

Inhaltsverzeichnis

Editorial	3
Die Landesregierung muss jetzt handeln. Kostendeckungsgrad der freien Schulen auf Talfahrt (D. Scherer)	4
Kirchliche Schulen – warum? Überlegungen eines Praktikers (K. Mertes SJ)	6
Das Zwischen als Ort der Werte. Wertevermittlung im Religionsunterricht – ein Erfahrungsbericht (M. Sellmann)	25
Katholische Schulen im Internet (R. Schwörer)	34
Mit dem Avatar in die Internetkirche. Kirche in virtuellen Welten – ein Pilotprojekt der Erzdiözese Freiburg (N. Kebekus)	37
Das neue Babylon. Cyberwelt... (K. Müller)	46
Medien und mehr. Die Mediathek für Pastoral und Religionspädagogik in Freiburg (Th. Belke)	51
Himmelwärts – wo Kunst und Religion sich begegnen (S. Gönzheimer)	57
Ein Jahr an der deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandria (H. Müller)	62
Spirituelle Impuls (C. Spilling-Nöker)	72
Der freie Wille – eine Illusion? Fortbildungsseminar zum Thema „Hirnforschung und die Frage nach Freiheit, Schuld und Verantwortung“ im Juli 2009 (Ch. Klüppel)	73
Der steuerbare Mensch? Über Einblicke und Eingriffe in unser Gehirn (I. Geschwentner)	77
Sprichwörter und Spruchweisheiten – Wie sie Kulturgeschichte spiegeln (W. Hug)	80
Der andere Anfang. Zur Seinsfrage bei Martin Heidegger (K. Scherzinger)	103
Die Varusschlacht und der heilige Bonifatius – der Arminius-Mythos und wir Katholiken (B. Mihm)	124
„Niemand ist besser für Deutschland!“ Lehrgedicht über Masse und Demokratie (D. Schindelbeck)	131
Aus der Stiftungsschule in das Leben – Biografien ehemaliger Schülerinnen, Teil 2 (B. Diehl, S. Kleffner, F. Ley, K. Michels)	154
Aus den Stiftungsgremien und den Schulen	
Personalnachrichten (D. Scherer)	166
Guter Start ins Schuljahr 2009/2010 (D. Scherer)	170
Renovabis-Pfingstaktion 2009, (S. Gaess/B. Schild)	171
Das Glück kostet 50 Złoty. Auf Reisen mit Freiburger Gymnasiasten in die Wirklichkeit Europas (S. Grabisna)	172
Das St.-Raphael-Gymnasium (Heidelberg) unterstützt das Kinder- und Jugendprojekt Pater Giovanni Presigas in Kolumbien (U. Gutmacher)	181

Der Marienhof – eine noch vielfach ungenutzte Ressource der Schulstiftung (D. Scherer/Klasse 9 B des Gymnasiums der Heimschule St. Landolin, Ettenheim)	185
Dritter Platz für Franziska Rauber beim Bundesfinale von „Jugend debattiert“	187
Neues auf dem Markt der Bücher	
Gerhard Schaefer (Hg.): Nicht-gebildete Bildung? – Schule auf der Suche nach Sinn, Frankfurt 2009 (G. Kleinschmidt)	188
Detlef Arthur Hanisch: Darstellung und Kritik des Konstruktivismus aus kritisch-rationaler Perspektive, Frankfurt 2009 (G. Kleinschmidt)	190
Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 51	193

Editorial

Wir können es uns gar nicht anders vorstellen: Die Existenz unserer Katholischen Schulen ist für uns, die wir an oder für unsere Schulen arbeiten, genauso Selbstverständlichkeit, wie für die Eltern und die Schülerinnen und Schüler an den Katholischen Schulen. Diese Selbstverständlichkeit rührt nicht unwesentlich daher, dass die Bildungseinrichtungen oft weit über den Schulort hinaus eine hervorragende Reputation genießen, die durch eine engagierte Arbeit immer wieder neu begründet wird – und begründet werden muss. Trotzdem müssen sich auch diese Schulen Rechenschaft darüber ablegen, warum und unter welchen Bedingungen sie existieren. Der Aufsatz von Pater Klaus Mertes SJ beleuchtet diese Grundsatzfragen sowohl im Blick auf den inhaltlichen Begründungszusammenhang als auch auf die gesellschaftliche Legitimation hin. Kirchliche Schulen sind kein Privileg der Kirchen, sondern ein Dienst an der Gesellschaft. Sie ermöglichen die im Grundgesetz und der Landesverfassung garantierte freie Schulwahl. Auch in diesem Bereich lebt der Staat von Voraussetzungen, die er selbst aufgrund seiner weltanschaulichen Neutralität nicht garantieren kann, wie Verfassungsrichter Ernst-Wolfgang Böckenförde in einem anderen Zusammenhang einmal festgestellt hat. Das verlangt aber auch, dass der Staat durch eine faire und angemessene Refinanzierung die Institution der Freien Schulen ermöglicht. Zu dieser aktuellen Diskussion finden Sie im Artikel „Die Landesregierung muss jetzt handeln“ Hintergrundinformationen.



Weitere Artikel befassen sich mit dem Internet und den Möglichkeiten und Versuchen, die virtuellen Welten auch kirchlich zu nutzen. Nicht nur virtuell, sondern sehr handgreiflich und konkret waren hingegen die Ergebnisse eines gemeinsamen Wettbewerbs, den das Institut für Religionspädagogik und die Schulstiftung fächerübergreifend für Kunst und Religion ausgeschrieben haben. Einige gelungene Beispiele finden Sie in diesem Heft.

Wie frei oder steuerbar ist der Mensch? Mit dieser uns angesichts der neuen Forschungsergebnisse umtreibenden Frage, die eine wichtige theologische und philosophische Dimension hat, beschäftigen sich sowohl unsere Fortbildungsseminare als auch der in diesem Heft vorliegende Bericht.

„Wir sitzen alle im gleichen Boot“ – eine uns geläufige Weisheit, auch wenn im politischen und gesellschaftlichen Diskurs immer wieder darauf hingewiesen werden muss. Aber von wem stammt dieses Wort? Wolfgang Hug nimmt den Leser mit auf eine kurzweilige Reise von der Antike bis in die Gegenwart und spürt den Sprichwörtern nach.

Wie bereits angekündigt, setzen wir die Reihe der Biographien ehemaliger Schülerinnen fort, die bemerkenswerte berufliche Entwicklungen genommen haben. Ebenso interessant ist der Bericht unseres ehemaligen Schulleiters OStD Dr. Hubert Müller, der nun über ein Jahr an der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandria/Ägypten die Leitungsverantwortung wahrnimmt und aus dieser ganz anderen Welt berichtet. Darüber hinaus finden Sie weitere Artikel zu philosophischen, geschichtlichen und germanistischen Fragestellungen und nicht zuletzt einen Bericht über die Begegnung von Stiftungsschülerinnen und -schülern mit dem amerikanischen Präsidenten Barack Obama in Straßburg.

Bleibt mir nur noch, Ihnen bei diesem breiten Angebot ertragreiche Lektüre und eine besinnliche Adventszeit zu wünschen!

Jhr. Dietfried Schwes

Dietfried Scherer

Die Landesregierung muss jetzt handeln! Kostendeckungsgrad der freien Schulen auf Talfahrt

Nachdem die Landesregierung, das Kultusministerium und die freien Träger nach über zehn Jahren schwieriger Verhandlungen zu einem einvernehmlichen Ergebnis gekommen waren und das Bruttokostenmodell zur Ermittlung der Kosten eines staatlichen Schülers in das Privatschulgesetz aufgenommen wurde, fand 2006 erstmals eine Kostenerhebung nach dem Bruttokostenmodell statt.

Außerdem hat die Landesregierung als politische Zielvorgabe eine Kostendeckungsquote von 80 % der Kosten eines staatlichen Schülers für die Schüler freier Schulen als Zuschusshöhe am Ende der Legislaturperiode (2011) in Aussicht gestellt. Die Wirklichkeit sieht leider anders aus.

2009 wird ein neuer Landtagsbericht zum Kostendeckungsgrad vorgelegt werden. Nach den uns zugänglichen Zahlen müssen die freien Träger im gymnasialen Bereich dabei von einem Kostendeckungsgrad von nur ca. 76 % ausgehen. Damit befinden sich die Zuschüsse an die freien Schulen im Blick auf den Kostendeckungsgrad auf Talfahrt. Dies ist um so gravierender, als in diesen Zahlen bereits eingetretene zusätzliche Belastungen wie die erhöhte Wochenstundenzahl im 8-jährigen Gymnasium, die Senkung des Klassenteilers und die Erhöhung der Leitungszeit für die Schulleitungen nicht berücksichtigt sind, da die Erhebung auf der Basis von Zahlen des Jahres 2008 vorgenommen wird.

Somit bewegen sich die Privatschulzuschüsse nicht wie zugesichert nach oben, sondern im Gegenteil in gravierendem Umfang nach unten!

Da bislang leider noch kein Automatismus im Gesetz vorgesehen ist, der einen bestimmten Kostendeckungsgrad (z. B. 80 %) garantiert, ist für die Erhöhung der Zuschüsse eine Änderung des Privatschulgesetzes notwendig, indem der sogenannte Eckmann (Berechnungsverfahren für die auszuzahlenden Zuschüsse) jedes Mal so angeglichen wird, dass die beabsichtigte Zuschusshöhe erreicht wird.

Jetzt ist die Landesregierung am Zug, ihre Zusage einzulösen! Wir erwarten von der Politik eine deutliche Erhöhung der Zuschüsse, da bereits heute klar ist, dass selbst eine Erhöhung der Zuschüsse jetzt auf 80 % bereits im laufenden Jahr, aber noch sehr viel stärker ab dem nächsten Jahr (wenn die zusätzlichen Belastungen der Bildungsoffensive greifen) wieder eine weit unter 80 % des Kostendeckungsgrades liegende Refinanzierung bedeutet.

Verweise auf die aktuelle Finanzlage sind in diesem Zusammenhang nicht berechtigt. Würden die freien Träger die Schülerinnen und Schüler nicht unterrichten, wäre der Staat gezwungen, sie an eigenen Schulen zu versorgen. Dann würden für die Schüler 100 % der Kosten fällig. Das Land spart somit an jedem Schüler, der an einer freien Schule unterrichtet wird auch dann erhebliche Beträge, wenn die Kostendeckung tatsächlich bei 80 % eines staatlichen Schülers liegt.

Eine Erhöhung der Zuschüsse ist somit nicht nur sachgerecht, sondern auch Erfordernis bildungs- und finanzpolitischer Klugheit.

Klaus Mertes SJ

Kirchliche Schulen – warum? Überlegungen eines Praktikers



1. Die Nachfrage

Warum soll es kirchliche Schulen geben? Zunächst einmal ganz einfach: Wegen der großen Nachfrage. Diese ist jenseits aller programmatischen Überlegungen ein Faktum. Es gibt seit Jahren eine stabile, ja steigende Nachfrage nach kirchlichen Schulen. Sie befindet sich in einem erstaunlich gegenläufigen Verhältnis zum sinkenden Gottesdienstbesuch und auch zum sinkenden öffentlichen Ansehen der Institution Kirche. Woher kommt diese Attraktivität der kirchlichen Schulen?

1.1. Gründe für die Nachfrage

Aus kirchlichen Kreisen sind gelegentlich abfällige Bemerkungen über diese Nachfrage zu hören. Da fühlt man sich instrumentalisiert von Bildungsinteressen, die nicht mit einem Interesse an der eigentlichen Botschaft der Kirche zu tun hätten; da unterstellt man den Eltern gerne Flucht Tendenzen aus der harten schulischen Wirklichkeit in das warme Nest kirchlicher Werteorientierung, die man sich für die Kinder noch wünscht, während man sie für sich selbst dann nicht mehr ganz so ernst nimmt; schließlich vermischt sich die Kritik an der Nachfrage mit dem Verdacht des Missbrauchs kirchlicher Schulen für das Zusammenrücken sozialer Eliten.

In Einzelfällen mag die Kritik an dem Nachfrageverhalten stimmen, aber in pauschaler Form ist sie ungerecht. Zum einen hängt die Nachfrage nach kirchlichen Schulen oft mit familiären Bildungstraditionen zusammen, die weit in die Eltern- und Großeltern generation reichen. Dies ist die Frucht der langen kirchlichen Bildungsbewegung, die insbesondere im 19. und 20. Jahrhundert vielen Katholiken in Deutschland erst den sozialen Aufstieg ermöglichte. Zum anderen klopfen heute viele Eltern an den Türen der kirchlichen Schulen an, die sich in ihrer eigenen Jugend von der Kirche abwandten, aber nun über die Erziehung ihrer Kinder neu auf die Wurzeln ihrer eigenen Erziehung zurückkommen. Oft verbinden diese Eltern mit der Anmeldung ihrer Kinder auch für sich eine neue Klärung ihres Verhältnisses zur Kirche. Schließlich zeigt sich besonders in den neuen Bundesländern und in Berlin, dass auch religiös suchende Menschen bereit sind, über die Schulwahl für ihre eigenen Kinder selbst in ihrer religiösen Suche weiterzukommen. In den alten Bundes-

ländern wird die Anzahl dieses Nachfragetyps wachsen. Das stellt eine besondere Chance für die Kirche dar, sofern diese, wie es ja in den neuen Bundesländern schon geschieht, bereit ist, ihre Schulen nicht nur für die „eigenen Leute“ zu öffnen. Des Weiteren kommt in einer multireligiösen Gesellschaft die Entscheidungssituation auf die kirchlichen Schulen zu, ob sie anfragenden Juden und Muslimen ihre Türen öffnen. Eltern aus den anderen monotheistischen Religionen trauen kirchlichen Schulen mehr als manchen staatlichen Schulen einen respektvollen Umgang mit ihrem eigenen religiösen Bekenntnis zu. Je mehr der Staat – wie sich dies zur Zeit in Berlin abzeichnet – beansprucht, religiöse Bildung durch Pflichtfächer wie Ethik bzw. LER selbst in die Hand zu nehmen, um so mehr tut sich hier eine interessante Perspektive in der Nachfrage nach kirchlicher Bildung auf.

1.2. Missverständnisse

Natürlich gibt es bei den Nachfragenden auch Missverständnisse. Diese müssen in der konkreten Begegnung geklärt werden – übrigens nicht nur im Verhältnis zu den nachfragenden Eltern, sondern auch im Selbstverständnis der Schule, denn manche kirchliche Schulen neigen dazu, an sie herangetragene Erwartungsklišees zu einem Teil ihres Selbstverständnisses zu machen.

Am häufigsten begegnet man dem Missverständnis, dass die Kinder in kirchlichen Schulen in einem konfliktfreieren, behüteteren Milieu groß würden. Sofern in dieser Auffassung das Echo darauf erklingt, dass es in kirchlichen Schulen gelingt, Konflikte gut zu bearbeiten und die Schüler und Schülerinnen effektiv vor Gewalt zu schützen, darf man sich als kirchlicher Schulträger darüber freuen. Aber andererseits ist auch richtig, dass alle Konflikte und Probleme, die in staatlichen Schulen vorkommen – Drogen, Alkoholmissbrauch, Mobbing, Ausländerfeindlichkeit, Medienmissbrauch –, auch in kirchlichen Schulen vorkommen. Das Schulprofil besteht nicht darin, dass bestimmte Probleme nicht vorkommen, sondern darin, wie man gedenkt, mit diesen Problemen umzugehen. In der Regel handelt es sich ohnehin um Probleme, für die es keine einfachen Lösungen gibt.

Hinter dem Klischee der problemfreieren kirchlichen Schulen verbirgt sich auch der Reflex auf Horror-Meldungen über einzelne Skandalschulen, die gerne in der öffentlichen Debatte breitgetreten werden. Solche Debatten liegen wie ein Schatten auf dem Image des staatlichen Schulsystems. Es wird dabei übersehen, dass das Gros der staatlichen Schulen mit den selben Problemkonstellationen zu kämpfen hat wie die kirchlichen Schulen – und nicht durchweg mit schlimmeren.

Ein nächstes Missverständnis ist das der kirchlichen Schulen als „Elite-Schulen“. Da in Deutschland der Elitebegriff sozial besetzt ist¹, verbirgt sich dahinter meist ein Elitebegriff, der sich über soziale Zugehörigkeit definiert.² Natürlich wollen kirchliche Schulen ein exzellentes Bildungsangebot aufstellen. Doch wenn kirchliche Schulen ein soziales Eliteverständnis als eigenes Selbstverständnis übernehmen – meist eher verdeckt als offen –, dann ergibt sich in der Tat ein programmatischer Anziehungseffekt für bestimmte soziale Schichten. Doch kirchliche Schulen sind nicht dazu da, soziale Eliten zu sammeln und für sie ein Milieu zu schaffen. Dies entspricht auch nicht der Realität des kirchlichen Schulsystems in Deutschland.³ Kirchliche Schulen können sich am besten gegen das Missverständnis der sozialen Elite-Schule wappnen, wenn sie es nicht selbst übernehmen.

Andererseits ist zu bedenken, dass soziale Kriterien bei der Aufnahme von Schülern nach beiden Seiten hin diskriminierend sein können. Es ist diskriminierend, ein Kind deswegen nicht auf einer kirchlichen Schule aufzunehmen, weil es aus einem bildungsinteressierten und besser verdienenden Elternhaus kommt, oder ein Kind deswegen aufzunehmen, weil es aus einem bildungsfernen, weniger verdienenden Elternhaus kommt. Soziale Probleme, unter deren Druck Kinder leiden, beschränken sich ohnehin nicht auf den Zeitpunkt der Aufnahme eines Kindes in die Schule. Im Verlaufe einer langen Schulzeit können Scheidungen mit nachfolgenden Rosenkriegen ebenso in das Leben des Schülers oder der Schülerin einbrechen wie Arbeitslosigkeit, Konkurs des elterlichen Betriebes, schwere Krankheit und vieles andere mehr. Soziale Kriterien sind deswegen weder in die eine noch in die andere Richtung hinein Aufnahmekriterien. Es geht um Kinder und Jugendliche.

In den letzten Jahren taucht bei den Anfragen nach einem Schulplatz ein weiteres Missverständnis immer häufiger auf: Die kirchlichen Schulen seien in der Gestaltung des Schulalltags viel freier als die staatlichen Schulen. Nun ist es zwar richtig, dass die freien Schulträger Gestaltungsspielräume besonderer Art haben – die sie oft genug gar nicht richtig nutzen⁴ –, aber da die kirchlichen Schulen öffentliche Schu-

¹ Vgl. dazu: Martin Saulek, Jesuitenpädagogik und Elitebildung, in: Engagement 4/1999, S. 396-400

² Vgl. Julia Friedrichs, Gestatten: Elite – auf den Spuren der Mächtigen von Morgen, Frankfurt (Hoffmann und Campe) 2008“. Die Autorin nimmt das neue Elite-Gerede im Bildungsbereich hier auf erfrischende Weise aufs Korn.

³ Die letzte umfassende empirische Untersuchung zu den katholischen Schulen in freier Trägerschaft stammt von Joachim Dikow in: Engagement, Zeitschrift für Erziehung und Schule, 3/1999, S.175-328

⁴ Vgl. dazu das ganze Heft Engagement 2/2005: Zur Freiheit der katholischen Schule

len sind und somit als „Ersatzschulen“ einen allgemeinen gesellschaftlichen Auftrag erfüllen, sind sie auch an viele staatliche Vorgaben gebunden. Die kirchlichen Schulen wurden von den Schul-Reformen der letzten Jahre, die im Gefolge der allgemeinen PISA-Panik auf sie herabhagelten, genauso betroffen wie die staatlichen Schulen. Auch sie stehen vor der Aufgabe, die Schuljahreszahl umzustellen, die Stundentafeln zu kürzen, die immensen neuen bürokratischen Anforderungen an Schule und Lehrberuf zu bewältigen, und sie stoßen dabei auf dieselben Dilemmata wie die staatlichen Schulen. Auch vor diesem Hintergrund gilt: Die kirchlichen Schulen sind kein Schonraum gegen die harte Wirklichkeit an den staatlichen Schulen.

2. Lernende Kirche

Als die Jesuiten 1549 in Messina zum ersten Mal eine Schule für externe Schüler eröffneten, setzten sie eine Entwicklung in Bewegung, an deren Ende ein weltweites Netzwerk von Schulen stand. Ignatius selbst hatte diese Entwicklung mitgetragen, obwohl er anfangs „nur“ ausgezogen war, um auf der Straße den Ungebildeten, den „rudes“⁵ das Evangelium zu predigen, die Werke der Barmherzigkeit zu praktizieren und im weitesten Sinne „den Seelen zu helfen“, insbesondere durch die Praxis der „Geistlichen Übungen“. Mit seinen Schulen wurde der Orden nun aber zu einem der wichtigsten Träger von Allgemeinbildung in Europa und weltweit. Angesichts dieser Entwicklung war es nötig, sich grundsätzlich zu vergewissern: „Warum betreiben wir eigentlich überhaupt Schulen?“ Ignatius' Sekretär Polanco stellte als Antwort auf diese Frage eine Liste von 15 Gründen zusammen, deren erster lautete: „Die Jesuiten lernen selbst am besten, wenn sie andere lehren.“⁶

Dieser Satz gilt auch für die Kirche (Diözesen und Orden) als Schulträger, als Anstellungsträger von Lehrerinnen und Lehrern, und für die Kirche, die in ihren Lehrkräften repräsentiert ist: Sie lernt am besten, wenn sie andere lehrt. Rückzug vom Bildungsauftrag ist intellektueller, kultureller Suizid. Bildung entsteht in einer lebendigen Begegnung, an der Lehrer oder Lehrerin sprechend und hörend, erkennend und korrigierend, kritisch und selbstkritisch beteiligt sind. Die Kirche begibt sich in diesen Vorgang zu ihrem eigenen Vorteil mit hinein, wenn sie Schule macht.

⁵ Der Begriff „rudes“ enthält die beiden Bedeutungsaspekte „jugendlich“ und „ungebildet“.

⁶ Zitiert nach O'Malley, Die ersten Jesuiten, Würzburg (Echter), 1995, S. 247

2.1. Lehrend lernen

Lehren bedeutet Weitergabe von Wissen. So gesehen sind Lehrer gebend und Schüler nehmend. Einen Input-Aspekt seitens des Lehrers gibt es natürlich in jedem Lernprozess, und er ist auch unverzichtbar. Doch alle ernstzunehmenden Lerntheorien – angefangen bei Platon über die Definition der Rolle des geistlichen „Magisters“ in den jesuitischen Exerzitien bis hin zu neuzeitlichen Ansätzen – wissen davon zu berichten, dass die grundlegendere Rolle des Lehrenden darin besteht, dem lernenden Menschen dabei zu helfen, zu eigener Erkenntnis zu kommen. Weitergabe von Wissen, insbesondere von methodischem Wissen, dient diesem Zweck. „Alle Menschen werden Schüler Gottes sein“ (Jes 54,13; Joh 6,45) ist die Vision einer Lerngemeinschaft, in der kein Mensch mehr Lehrer braucht, die ihn oder sie belehren, weil Gott lehrt. Dies ist das Ziel, auf das kirchliche Schule hinführen muss. Es ist das Privileg des Lehrberufes, sich an diesen Lernvorgängen der Schülerinnen und Schüler zu beteiligen und dabei ständig mitzulernen.

Lehrersein gelingt nicht ohne ständige Fortbildung. Wer ein Lehrerleben lang immer nur dieselben Konserven aus der Tasche zieht, langweilt sich auf Dauer selbst und dadurch auch andere – mit Ausnahme vielleicht herausragend guter „Konserven“, die dann aber wohl keine Konserven sind. Lehrersein bedeutet auch – wenn man es nicht vom Frontalunterricht her denkt –, sich auf ergebnisoffene Prozesse einzulassen, ohne dabei bestimmte Lernziele außer Acht zu lassen. Im prozessorientierten Lernen bringen Jugendliche ihre eigenen Fragen und ihre eigenen Kenntnisse ein. Oft genug sind diese für den Lehrer oder die Lehrerin neu. Wer prozessorientiert unterrichtet, muss also bereit sein zu lernen.

Jugendliche haben darüber hinaus, wenn sie nicht von erwachsenen Besserwissern zum Schweigen gebracht werden, viele „dumme Fragen“, die eben gar nicht dumm sind. Da ihnen zugleich die Mittel für intellektuelles Imponiergehabe aller Art (Fachterminologie, Fremdworte, Bildungs-Zitate und Belege) nicht zur Verfügung stehen, ist es auch schwer, sie mit wortreichen Antworten zu blenden. Lehrerinnen und Lehrer müssen aus der im Fachgebiet gelernten Sprache hervortreten und eine neue Sprache lernen, die den „rudes“, den noch ungebildeten jungen Menschen verständlich ist. Diese Aufgabe verlangt hohe intellektuelle Kreativität, da die Komplexität der Fragestellungen bei der Übersetzung nicht banalisiert werden darf. Die Jugendlichen spüren es, wenn ihnen unterkomplex vermittelt wird, was komplex ist, und wenden sich ab. Obwohl sie „rudes“ sind, sind sie sehr anspruchsvoll.

2.2. Fächerübergreifendes Lernen

Ein weiterer Aspekt von Schule macht diese zu einem Ort des eigenen Lernens gerade auch für Lehrer und Schulträger: In der spezialisierten Expertengesellschaft lernen Lehrer unterschiedlicher Fächer gerade in der Schule voneinander. Schule setzt dem Rückzug der Fächer in Spezialwissen Grenzen. Dass es sich so verhält, hat im wesentlichen zwei Gründe: Zum einen respektieren die Schüler bei den Lehrern nicht die Selbst-Begrenzung auf ihr Fach, wenn diese zum Prinzip ihres Selbstverständnisses wird, allein schon deswegen nicht, weil die Schüler selbst von der Schule mit mehreren Fächern am Tag befasst werden. Wenn ein Biologie-Lehrer Evolution unterrichtet, werden die Schüler ihn irgendwann auf angrenzende oder darüber hinaus liegende Grundlagenfragen ansprechen. Wenn er nicht antwortet, werden sie sich abwenden und schließlich auch das Fach Biologie innerlich abschreiben. Dasselbe gilt für das Fach Religion und alle anderen Fächer. Kirche als Schulträger wird also durch die Schüler und Schülerinnen notwendig zum ständigen Gespräch über Sinnzusammenhänge herausgefordert, die sie vor der Versuchung zu einem bloß spezialisierten, sektoralen Selbstverständnis schützt.

Zum anderen begegnen sich in der Schule die Vertreter der verschiedenen Fächer tagtäglich in verschiedenen Zusammenhängen, die über den Unterricht hinausgehen. Auch hier ist die Beschränkung auf das fachliche Spezialgebiet nur partiell oder gar nicht möglich. Ständig müssen sich die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule gemeinsam mit dem Schulträger um ein Schulprofil bemühen, das Sinnzusammenhänge zwischen Fächern formuliert; in Prüfungen müssen sie fächerübergreifende Aspekte berücksichtigen und in fächerübergreifenden Prüfungsgruppen sitzen. Es kommt hinzu, dass alle Unterrichtenden – ob Mathematiklehrerin oder Kunstlehrer – mit den selben Erziehungsfragen befasst sind, da es ja dieselben Schüler sind, mit denen sie es in den erzieherischen Fragen zu tun haben. Die Notwendigkeit, in erzieherischen Fragen zu kooperieren, führt zu Entscheidungen, die gemeinsam zu verantworten sind. Auch hier gibt es keine Möglichkeit des Rückzugs in eine Spezialistenwelt – übrigens auch nicht die Möglichkeit der Delegation von Erziehungsverantwortung an Sozialarbeiter und Schulpsychologen, so sinnvoll deren Einbezug in die Beratungs- und Entscheidungsprozesse ist. Wenn die Kirche in diesen umfassenden Prozess mit einsteigt, wird sie mit hineingenommen in die gemeinsame Verantwortung für Kinder und Jugendliche, aus der sie selbst ständig lernt.

2.3. Erziehend lernen

In der Schule begegnen sich Schüler, Lehrer und Eltern. Dies ist ein weitere Herausforderung zum ständigen Lernen. Wenn Eltern ihre Kinder in der Schule abgeben, geben sie das Kostbarste ab, was sie haben. Das macht Schule auch für Eltern zu einer zweiten Schulzeit nach ihrer eigenen Zeit als Schüler oder Schülerinnen. Sie sind als Eltern von Schülern Lernende. Doch genau dies gilt auch für die Schule und deren Repräsentanten. Jede Schule kommt in Berührung mit den Krisen und Lernprozessen von Familien, mit existentiellen Fragen und Problemen, aber auch mit ihren Freuden und großen Geschichten. Die Kirche hat hier eine weitere Chance mitzulernen, in der Begleitung von Jugendlichen in Familienkrisen, von Eltern in Erziehungskrisen. Kein großes gesellschaftliches, kulturelles oder soziales Problem, das nicht irgendwann einmal ganz konkret in der Schule auf den Tisch kommt. In der Schule ist die Kirche nahe am Leben der Menschen, gerade auch dann, wenn Lehrer sich nicht verwechseln mit Eltern oder Eltern mit Lehrern. Jede Schule muss sich zu Eltern verhalten – zuhörend oder weghörend, kooperierend oder sich abgrenzend, Nähe und Distanz jeweils angemessen unterscheidend. Das ist ein ständiger Lernprozess, der auf Dauer Lebensweisheit mit sich bringt. Die Kirche kann in der Schule Lebensweisheit lernen.

3. Bildung als gesellschaftlicher Auftrag

Das Grundgesetz sieht vor, dass freie Träger, also auch die Kirchen, das Recht haben, Schulen in eigener Trägerschaft zu gründen. „Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet.“⁷ Es ist nicht im Sinne der Väter und Mütter des Grundgesetzes, dieses Recht als bloßes Angebot an nicht-staatliche Bildungsträger verstanden zu wissen. Vielmehr steckt hinter Artikel 7,4 GG die Einsicht, dass es für die Gesellschaft wünschenswert ist, wenn der Staat nicht alleiniger Träger von Bildung ist. In diesem Sinne haben gerade auch die Kirchen nach 1945 darauf bestanden, das Recht auf Schulgründung im Grundgesetz zu verankern.

⁷ „... Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist.“ (Artikel 7,4GG)

Warum also sollte die Kirche Schule machen? Weil dem Recht, Schulen zu gründen, eine Pflicht entspricht, Schule nicht allein dem Staat zu überlassen. Hier muss man sich entscheiden, was für eine „Bildungsrepublik“ man haben will. In Deutschland gibt es aus der preußischen Schultradition heraus eine Fixierung auf den Staat als Schul- und Bildungsträger. Der Anteil von öffentlichen Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulen) ist in Deutschland dementsprechend geringer als in anderen Ländern.⁸ Die Kirchen sind und bleiben aber ein privilegierter gesellschaftlicher Akteur, um dafür zu sorgen, dass Bildung aus einem gesellschaftlichen Willen entsteht, der einerseits nicht bloß über den Staat agiert, und der andererseits auch nicht bloß Eigeninteressen bündelt. Immerhin stellen die kirchlichen Schulen in Deutschland ca. 80% der nicht-staatlichen Schulen.

3.1. Schule und Eltern

Angesichts der (tatsächlichen oder herbeigeredeten) Krise des staatlichen Schulsystems treten zur Zeit neue nicht-staatliche Schulgründer auf. Zunächst sind da viele Elternvereine zu nennen, die versuchen, Grundschulen zu gründen. Sie haben ein doppeltes Problem. Zum einen sind Eltern nur so lange existentiell an Schulen interessiert, wie ihre eigenen Kinder darin sind. Das führt zu einer instabilen Struktur der Trägervereine. Man muss Eltern das besondere Interesse für ihre eigenen Kinder nicht zum Vorwurf zu machen, im Gegenteil: Es ist ihre Pflicht als Eltern, sich besonders für die eigenen Kinder einzusetzen. Aber genau hier liegt auch die Grenze der Eignung von Elternvereinen als Schulträger.

Zum anderen ergibt sich der Bildungsauftrag einer Schule nicht bloß aus dem Elternwillen, genauer: aus dem Willen derjenigen Eltern, deren Kinder gerade an dieser oder jener Schule sind. Für die tägliche Gestaltung des Schullebens ist dieser Punkt von entscheidender Bedeutung. Der Bildungsauftrag der Schule ist ein gesellschaftlicher Auftrag, der im Konfliktfalle auch gegen den Willen einzelner Eltern oder bestimmter Elternmehrheiten an bestimmten Schulen im Interesse des Allgemeinwohls durchgesetzt werden muss. Dazu braucht die Schule eine eigene, eben eine gesellschaftliche Legitimation. Diese muss inhaltlich vom Allgemeinwohl her abgeleitet werden.

Würde der Bildungsauftrag der Schulen auf dem Elternwillen basieren, so könnte man tatsächlich Eltern als „Bildungskunden“ definieren – und die Schüler gleich

⁸ Vgl. OECD-Statistik, zitiert nach FAZ, 29.1.2008

mit, wie dies in neueren Äußerungen ja auch immer mehr der Fall ist. Lehrer und Lehrerinnen wären dann Vollstrecker des Elternwillens bzw. des Kundenwillens. In welche Aporien dies führen kann, zeigen aktuelle Entwicklungen, wonach Eltern über die erzieherischen Maßnahmen für Kinder anderer Eltern mitbestimmen, an disziplinarischen Maßnahmen der Schule mitwirken und die Verwechslungen von Lehrerrolle und Elternrolle im Schulalltag zu Kurzschlüssen aller Art führt. Die kirchlichen Schulen sind mit ihrer manchmal überzogenen Rhetorik von der „Erziehungsgemeinschaft“ zwischen Eltern und Lehrern an dieser Stelle übrigens auch anfällig.⁹

3.2. Bildung und Solidarität

Ein versteckter gesellschaftlicher Trend zur Desolidarisierung im Bildungsbereich wird sichtbar, wo Schulgründungen aus dem Boden schießen, die mit hohen Schulgeldern Schul-Angebote aufstellen, um denen, die es sich leisten können, angeblich oder tatsächlich optimale Bildung verkaufen. „Verkaufen“ ist das entscheidende Stichwort in diesem Zusammenhang. Der Trend zum Ware-Werden von Bildung¹⁰ wird nicht allein durch staatliche Kontroll- und Bremsmaßnahmen aufzuhalten sein – zumal sich die Politik selbst auf die ökonomische Bildungsrhetorik der OECD eingelassen hat. Je mehr die Solidarität in der Gesellschaft schwindet, um so weniger lässt sie sich von oben her organisieren und sichern. Eine am Wettbewerbsgedanken orientierte Bildungslandschaft und eine nach Markt-Gesichtspunkten gedachte „Wahlfreiheit“ der Eltern wird die typischen Gesetzmäßigkeiten des Marktes aufweisen. Die Befürworter werden argumentieren, dass die Liberalisierung des Bildungsmarktes von unsichtbarer Hand zum größeren Wohle der Allgemeinheit führen wird, die Bildungsverlierer werden der staatlichen Bildungs-Fürsorge zufallen.

Allein schon von ihrer Tradition her sind die Kirchen herausragende gesellschaftliche Bildungsträger mit einem solidarischen, am Allgemeinwohl orientierten Selbstverständnis. Kirchliche Schulen dienen nicht nur der eigenen Klientel, sondern der Stadt, der Gesellschaft. Bei Polanco klingt das so: „Die Schüler werden Fortschritte beim Lernen machen, die Armen, die wahrscheinlich weder Lehrer und noch viel weniger private Tutoren bezahlen können, werden dazu ebenso in der Lage sein ... Eltern werden von der finanziellen Bürde befreit, ihre Kinder auszubilden ... Diejeni-

⁹ Vgl. dazu ausführlich: Engagement 4/2003, „Das magische Dreieck“, S. 271-274

¹⁰ Vgl. dazu ausführlich: Jochen Krautz, Ware Bildung, München 2007

gen, die jetzt nur Schüler sind, werden wichtige Stellen zu jedermanns Nutzen und Vorteil einnehmen.“¹¹

Über Jahrhunderte war die finanzielle Basis dieses Versprechens das Armutsgelübde von Ordensleuten. Heute haben sich die Finanzierungsstrukturen verändert. Doch der Ursprung zeigt, wie sehr das Bildungsideal mit einem aus dem Inneren der Gesellschaft kommenden Gerechtigkeitsideal verbunden ist, das nicht zu kaufen ist. Der Sinn der staatlichen Zuschüsse an private Bildungsträger heute besteht darin, das zu ersetzen, was in früheren Zeiten insbesondere von Ordensleuten und anderen Idealisten quasi ehrenamtlich geleistet wurde. Dieser Geist der Ehrenamtlichkeit bleibt aber trotz staatlicher Refinanzierung die eigentliche Kraftquelle der Motivation, sich für Bildung zu engagieren. Wenn der Staat die private Schule durch Zuschüsse in die Lage versetzt, das soziale Sonderungsverbot des Grundgesetzes auch durchzusetzen,¹² dann tut er etwas, was seinem eigenen Interesse entspricht: Stärkung jener Bildungsträger in der Gesellschaft, die nicht Eigen- oder Kundeninteressen bedienen wollen, sondern einen gesellschaftlichen Auftrag mit umsetzen, notfalls auch im Konflikt mit Partikularinteressen.

4. Bildungsgesellschaft oder Wissensgesellschaft

Auf dem Bildungskongress vom 16.11.2000¹³ haben die Kirchen unter dem Stichwort „tempi“ eine Schulkonzeption vorgelegt, die das „Sabbat-Paradox“ in den Mittelpunkt einer kirchlich verantworteten Pädagogik stellt: „Der Sabbat installiert die Reflexion. In fast 3000 Jahren hat er bewiesen, dass er übernützlich (Thomas Mann) ist. So wird er zur Quelle kulturellen Lebens, sozialer und technischer Errungenschaften. Darin liegt ein trans-funktionalistisches Paradox: Die Aufhebung des Zwangs zur Arbeit gibt dem Nutzenkalkül ein positives Vorzeichen. Sie ermöglicht die Frage nach dem Nutzen des Nutzens und eröffnet die lange Perspektive. Die Pointe: Wissenschaft, Technik und Wirtschaft profitieren vom Sabbat.“¹⁴

¹¹ O´ Malley, ebd., Nr. 5, 6,10, 15

¹² Private Schulträger leisten ohnehin über die staatlichen Zuschüsse hinaus durch Eigenmittel bei: In Berlin kostet ein Schüler an einer privaten Schule 2/3 der Kosten eines Schülers an einer staatlichen Schule.

¹³ „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“, Bildungskongress der Kirchen am 16.12.2000 in Berlin. Der Hauptvortrag von Leo O´ Donovan wurde auch in der StdZ abgedruckt.

¹⁴ Aus der 8. These des Tempi-Kongresses. Die Thesen sind zu beziehen bei der Zentralstelle der Deutschen Bischofskonferenz, Kaiserstr. 163, 53113 Bonn

4.1. Das Sabbatparadox

Der Sabbat nutzt also, gerade weil er nicht nutzt. Durch das Arbeitsverbot entzieht der Sabbat einen Tag der Woche dem ökonomischen Nutzenkalkül, und genau dadurch nutzt er paradoxerweise auch Wirtschaft, Technik und Wissenschaft. Dieses Paradox ist streng durchzuhalten: Der Nutzen ist nicht der Grund für das Arbeitsverbot des Sabbats, so als wäre der Sabbat Frei-Zeit, um sich für die nächsten Arbeitstage zu erholen. Vielmehr liegt der Grund für den Sabbat in etwas, das sich dem Nutzenkalkül entzieht, mehr noch: das sich entzieht, wenn es um des Nutzens willen angezielt wird.

Am Sabbat ruht Gott, und mit ihm seine Schöpfung (vgl. Gen 2,3). Die Schöpfung, insbesondere der Mensch als Gottes Ebenbild (Gen 1,26) ist um seiner selbst willen gut, nicht in Bezug auf Zwecke, denen er nützt. Der Sabbat ist zugleich der Tag der Freiheit, an dem Israel feiert, dass es frei ist von der Sklaverei, die den Menschen und seine Würde den Gesetzen der Ökonomie unterwarf. Der Sabbat symbolisiert also eine Wirtschaft und Gesellschaft, deren Ziel die Freiheit ist. Den Nutzen des Sabbats für die Gesellschaft, für die Ökonomie wird nicht verwirklichen können, wer den Sabbat nur deswegen intendiert, weil er nützt. Er nützt nur, wenn er nicht wegen seines Nutzens bejaht und gelebt wird. Hier geht es um eine Grundentscheidung, an der sich das Selbstverständnis von Gesellschaft und auch von Bildung entscheidet. Bildung steht im Dienst der Freiheit der „rudes“, der selbstständigen Erkenntnisfähigkeit und Urteilskraft. Alles andere folgt darauf.

4.2. Wissensgesellschaft und Bildungsgesellschaft

Kritisch zugespitzt formulieren die Thesen des Kongresses weiterhin, dass der in der New Economy gängige Begriff der „Wissensgesellschaft“¹⁵ auf einem funktionalistischen Wissensbegriff basiert. „Ein nur an Zeit und Geld gekoppeltes Lernen kann inhaltlich indifferent werden und Maßlosigkeit produzieren. Bildung dagegen fragt nach Inhalt und Maß. Sie stellt den Menschen in den Mittelpunkt und ist mehr als die Produktion von Humankapital. Das letzte Kriterium der Ökonomie ist der Gewinn. Das letzte Kriterium der Bildung ist das gute Leben.“¹⁶ Die jesuitische Pädagogik hat in den letzten Jahren entsprechend den Zweck der Bildung im Dienst an der Würde der Schüler und Schülerinnen festgemacht und daraus erschlossen, dass Raum für Reflexion, inhaltliche Verpflichtung auf die Frage nach der Gerechtigkeit

¹⁵ Vgl.: Alfred Herrhausen Gesellschaft, Welche Bildung brauchen wir im Wissenszeitalter?, München 2001, S.151

¹⁶ Tempi-Kongress, ebd., 9. These

und Offenheit für die Frage nach Gott Kernbestand nicht nur eines christlichen, sondern auch eines humanen Bildungsverständnisses sind. Konkret entfaltet wurden diese Punkte jüngst in den 10 Evaluationskriterien für den jesuitischen Charakter von Schulen.¹⁷ Natürlich liegt in diesen programmatischen Äußerungen auch erhebliches Potential für Selbstkritik. Oft genug tapen kirchlichen Schulen und Ordenschulen in die Falle eines funktionalistischen Selbstverständnisses, wenn sie etwa Schulen als Rekrutierungsbasis für Nachwuchs oder als weltanschauliche Kadenschmieden missbrauchen. Aber das mindert nicht die grundsätzliche Bedeutung der programmatischen Äußerungen, die kirchlicherseits in den letzten Jahren vernehmbar waren und sich wohlthuend absetzen vom Primat der Ökonomie in der Bildung.

Der Tempi-Kongress setzt dem gängigen Leitbegriff der „Wissensgesellschaft“ den Begriff der „Bildungsgesellschaft“ entgegen. Damit trifft er eine zentrale Richtungsentscheidung, an der sich, biblisch gesprochen, etwas für das „Reich Gottes“ entscheidet. Bildung ist ein Grundrecht aller jungen Menschen. Nicht weil „Kinder unsere Zukunft sind“, muss Schule sein, sondern weil sie ein Recht auf Bildung haben. Am anthropologisch begründeten Status des Schüler im Bildungsprozess entscheidet sich die Humanität einer ganzen Gesellschaft. Warum also sollte Kirche Schule machen? Weil sich am Thema Schule etwas Wesentliches für ihre eigene Sendung entscheidet, die ja über sie selbst hinausweist.

5. Kirchliche Schulen und Pluralismus

Die Kirchen sind nicht davor gefeit, in ihrem eigenen Umgang mit Schulen einem Nutzenkalkül zu erliegen. In der säkularisierten, pluralistischen Gesellschaft scheint es naheliegend zu sein, die eigenen Schulen als Bollwerk zu verstehen, hinter dem sich (noch) ein einheitliches kirchliches Milieu reproduzieren lässt. Gerne greift man auch auf Schulen zurück, wenn es darum geht, kirchliche Interessen zu verfolgen. In den Schulen kommt man schließlich leicht an Jugendliche heran, die man sonst nicht mehr erreicht.

¹⁷ Der jesuitische Charakter der Jesuitenkollegien: Kriterien für einen Prozess der Evaluation an Jesuitenkollegien und Kollegien in ignatianischer Tradition, München 2008

Die Bollwerk-Vorstellung führt in die Irre. Säkularisierung und weltanschaulicher Pluralismus sind auch in den kirchlichen Schulen längst präsent. Die Frage lautet, ob sich die Kirchen dieser Realität öffnen oder nicht. Wenn sie sich der gesellschaftlichen Realität, die in Gestalt der Jugendlichen ja bereits mitten unter ihnen ist, nicht öffnen, dann wird diese eben in verdeckter Form unter ihnen anwesend sein. Äußerer Uniformitätszwang führt im Ergebnis nur dazu, dass Jugendliche ihre Fragen und Erfahrungen in der Schule verschweigen und sich am Ende der Schulzeit im Namen der Freiheit von der Kirche abwenden. Auch hier schlägt das Sabbat-Paradox unerbittlich zu: Wer Schule macht, um mit den Jugendlichen etwas zu machen, verliert sie. Wer Schule macht, um „sein eigenes Leben zu retten, wird es verlieren“ (vgl. Mk 8,35).

5.1. Schule als Institution

Es gibt einen schulspezifischen Grund, warum sich gerade an der Konzeption von Schule entscheidet, wie ein Schulträger es mit der Freiheit hält: Schule als Institution ist eine Zwangsinstitution. Kinder und Jugendliche gehen nicht freiwillig in die Schule, sondern auf Grund der allgemeinen Schulpflicht und – im Regelfall – auch auf Grund des Willens der Eltern. Dies gilt unabhängig davon, ob sie im konkreten Fall gerne oder nicht gerne in die Schule gehen. Auch Kinder, die gerne in die Schule gehen, besuchen, institutionell gesehen, nicht freiwillig in die Schule.

Schüler sind in der Schule also nicht Freie, sondern Abhängige. Dies muss jede Schulkonzeption von Anfang an mitbedenken. Es hieße allerdings das Kind mit dem Bade ausschütten, wenn man daraus schließt, dass Schule gar kein geeigneter Ort ist, um jungen Menschen das Evangelium von der Freiheit der Kinder Gottes nahe zu bringen. So sah es die innerkirchliche Institutionskritik der 70er Jahre und blies deswegen zum Rückzug der Kirche aus den Schulen. Die fundamental-kritischen Argumente gegen kirchliche Schulen liefen darauf hinaus, dass der Verkündigungsauftrag der Kirche mit dem Bildungsauftrag der Schule nicht vereinbar sei, gerade weil Schule nicht ohne Zwang gedacht werden kann, nach dem Motto: „Wie will die Kirche von der bedingungslosen Liebe Gottes sprechen können, wenn sie in der Schule zugleich für ein System steht, das notwendig ausgrenzt, Menschen nach Leistung bewertet und einordnet?“

Die Frage beruht auf dem Irrtum, dass Schule und Freiheit nicht zusammen gedacht werden können. Wenn das so wäre, dann könnte Schule auch keine Bildung vermitteln. Schule kann zwar nicht ohne Zwang gedacht werden. Die Frage ist nur,

Zwang wozu? Wenn kirchliche Bildung gemäß der Konzeption von „Tempi“ als Freiheits-Pädagogik gedacht wird, dann hat sie die Aufgabe, Freiheitsräume zu „erzwingen“, nicht nur intern gegenüber Gewalt, Mobbing, Ausländerfeindlichkeit und Verletzung von Würde in den eigenen Reihen, sondern auch gegenüber den mächtigen gesellschaftlichen, ökonomischen, familiären¹⁸ und gelegentlich auch kirchlichen Interessen, die auf Jugendliche immer wieder zugreifen wollen. Schule darf mit Schülern viele Dinge nicht machen, die viele andere gerne mit ihnen machen würden und in anderen Kontexten auch dürfen. Sie darf – im Unterschied zu Gemeinden, zu denen sich Jugendliche ja freiwillig gesellen – Bekenntnisse nicht zur Voraussetzung für die Zugehörigkeit machen. Sie darf nicht Überzeugungen disziplinarisch einfordern. Sie darf nicht zur Teilnahme an Veranstaltungen zwingen, die nicht schulisch sind, zu Demonstrationen, Weltjugendtagen oder auch – die sei hier im Wissen um einige notwendige Differenzierungen gesagt: – zu Gottesdiensten¹⁹.

5.2. Öffnung der Schule

Vor diesem Hintergrund scheint es mir nur konsequent, dass sich kirchliche Schulen dem Pluralismus und der Säkularisierung öffnen. „Öffnen“ bedeutet nicht, dass die Kirche selbst als Schulträger konfessionelle Eindeutigkeit hinter sich lässt. Im Gegenteil. Es ist die Chance der kirchlichen Schule, dort in sichtbarer konfessioneller Identität jungen Menschen begegnen zu können, die von einer säkularen und pluralistischen Gesellschaft geprägt sind und sich auf der Suche nach tragenden Antworten auf Fragen des „guten Lebens“²⁰ befinden: Die Frage nach Gott, die Frage nach Begründungen von ethischen Ansprüchen, die Frage nach der Gerechtigkeit, die Fragen nach der eigenen Identität – was kann ich wissen, was soll ich tun, worauf darf ich hoffen?

„Öffnen“ bedeutet zunächst: Die eigenen Augen öffnen und sehen, dass die Schülerinnen und Schüler auch in kirchlichen Schulen aus einer säkularen, pluralistischen

¹⁸ Hier wäre die in kirchlichen Kreisen beliebte Rede von der „Erziehungsgemeinschaft von Eltern und Schule“ als Profilmerkmal kirchlicher Schulen noch einmal eigens zu bedenken.

¹⁹ Zur speziellen Frage der verpflichtenden Teilnahme an Schulgottesdiensten wäre hier einiges einzufügen. Jedenfalls stehen „Schulgottesdienste“ auf Grund ihres schulischen Charakters in einem anderen Systemzusammenhang als Gottesdienste in der Gemeinde (auch Jugendgottesdienste in der Gemeinde) und müssen deswegen anders gestaltet werden. Das viel beklagte Elend mit den Schulgottesdiensten hat seinen Ursprung darin, dass der systemische Unterschied zwischen Schule und Gemeinde nicht genügend beachtet wird und nicht zu Konsequenzen in der Gestaltung führt.

²⁰ Vgl. die Formulierung des Tempî-Kongresses.

Gesellschaft kommen. „Öffnen“ kann auch bedeuten: Die Konfession nicht zum alleinigen Aufnahmekriterium in die Schule machen. Besonders in den neuen Bundesländern ist der Anteil an konfessionslosen Schülern hoch, und dies nicht nur notgedrungen wegen des Minderheitsstatus der Christen, sondern weil sich daraus für alle Beteiligten Chancen ergeben. „Öffnen“ bedeutet, dass der konfessionelle Religionsunterricht an kirchlichen Schulen offen ist für Angehörige anderer Konfessionen, Religionen und auch für suchende Religionslose. Das hat Konsequenzen für die Konzeption des konfessionellen Religionsunterrichts. „Öffnen“ bedeutet auch, dass die Schulseelsorge alle Schülerinnen und Schüler in die elementaren Vollzüge von Schweigen, Gesang, Meditation und Gebet einführt und nicht hohe Schwellen einbaut, die es nur den Vollidentifizierten ermöglicht teilzunehmen.

Es gibt (einige wenige) kirchliche Schulen, die die Möglichkeit anbieten, das Fach Religion abzuwählen und statt dessen Ethik-Unterricht zu besuchen. Wenn die Kirche im staatlichen Bereich Religion als ordentliches Unterrichtsfach innerhalb eines Wahlpflichtbereiches fordert²¹, so kann es durchaus angemessen sein, dass sie diese Abwahlfreiheit auch in ihren eigenen Reihen ermöglicht. Hier lässt sich allerdings einwenden, dass die Wahl einer kirchlichen Schule – jedenfalls seitens der Eltern – gerade mit der Entscheidung für Religionsunterricht einhergeht; wer eine kirchliche Schule wählt, wählt Religion als Fach. Eine Wahlmöglichkeit ist also durchaus gegeben. Es ließe sich auch, wie es außereuropäisch an kirchlichen Schulen manchmal der Fall ist, Religion als Wahlpflichtbereich zwischen katholischem, evangelischem, muslimischem und jüdischem Religionsunterricht einrichten. Sinn macht das, wenn andererseits gesichert ist, dass die Lerngruppen innerhalb des Wahlpflichtbereiches auch gemeinsame Unterrichtsphasen haben und zusammenarbeiten. Es ist ja nicht Zweck einer für Pluralität offenen Schule, dass sie die unterschiedlichen Bekenntnisse voneinander abschottet und verschont, sondern genau im Gegenteil, dass sie diese zusammenführt im schulischen Diskurs. Pluralität innerhalb einer Schule stellt dann eine Bildungschance für alle Beteiligten dar.

„Öffnen“ bedeutet schließlich auch, dass kirchliche Schulen nicht nur von katholischen oder evangelischen Lehrerinnen und Lehrern repräsentiert werden. In konfessionell noch relativ geschlossenen Milieus mag es möglich sein, ein konfessionell einheitliches Lehrerkollegium zu bilden. Andernorts ist dies nicht möglich. Der Öffnung des Kollegiums sind sicherlich Grenzen gesetzt, insbesondere da Eltern zu

²¹ Vgl. die aktuelle Diskussion um das allgemeine Pflichtfach Ethik in Berlin.

Recht erwarten dürfen, dass ihre Kinder in einer kirchlichen Schule auch von kirchlich gebundenen Lehrkräften unterrichtet werden. Andererseits kann es auch eine Bereicherung für ein Kollegium sein, wenn Lehrerinnen und Lehrer dazugehören, die konfessionell nicht oder anders gebunden sind, offen sind für die Frage nach Gott und bereit, vor den Schülern Zeugnis abzulegen für ihre Überzeugungen. Es kann auch die Glaubwürdigkeit der Schule als Ganze vor der Schülerinnen und Schülern erhöhen; sie erkennen an der Offenheit des Kollegiums, dass die Schule Ernst macht mit ihrer Offenheit ihnen gegenüber.

6. Profil kirchlicher Schulen

Seit vielen Jahren befinden sich die kirchlichen Schulen in einer intensiven Debatte über ihr eigenes Profil. Dabei stehen sich meist zwei Denkschulen gegenüber. Die eine Denkschule tendiert dazu, das Profil exklusiv zu definieren. Demnach gibt es allgemeine Kriterien für eine „gute Schule“, die alle Schulen realisieren müssen, ob kirchlich oder nicht-kirchlich. Hinzu kommen dann die exklusiven Kriterien, die kirchliche Schulen von anderen Schulen unterscheiden. Die Ordenschulen müssen dann eigene exklusive Kriterien erarbeiten, die sie von diözesan getragenen Schulen unterscheiden.

6.1. Exklusive Profilmerkmale

Häufig ergibt ein exklusives Profilverständnis, dass das Profil der kirchlichen Schule auf einigen besonderen Veranstaltungen ruht: Gottesdienst, Schulgebet, Besinnungstage, Sozialpraktikum. Tatsächlich sind diese Veranstaltungen auch wichtig für das Schulprofil. So zeichnet die Praxis der Besinnungstage kirchliche Schulen dadurch aus, dass hier neben gruppenspezifischen Prozessen erste Formen des geistlichen Austausches, Gebet und Liturgie eingeübt werden. Das Sozialpraktikum²² ist geradezu ein Profilmerkmal kirchlicher Schulen geworden, besonders auch da, wo es nicht zusätzlich zu einem Betriebspraktikum, sondern statt dessen durchgeführt wird. Mit dem Sozialpraktikum hat die kirchliche Pädagogik ein Modell geschaffen, das Lernen durch Erfahrung in den Mittelpunkt stellt. Das Thema „Gerechtigkeit“ wird so nicht durch den erhobenen moralischen Zeigefinger an die Schülerinnen und Schüler herangetragen, sondern in Form eines Perspektiv-

²² Vgl.: Compassion – eine Idee macht Schule, Engagement 1/2005.

wechsels. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, die Gesellschaft aus der Perspektive von Obdachlosen, Behinderten, Alten, Illegalen, Gefangenen zu sehen.

Ein weiteres exklusives Profilvermerkmal kirchlicher Schulen ist häufig ihre Kooperation mit kirchlichen Jugendverbänden. So spannungsreich diese auch in vielen Fällen sein mag, so sehr liegt in ihr auch eine große Chance für andere Formen des Lernens und Reifens im Umfeld der Schule. In Jugendverbänden gesellen sich Jugendliche freiwillig, lernen Verantwortung für das Verbandsleben, für Gruppenstunden zu übernehmen, entdecken und entwickeln oft Stärken, die im schulischen Kontext nicht angesprochen werden. Je besser die Kooperation funktioniert, um so mehr profitieren beide, Jugendverband und Schule, davon. Wesentliche Impulse für die Schulentwicklung gingen in den 70er und 80er Jahren von den Verbänden aus. Umgekehrt konnten sich die Verbände bisher dort am besten halten, wo ihnen von den Schulen ein echter Freiraum und Unterstützung gewährt wurde.

Die exklusiven Profilvermerkmale der kirchlichen Schulen stehen aktuell unter dem Druck, den die Politik in die Schule hineingetragen hat. Je knapper die Zeit in der Schule wird, um so mehr stehen Veranstaltungen wie Sozialpraktika, Besinnungstage und Gottesdienste zur Debatte. Es kann ja schließlich nicht sein, dass das Profil kirchlicher Schulen darin besteht, dass sie die Schüler zu noch längeren Schulzeiten verpflichten und noch mehr verpflichtende Schulveranstaltungen im Programm aufnehmen als die staatlichen Schulen, die ja auch in den letzten Jahren erheblich mehr Zeit für Schule besetzen mussten. Und je mehr die Schule Nachmittagszeit besetzt, desto so mehr gerät das gewachsene Verbandsleben in die Defensive. Neuere Versuche, Verbände zu Dienstleistern der Schule zu machen (zum Beispiel in der Pausen- und Mittagsbetreuung), verändern ihren Charakter grundlegend in Richtung der Gesetzmäßigkeiten, die in der Zwangsinstitution Schule zu beachten sind.

6.2. Inklusives Profilverständnis

Die Schattenseite eines exklusiven Profilverständnisses liegt darin, dass es einige einzelne Elemente des Schulprogramms heraushebt und damit auch ideologisch überlastet, während der schulische Alltag umgekehrt von Profilfragen entlastet wird. Dies führt zu einem beziehungslosen Nebeneinander von Schulprofil und Schulalltag, manchmal sogar zu einem Gegeneinander. Im Lehrerkollegium vollzieht sich eine stille Spaltung zwischen den engagierten Profilträgern, die sich meist ehren-

amtlich für die Profilveranstaltungen engagieren, und den Facharbeitern, die sich zurückhalten. Demgegenüber betont ein inklusives Profilverständnis, dass sich das Schulprofil in allen schulischen Vollzügen realisieren muss. Das Schulprofil ist ein Querschnittsfaktor in der gesamten Schule, es ist nicht auf einige Veranstaltungen reduzierbar.

Viele Anliegen kommen in nicht-kirchlichen pädagogischen Ansätzen zum Ausdruck, die mit kirchlichen Anliegen übereinstimmen. Man muss sie deswegen nicht ausdrücklich kirchlich vereinnahmen und kann sie doch als Profilmerkmal bezeichnen. Die ignatianische Pädagogik hat zum Beispiel in den neueren Dokumenten „Reflexion“ als eines ihrer wesentlichen Merkmale herausgearbeitet: „Jesuitenschulen sollen Orte sein, an denen über die Bedeutung des Gelernten reflektiert wird.“²³ Das korrespondiert mit vielen Ansätzen säkularer Pädagogik, die weiterführende Methoden der Reflexion, Supervision und Evaluation im Unterricht entwickelt haben. Es gehört zum Schulprofil kirchlicher Schulen, hier anzuknüpfen statt sich davon abzusetzen.

Ein anderes Praxisfeld für das Schulprofil sind die täglich anfallenden erzieherischen Aufgaben. Nach welchen Kriterien und Verfahren mit disziplinarischen Schlüssel-situationen umgegangen wird, prägt wesentlich den so schwer fassbaren „Geist“ einer Schule, der aber zugleich sein inneres Profil ausmacht. „Gerechtigkeit“ ist nicht nur ein Thema des Sozialpraktikums oder des Unterrichts, sondern auch ein Thema schulischer Alltagspraxis: Widerfährt den Schülern in den vorgesehenen disziplinarischen Verfahren Gerechtigkeit? Nehmen die schulischen Autoritäten Stellung gegenüber Gewalt oder verstecken sie sich vor Konflikten? Und weiterführend: Werden die Lehrer und Lehrerinnen gerecht entlohnt? Wird die Würde der Armen in der Schule respektiert – zum Beispiel in Form von niedrigen Preisen für Klassenfahrten?²⁴

Inklusives Profilverständnis ist im übrigen die unverzichtbare Grundlage für die Lehrermotivation an kirchlichen Schulen. Lehrer haben zu Recht ein Interesse daran, dass das Schulprofil, die „Schul-Idee“ des Schulträgers ihnen eine Hilfe und Orientierung gibt für ihr alltägliches Handeln in Unterricht und Erziehung. Solange das

²³ Der jesuitische Charakter von Jesuitenkollegien, a.a.O.: Präambel, sowie Ausführungen in den Punkten 7-9.

²⁴ Vgl. ebd., Kriterium 5 und 6.

Schulprofil als Ideologie über den Schulalltag schwebt oder als Druck auf Einzelnen lastet, demotiviert es. Wenn das Schulprofil hilft, bessere Lehrer und Lehrerinnen zu sein, dann wird das Kollegium auch dem Schulprofil innerlich zustimmen und es mit Begeisterung umsetzen.

zuerst erschienen in „Stimmen der Zeit“, 19.2.2009

Martin Sellmann

Das Zwischen als Ort der Werte Wertevermittlung im Religionsunterricht – ein Erfahrungsbericht



„Was habe ich davon?“

Aktuelle Jugendstudien charakterisieren die heute 15- bis 30-Jährigen als äußerst pragmatisch; sie wägen vor Entscheidungen grundsätzlich ab: „Was habe ich davon?“ Alt-68-ern und engagierten Christen ist diese Frage gleichermaßen ein Gräuel, erscheint sie doch als Absage an alles, was keinen persönlichen Nutzen bringt, letztlich als verantwortungsloser Egoismus. Und doch befinden sich die Jugendlichen mit dieser Frage in illustrier Gesellschaft: „Du weißt, wir haben alles verlassen und sind dir nachgefolgt. Was werden wir dafür bekommen?“ (Mt 19,27). Auch Petrus und mit ihm die ganze Schar der Jünger Jesu will wissen, ob die Entscheidung denn lohne. Das im Religionsunterricht zu erzählen, ruft oft Erstaunen und innere Nähe hervor.

Die Antwort Jesu (Mt 19,28f. parr) gipfelt in der Verheißung ewigen Lebens, sagt aber auch das Hundertfache in diesem Leben zu. Dies gilt es ernst zu nehmen, ja wertzuschätzen: Werte müssen die Lebensqualität erhöhen. Dies gilt sicherlich nicht auf eine platte, auf sofortige Bedürfnisbefriedigung zielende Weise, aber grundsätzlich eben doch: Werte müssen lebenswert sein.

Hieraus folgt eine erste Konsequenz für den Religionsunterricht: Er darf nicht moralisieren – das ist so unwürdig wie nutzlos –, sondern sollte wie Petrus die Frage nach der Lebensqualität der Frohen Botschaft stellen. Betrachtet man das Neue Gebot der gegenseitigen Liebe (vgl. Joh 13,34) als Dreh- und Angelpunkt dieses Lebensentwurfs, folgt daraus für Inhalt wie Methode christlicher Wertevermittlung, dass sie nicht monologisch, sondern dialogisch zu sein haben. Liebe und Gegenseitigkeit – das ist modern, frei, wesentlich.

Um nun zu erfahren, ob der Religionsunterricht Werte vermittelt, habe ich mich an diejenigen gewandt, die es wissen müssen: meine ehemaligen Schülerinnen und Schüler. Folgende Fragen waren im Einzelnen Gegenstand meiner Befragung:

1. Sind dir im Religionsunterricht Werte vermittelt worden? Wenn ja, welche? (es geht nicht um religiöse Überzeugungen, sondern um Werte).
2. Auf welche Weise ist diese Vermittlung erfolgt? Was war dafür hilfreich, was kontraproduktiv?
3. Gab es Momente, die besonders im Gedächtnis geblieben sind?
4. Du bist schon seit einiger Zeit nicht mehr in der Schule; würdest du sagen, dass dir in deinem jetzigen Leben nützlich ist, was du im Religionsunterricht gelernt hast? Wenn ja, was? Wenn nein, warum nicht?

Es gingen ausführliche und sehr aufschlussreiche Antworten von Ehemaligen der Abitur-Jahrgänge 2000 bis 2008 ein; sie bringen die Dinge plastisch und lebensnah zur Sprache und sollen daher ausführlich zu Wort kommen.¹

Keine Wertstoffsammlung

Die meisten ehemaligen Schülerinnen und Schüler rekapitulieren auf die Frage, welche Werte ihnen im Religionsunterricht vermittelt worden seien, nicht eine mehr oder weniger lange Liste von Tugenden.² Sie bringen vielmehr zum Ausdruck, dass der Unterricht existenzielle Fragen gerade nicht abschließend beantwortet, sondern ihre Komplexität, ihre Weigerung sich abschließend beantworten zu lassen, vor Augen geführt hat:

„Ich kann dir absolut nicht sagen, ob du mir im Unterricht neue Werte vermittelt hast. Aber du hast z.B. alte Ansichten zum Bröckeln gebracht. Ob das eine Wertevermittlung ist, kann ich gerade nicht genau sagen.“

¹ Um dieser Plastizität willen wurden die Zitate nicht sprachlich geglättet.

² Eine ehemalige Schülerin führt „Menschenwürde, Toleranz, Nächstenliebe, Freundschaft, Glaube und Gerechtigkeit“ an, eine andere „Gerechtigkeit, Nächstenliebe, Aufrichtigkeit, Vertrauen“; ein weiterer ehemaliger Schüler hebt hervor, im Religionsunterricht das Übernehmen von Verantwortung gelernt zu haben.

„Letztendlich wurde mir immer wieder klar, dass es auf viele wichtige Fragen keine eindeutigen Ergebnisse gibt.“

„Dank der Diskussionen fühlte ich mich trainiert, Werte wie zum Beispiel Respekt, Taktgefühl und Empathie zu schätzen und anderen entgegenzubringen. Besonders das Gefühl, nicht alle Situationen in ‚wahr‘ und ‚falsch‘ einordnen zu können, kam mir sehr bekannt vor.“

„Der Religionsunterricht hat mich darin bestärkt nachzudenken, hinter manchen Dingen etwas Tiefgründiges zu entdecken und auch darin, die eigene Meinung zu vertreten.“

„Das freie Denken in jeglicher Lebenslage und die freie Entfaltung eines menschlichen Individuums (...), das sind die Werte, die mir im Religionsunterricht vermittelt wurden. Als Jugendlicher offen zu sein für sämtliche Eindrücke; es gibt kein Richtig oder Falsch in der Findung seines Lebensweges, sondern nur kompliziert und komplizierter.“

Die Schüler haben den Unterricht also nicht mit einem Arsenal jederzeit abrufbarer Ergebnisse, mit einer Wertstoffsammlung für das Leben verlassen; in vielen Fällen hat ihnen der Unterricht sogar noch Fragen eingehandelt, die sie vorher gar nicht hatten. Und genau darum ging es: das Dass und Wie des Fragens zu lernen.

Nicht Vermittlung, sondern Weg in die Mitte

„Hatte man einen Lehrer der ‚alten Generation‘ (ich meine damit nicht das Lebensalter, sondern die Art zu unterrichten), dann wurde viel in der Bibel gelesen und die ‚richtigen‘ Werte, die man in dieser Textstelle finden konnte, vom Lehrkörper an die Tafel geschrieben, damit der Schüler diese Werte in sein/ihr Heft schreibt. Dann gab es natürlich auch Unterricht, bei dem ‚Werte‘ durch die Schüler/innen gemeinsam vermittelt wurden, Unterricht, der auch Platz für unterschiedliche Wertansichten gab. (...) Ich glaube, ich brauche nicht zu schreiben, welche Art von Unterricht ich bevorzuge.“

Wertevermittlung im Religionsunterricht – da ist doch unbewusst jedem sofort klar, wer da wem Werte vermittelt, da sind die Rollen klar verteilt, da gibt es ein „Ich

lehre“ und ein „Ihr lernt“. Im Sich-Bewusstwerden der Einseitigkeit, Anmaßung und Unfruchtbarkeit einer solchen Praxis (von der sich wohl kaum ein Lehrer ganz freisprechen kann) eröffnet sich ein neuer Weg. Er nimmt Maß am Denkansatz von Bernhard Welte:

„Der Ort, an dem die Wahrheit wohnt, der Ort, an dem der Gedanke sich konstituiert, der Ort, an dem das Phänomen in seiner ganzen Breite gesehen werden kann, ist jenes Selberdenken, das zugleich ein Mitdenken, ein Denken auf den Anderen zu und von ihm her ist. Nicht mehr in der abgeschlossenen Kapsel des Ego sitzt der innere Richter und der innere Zuspruch der Wahrheit, sondern in der verborgenen, sich entziehenden und sich doch gewährenden Mitte, die in den vielen inneren Ich-Punkten sich unterschiedlich äußert und sie ins Gespräch bringt. Anstelle des isolierten Subjekts ging es Welte um das Zwischen des Dialogs als Ort des Denkens.“³

Wie kann Schule zum Ort werden, an dem die Wahrheit und die Werte wohnen? Wie geht das: das Denken ins Zwischen verlagern? Was bedeutet dies konkret für den Religionsunterricht, die Rolle des Lehrers, der Schüler? Die Rückmeldungen der Schüler zeigen, dass und wie der Weg in jene Mitte geht:

„Menschen waren zusammen im Kurs, die sonst in ihrer Freizeit keine Zeit gemeinsam verbracht hätten, weil man einfach nicht mit allen auf einer Wellenlänge war und auch nicht mit allen auf einer Wellenlänge sein muss/kann. Was ich sagen will, ist, dass ich doch früher oft voreingenommen war, Vorurteile gegenüber manchen Mitschülern hatte. Durch den Religionsunterricht bzw. durch die Art miteinander umzugehen, die dort vermittelt wurde, wurde auch mir bewusst, dass Akzeptanz, Respekt und Toleranz ganz nah beieinander stehen und sich gegenseitig bedingen. Diese drei Werte wurden nicht erzwungen, sondern durch eine ganz bestimmte Art zu unterrichten, mit uns zu reden, Dialoge zu schaffen zwischen uns, auf eine unglaublich angenehme Weise vermittelt. Das Einander-Zuhören ist für mich auch ein Wert geworden, den ich nicht mehr wegdenken kann. Sich ausreden lassen, sich auf die Worte des anderen zu konzentrieren, seine Meinungen und Äußerungen anzunehmen und mit ihnen zu arbeiten sind weitere Werte, die ,unterbewusst‘

³ Klaus Hemmerle: „Weite des Denkens im Glauben – Weite des Glaubens im Denken“, in: Mut zum Denken, Mut zum Glauben. Ludwig Wenzler (Hrsg.), Freiburg 1994, S. 222f; zit. in: Wilfried Hagemann: Alle eins, damit die Welt glaubt, Münster 2000, S.35.

im Religionsunterricht vermittelt werden. (...) Vielleicht sagen manche, dass dies auch ausschließlich die Aufgabe des Religionsunterrichts ist, aber der Meinung bin ich nicht.“

Einander zuhören, sich aufeinander einlassen – warum sollte ein jugendlicher Pragmatiker eine solche Investition tätigen? Sie rechnet sich durch folgende Kalkulation:

1. Wenn alle dasselbe denken, ist es todlangweilig.
2. Wer einen Anderen für dumm hält, ist möglicherweise nur zu bequem sich mit ihm auseinander zu setzen.
3. Der Andere könnte Recht haben.

Geschmack finden an der Unterschiedlichkeit, sie als Bereicherung verstehen lernen, sich einander aussetzen: Dieser Weg erfordert Vertrauen, Geduld und Mut, und zwar von allen Beteiligten. Die Rolle des Lehrers besteht vor allem darin, ein solches Klima durch das persönliche Beispiel aktiv zu fördern. Ob die Schüler darauf einsteigen oder nicht, liegt nicht in seiner, sondern ihrer Macht.

„Als Religionslehrer muss man noch viel mehr auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen als in sämtlichen anderen Fächern. Anders als in Latein, Mathe or whatever ist Religion doch schon etwas sehr Persönliches. (...) Ich denke, es ist ein richtiger Weg, wenn man als Lehrperson auf die Glaubensäußerungen der Schüler eingeht. (...) Der Unterricht wird individuell geformt, und das nicht nur von Jahr zu Jahr, sondern sogar von Kurs zu Kurs und den darin sitzenden Persönlichkeiten.“⁴

„Vertrauen bedeutet für den Schüler gleichsam, dass sein Lehrer (...) im Kurs eine Atmosphäre zu schaffen vermag, in der auch die Mitschüler sich öffnen und bereit sind über ihre oder die Probleme eines Mitschülers zu diskutieren, ohne dass dieser sich peinlich berührt fühlen oder mit Mobbing rechnen muss.“

„Es war hilfreich, dass die Lehrer, die ich erlebt habe, für alle Meinungen offen waren und unsere Diskussionsthemen angenommen haben.“

⁴ sic!

Diese unscheinbare letzte Aussage birgt eine enorme Herausforderung: Wenn ich, wie Welte es forderte, jedem Gedanken das Recht gebe, von mir mitgedacht zu werden⁵, dann kann mich das in unbekannte Gewässer führen. Dann wirft das nicht nur meine Stundenplanung über Bord, sondern konfrontiert mich mit Gedanken, die ich nicht kenne, mit denen ich mich nie auseinander gesetzt habe, auf die ich nicht vorbereitet bin – und die mein Gedankengebäude auf Grund laufen lassen können. Wenn ich als Lehrer die Bereitschaft zeige, den Weg der Schüler mitzugehen, auch wenn mir das gedanklich das Wasser bis zum Hals steigen lässt, dann erschließe ich ihnen den Weg in die „verborgene, sich entziehende und sich doch gewährende Mitte“. Flüchte ich in die Kapsel meines Ego – meines Studiums, meiner Theorien, meiner Beschränktheit, meiner Tabus –, so werden sich auch die Schüler abkapseln; dann wird der Unterricht zur Farce, zum blutleeren Rollenspiel.

Der Weg in die Mitte erfordert also Mut, aber auch Demut – und darin liegt das Befreiende dieses Wegs: Ich muss die Werte gar nicht wissen, ich muss sie gar nicht vermitteln, denn ich kann sie ja weder wissen noch vermitteln: Der Ort der Werte, die Mitte, entzieht sich meinem Zugriff. Nur miteinander kommen wir in die Mitte. Auf diese Ohnmacht, diese gegenseitige Abhängigkeit, weise ich meine Schüler immer wieder hin.

Dies hat auch Konsequenzen für das konkrete Tun: Meine Schwäche wird plötzlich zum Kapital, ich darf ratlos sein wie jeder Schüler auch, zeigen, dass das Denken vom Anderen her Zeit braucht: „Ich habe nicht genau verstanden, wie du das meinst. Kannst du es mir näher erklären?“ Manchmal frage ich bei einem Schüler auch mehrmals nach, was manchen Klassenkameraden an die Schmerzgrenze der Geduld bringt. Oder ich bitte die Mitschüler: „Ich verstehe es immer noch nicht. Könnt ihr mir helfen?“ Genau solche Momente zeigen, ob es mir und uns ernst ist mit dem Dialog und was wir uns den Weg in die Mitte kosten lassen. Eine umgekehrte, nicht seltene Situation dialogfördernder Schwäche: Ich brauche Zeit zum Nachdenken und nehme sie mir, während die Klasse da sitzt und wartet. Wenn die Schüler unruhig werden, erkläre ich ihnen, dass ich nachdenken muss, wenn ich sie ernst nehmen will; dass ich zwar irgendwie weitermachen könnte mit dem Unterricht, aber jetzt gerade eben nur, indem ich ignoriere, was vorher gesagt wurde – also den Dialog abbreche.

⁵ Klaus Hemmerle, a.a.o., ebd.

Dieses Zusammenspiel von schenkendem Mitdenken und empfangendem Selberdenken deckt die Mitte, den Grund der Dinge auf; in diesem Zwischen vieler innerer Ich-Punkte, in solchem Miteinander-Fragen und -Suchen, gewähren sich die Werte.

Maßnahmen an der Alltäglichkeit

„Es wurde sehr viel über das wirkliche Leben gesprochen.“

„Immer wenn jemand persönlich von sich selbst heraus erzählte, waren die Stunden ein voller Erfolg, weil man den ganzen theoretischen Überbau hinter sich lassen konnte und ganz Mensch war. Da zeigte sich die Individualität jedes Menschen und erst in Situationen des Redens konnte ich den Wert eines Menschen merken.“

Jugendliche haben ein Bedürfnis nach biografischer Passung: sie wollen wissen, wie Glauben im Leben geht. Ein wichtiger Baustein des Religionsunterrichts ist daher der Austausch persönlicher Erfahrungen.

„An eine Stunde kann ich mich z.B. noch besonders erinnern: Wir haben über das Thema Nächstenliebe gesprochen. Einige Schüler haben von Situationen aus ihrem Leben erzählt, die ihnen persönlich passiert sind. Dabei wurden viele Geschichten erzählt, die richtig intensiv mit Nächstenliebe zu tun hatten. Ich könnte heute keine einzige dieser Geschichten wiedergeben, aber ich weiß noch, dass ich nach dieser Stunde richtig positiv gestimmt war und begriffen hatte, was Liebe wirklich bedeutet und wie sich Nächstenliebe wirklich ‚anföhlt‘.“

Auch hier bin ich als Lehrer nicht nur als Mitdenkender, sondern auch als Selbstdenkender gefragt:

„Was mir an Ihrem Unterricht am meisten gefallen hat, waren Ihre Geschichten.“

„Hilfreich (...) war (...) vor allem das Preisgeben von eigenen Erfahrungen! Ein Schüler, der womöglich sich seines Handelns nicht ganz sicher ist, vertraut einem Lehrer umso mehr, wenn eben dieser von eigenen Tatsachen berichtet.“

Überzeugung entsteht nur durch Zeugen, und in einer Zeit schwerfallender Orientierung und fehlender Anschaulichkeit christlichen Lebens brauchen wir mehr denn je nicht Lehrer, sondern Zeugen (Paul VI.).

„Gut, dass du klargemacht hast, dass du Christ bist und an das glaubst, was du vermittelst. Also daran, dass die Bibel mehr ist als eine nette Parabelsammlung für nette Menschen. Dabei hast du dich auch zu einem Teil geöffnet und angreifbar gemacht. Aber gleichzeitig so viel Respekt gesammelt (...), dass keiner das ausnutzen wollte.“

Dabei geht es nicht um Hochglanzerlebnisse und Selbstbeweihräucherung (das sollte man auch ausdrücklich betonen), sondern um das schlichte Erzählen von dem alltäglichen Bemühen, als Christ zu leben, was Erfahrungen des Scheiterns, der Inkohärenz und der Zweifel einschließt.⁶ Ich bemühe mich in meinem Unterricht um diese Unmittelbarkeit und habe nie erlebt, dass dieser Vorschuss an Vertrauen ausgenutzt oder ins Lächerliche gezogen worden wäre.

Das Leben des Lebens lernen

Zum Schluss sollen drei ehemalige Schülerinnen und Schüler ausführlich zu Wort kommen. Sie reflektieren die Langzeitwirkung des Religionsunterrichts.

Der Erste verdankt ihm „die Einstellung/Fähigkeit differenziert ein Thema beleuchten zu können: es gibt nie die richtige Lösung oder ein einschlägiges Urteil – es kommt darauf an, hinter die Dinge zu schauen (...): was ist die ‚Agenda‘, die ein Mensch etwa verfolgt, wenn er/sie sich für ein bestimmtes Thema einsetzt? Was für Konsequenzen kann ein Einzelfall auf zukünftige Entscheidungen/Situationen haben etc.? (...) Ich arbeite inzwischen als Unternehmensberater. Wenn ich mich beispielsweise mit den Kosten eines Unternehmens auseinandersetze, dann ist die Fakten zusammenzustellen so, wie wenn man die Hausaufgaben früher in Mathe, Physik oder auch Geschichte macht: Fakten, Fakten, Fakten. Wenn ich allerdings nachher diese Sachen mit dem Kunden diskutiere, ist viel Scharfsinn erforderlich (...): ‚Was heißt es denn jetzt eigentlich, wenn keiner das Produkt X kauft? Was bedeutet es, wenn ein Werk zu teuer in der Herstellung ist?‘ Hier muss man sehr genau differenzieren und hinter die Dinge schauen.“

⁶ Um einer Rollenkonfusion vorzubeugen, ist hier wichtig, klar auf den Bekenntnischarakter solcher Erfahrungen hinzuweisen, sie also deutlich von Sachfragen zu trennen. Verzichtbar ist dieser Aspekt nicht: Die Richtlinien des Fachs Religion weisen dem Religionslehrer eine solche Zeugenrolle eindeutig zu.

Ein anderer schreibt: „*Ich bin nun etwas über ein Jahr von der Schule weg und vermisse sie auch nicht und ich kann auch ehrlich gesagt nicht erkennen, zu irgendeinem speziellen Zeitpunkt nach einem Muster gehandelt zu haben. Das würde auch gegen die Werte sprechen, die ich oben anführe. Vielmehr hat mir der Religionsunterricht dabei geholfen, das Leben meines Lebens zu erlernen. Nach der Schule habe ich neun Monate meinen Zivildienst (...) gemacht und konnte mir vorher nur schwer vorstellen, mich mit behinderten Menschen in Kontakt zu bringen. Doch nach diesen neun Monaten kann ich sagen, dass ich diese Erfahrung nicht mehr missen möchte. Ich war also offen für Neues und lernte, dass weder körperlich/geistig benachteiligt zu sein, noch mit solchen Menschen zu arbeiten etwas ist, wofür einen andere verurteilen dürfen. Man hilft einfach, egal ob schwarz oder weiß, dick, Moslem oder Christ... (...) Ich sehe das Erlernen des Lebens als einen fortwährenden Prozess, der nicht mit der letzten Religionsstunde endet.*“

Eine Dritte: „*Ich habe gelernt, anderen mit Respekt und Anerkennung zu begegnen. Klar, man hat seinen ersten Eindruck, aber doch versuche ich die Menschen zunächst kennen zu lernen, bevor ich den ersten Eindruck zulasse oder auch nicht. Mit Werten und in dem Bewusstsein, dass es solche gibt, so finde ich, fällt das Leben leichter, vielleicht sogar lebenswerter, weil man die Fülle des Lebens erst dadurch ansatzweise begreifen kann. (...) Vor allen Dingen habe ich viel über mich gelernt...wahrscheinlich war mir das damals nicht so bewusst wie heute, aber ich denke, dass ich seitdem vieles anders sehe.*“

Alle drei bringen es auf den Punkt: Wir müssen *miteinander* leben und lernen, nur *zwischen* uns finden wir die Mitte, in der sich die Werte gewähren.

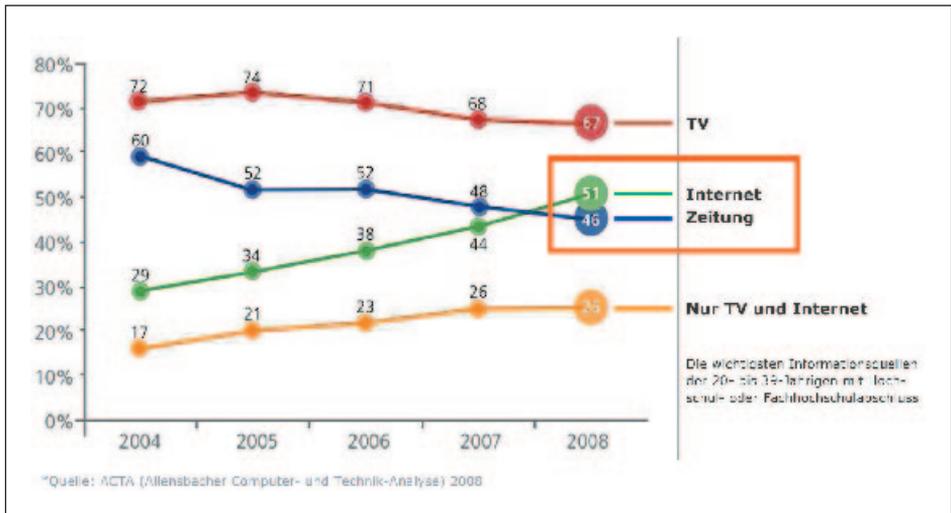
zuerst erschienen in „*das prisma*“ (Beiträge zu Pastoral, Katechese & Theologie), 02/2008, S. 34-40.

Ralph Schwörer

Katholische Schulen im Internet



Dem immer weiter reichenden Vormarsch des Internets tragen auch die Schulen der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg Rechnung. So besitzt jede einzelne Schule eine eigene Homepage, auf der für Außenstehende die wichtigsten Informationen über die Schule bereitgestellt werden. Schüler und Eltern können dort auch wichtige Dinge wie Terminpläne oder aktuelle Informationsmaterialien herunterladen. Dass dies ein wichtiger Baustein für die Außenwahrnehmung einer Schule ist, unterstreicht ein Ergebnis der Allensbacher Computer- und Technikanalyse 2008: Als zweitwichtigste Informationsquelle der 20- bis 39-Jährigen mit Hochschul- oder Fachhochschulabschluss hat das Internet mittlerweile das Medium Zeitung verdrängt.



www.katholische-schulen.de

Die etwa 900 katholischen Schulen in freier Trägerschaft in Deutschland sind seit Jahresanfang leicht im Internet zu finden. Am 10. März 2009 hat der Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (AKS) unter www.katholische-schulen.de eine zentrale Internetplattform für das katholische Schulwesen freigeschaltet. Das Herzstück dieser Seite bildet der „Schulfinder“, der es ermöglicht, mithilfe einer Landkarte alle allgemeinbildenden, berufsbildenden und Förderschulen in katholischer Trägerschaft ausfindig zu machen und



sich direkt auf deren eigene Internetseiten „durchzuklicken“. Eine Textsuche nach verschiedenen Kategorien sorgt zusätzlich dafür, dass alle Schulen und Schulträger schnell und einfach zu finden sind. Für Lehrerinnen und Lehrer, die gerne an einer katholischen Schule arbeiten möchten, bietet die Internetseite eine Datenbank mit aktuellen Stellenausschreibungen. Einige Basisinformationen zu katholischen Schulen in Deutschland und ihrem Profil runden das Angebot der Seite ab.

Der Schulfinder für Baden-Württemberg auf der Internetseite www.katholische-schulen.de.

Die Orte, an denen die Schulstiftung Schulen betreibt, sind hier rot markiert.

www.schulstiftung-freiburg.de

Die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg legt ebenfalls großen Wert auf die Präsenz im Internet. Die Seite www.schulstiftung-freiburg.de wird gepflegt vom Stellvertretenden Stiftungsdirektor Ralph Schwörer. Zur Aktualisierung der Homepage wird das Content Management System der Firma 4Ws Netdesign GbR mit Sitz in Oberried bei Freiburg eingesetzt.

Wichtige Punkte des Internetauftritts sind allgemeine und aktuelle Informationen der Schulstiftung, z. B. Termine und Inhalte der Lehrerfortbildungen. Eine Auflistung aller Schulen mit Kurzbeschreibung und Hinweisen auf die Schulprofile erlauben einen schnellen Überblick. Für weitere Informationen sind die Internetseiten der Schulen per Link mit einem Mausklick erreichbar. Für Lehrerinnen und Lehrer werden Stellenangebote veröffentlicht und eine einfache Möglichkeit zur Online-Bewerbung wird von Bewerberinnen und Bewerbern häufig genutzt. Außerdem gibt es auf der Homepage auch die Online-Ausgaben dieser Zeitschrift FORUM Schulstiftung. Weitere Informationen und Materialien finden sich auch zu Compassion. Folgende Zahlen aus der Zugriffs-Statistik für das laufende Kalenderjahr belegen die Relevanz dieses Informationsmediums.



Zugriffsstatistik für www.schulstiftung-freiburg.de vom 01.01.2009 bis 14.10.2009

Anzahl der unterschiedlichen Nationen, aus denen auf die Homepage zugegriffen wurde:	102
Anzahl der unterschiedlichen Besucher, die die Homepage aufgerufen haben:	55.568
Anzahl der Besucher, die die Adresse zu ihren Favoriten hinzugefügt haben:	16.400
Gesamtzahl der Zugriffe auf die Seiten der Schulstiftung:	726.948
Die am häufigsten besuchten Seiten:	
Startseite:	20.112
Stellenangebote:	5.199
FORUM Schulstiftung:	4.098
Schulen und Internate:	2.577
Veranstaltungen:	1.814
Innerhalb eines Jahres eingegangene Online-Bewerbungen:	ca. 200
Von www.schulstiftung-freiburg.de herunter geladene Datenmenge:	11,4 GB

Norbert Kebekus

Mit dem Avatar in die Internetkirche

Kirche in virtuellen Welten – ein Pilotprojekt der Erzdiözese Freiburg



Sonntag, 22.00 Uhr. Komplet in der Kirche St. Georg. Ich schaue in die Runde: Außer mir sind noch acht andere gekommen, um den Tag mit dem gemeinsamen kirchlichen Nachtgebet abzuschließen. Aber: Wir haben uns hier nicht in einer physischen Kirche, sondern in einer Internetkirche eingefunden. Jeder und jede sitzt zu Hause vor dem Computer: In Freiburg und Konstanz, am Niederrhein und in Kiel, in der Schweiz und auf der Insel Föhr. Denn das Gebet findet in der Virtualität statt, in der Online-Welt „Second Life“. Dort hat die Erzdiözese Freiburg als erstes katholisches Bistum weltweit in einer dreidimensionalen virtuellen Welt eine Kirche errichtet. Zwei Jahre lang sollen in einem Pilotprojekt „Kirche in virtuellen Welten“ Chancen und Grenzen eines kirchlichen Engagements in 3D-Umgebungen im Internet ausgelotet werden. Es ist ein Schritt auf dem Weg der Evangelisierung des „digitalen Kontinents“.

Die Nutzung des Internets als pastorales Medium ist in der Kirche – nach anfänglicher Skepsis – längst anerkannt und etabliert. Allerdings ist das Medium einem ständigen Wandel unterworfen. Die meist unter dem Schlagwort „Web 2.0“ zusammengefasste Entwicklung des World Wide Web fordert die Kirche heraus. Kennzeichen des Web 2.0 sind die Partizipation (User bestimmen den Content) und die Vernetzung (Bildung selbstbestimmter sozialer Netzwerke). Hierin liegt zugleich die „Eigenbotschaft“ des Mediums Internet. Im Web 2.0 ist nicht so sehr die Institution gefragt, sondern die Person (die aber durchaus die Institution repräsentieren kann): Der Blogger, der Podcaster etc. sowie die selbstbestimmte Vernetzung in Communities.

Das Internet erfüllt vier grundlegende Funktionen. Es ist ein

- Informationsmedium
- Kommunikationsmedium
- Unterhaltungsmedium
- Marktplatz

Ein Internetprojekt wird in dem Maß erfolgreich sein, wie es nicht nur eine Funktion, sondern möglichst alle vier Funktionen erfüllt. Alle vier Aspekte spielen in virtuellen 3D-Welten (sog. „Metaversen“) wie Second Life eine große Rolle. Da diese virtu-

ellen 3D-Welten zudem die Merkmale des Web 2.0 aufweisen – sie ermöglichen Partizipation und Vernetzung der User – werden sie sich wahrscheinlich künftig als Teil des Internets etablieren – bis hin zum „Web 3D“. Dreidimensionale Webseiten werden vermutlich heutige zweidimensionale Seiten nicht ersetzen, wohl aber ergänzen. Ein kirchliches Engagement im Internet muss die technischen Entwicklungen beobachten und qualifiziert beurteilen können. Dazu gehört auch die Auswertung von eigenen Erfahrungen mit einer kirchlichen Präsenz in einer virtuellen Welt.

Auf dem Weg zum Web 3D?

Virtuelle 3D-Welten sind gekennzeichnet durch eine räumliche Umgebung, durch die ich mich mit einem so genannten „Avatar“, einem dreidimensionalen digitalen Stellvertreter, bewegen kann. Die wohl bekannteste 3D-Welt ist die von der kalifornischen Firma *Linden Lab* entwickelte Welt „Second Life“ (SL).

Anders als populäre Online-Welten wie beispielsweise „World of Warcraft“ ist Second Life kein Spiel. Es gibt kein vorgegebenes Spielziel, keine festgelegten Aufgaben, nicht einmal eine vorgegebene 3D-Umgebung. Vielmehr stellt Linden Lab nur die Plattform (Serverplatz, 3D-Programmierung usw.) zur Verfügung. Die Gestaltung der Welt wird von den SL-Nutzern übernommen.

Man kann „Land“ kaufen oder mieten, aus virtuellen 3D-Bausteinen (d.h. so genannten „Prims“) Gegenstände bauen, Dinge kaufen und verkaufen. Zu diesem Zweck gibt es eine virtuelle Währung, den so genannten „Linden-Dollar“, der – anders als z.B. Monopoly-Spielgeld – in echte US-Dollar umgetauscht werden kann. Damit ist die virtuelle Wirtschaft Teil der realen Wirtschaft. Und das war auch der Grund dafür, dass Second Life Ende 2006 / Anfang 2007 einen riesigen „Medienhype“ entfachen konnte. Berichte, wonach der Handel mit virtuellen Gegenständen echtes Geld einbringen kann; Schlagzeilen über das Engagement von großen Unternehmen wie Mercedes-Benz, Adidas oder die Deutsche Post; Reportagen über virtuelle Zeitungen und Fernsehsender – Second Life schien nicht nur „mega-in“ zu sein, sondern geradezu ein „Muss“ für alle, die sich im Internet tummeln. Bei vielen kommerziellen Anbietern führte dies zu völlig überzogenen, unrealistischen Erwartungen. Diese Medien-Euphorie ist längst vorbei. In Zeitungsartikeln wird Second Life immer wieder totgesagt.

Doch von derartigen medialen Pendelausschlägen sollte man sich nicht irritieren lassen. Das Auf und Ab betrifft die öffentliche Wahrnehmung, nicht die Nutzung der

3D-Welt selbst. Second Life verzeichnet vielmehr langsam, aber kontinuierlich steigende Userzahlen. Außerdem ist SL nur *eine* Variante virtueller Welten. Längst sind andere virtuelle Welten auf dem Markt oder in Vorbereitung. Manche 3D-Welten wenden sich an eng eingegrenzte Zielgruppen. Mehrere Gründe sprechen dafür, dass das zweidimensionale Internet, wie wir es als World Wide Web durch ein Web 3D ergänzt werden wird:

– ***Dreidimensionaler Raum entspricht menschlicher Erfahrung***

Zweidimensionale Webseiten sind stark auf Informationen ausgerichtet (vgl. die Anfänge des www im universitären Bereich; Textlastigkeit früherer Webseiten). Je stärker das Internet aber als Kommunikations- und Unterhaltungsmedium genutzt wird, desto höher ist die Plausibilität der Angleichung an menschliche Erfahrungsräume – und unser realer Erfahrungsraum ist dreidimensional.

– ***Avatar als persönliche Identifikationsmöglichkeit***

Das „Web 2.0“ hat die Tendenz zur Personalisierung von Internetpräsenzen aufgezeigt. Weblogs, Podcasts, persönliche Profile in Communities wie Facebook oder StudiVZ machen deutlich, dass es ein Bedürfnis gibt, selbst im Netz „vorzukommen“. Diese Funktion übernimmt in virtuellen Welten der Avatar, der individuell gestaltet werden und mit persönlichen Informationen (Profil) versehen werden kann.

– ***Kommunikation und Gemeinschaftserlebnis***

Aus beiden genannten Punkten ergibt sich der dritte: Virtuelle Welten erlauben ein neues Erlebnis von Kommunikation und Gemeinschaft. Beim Betrachten einer 2D-Webseite bin ich allein, auch wenn gleichzeitig andere dieselbe Seite betrachten. Demgegenüber ermöglicht die Dreidimensionalität das Austarieren von Nähe und Distanz im Internet. Zudem ist es möglich, unmittelbar Kontakt zu anderen aufzunehmen, sei es über Text-Chat oder per Internettelefonie (voice chat) – analog zum gemeinsamen Betrachten eines schwarzen Brettes oder eines Schaufensters.

Sind wir also auf dem Weg zu einem Web 3D? Eine der wichtigsten Voraussetzungen ist der Abbau technischer Hürden. So ist z.B. bei Second Life eine (kostenlose) Anmeldung sowie die Installation einer eigenen Software nötig. Außerdem stellt die 3D-Welt hohe Anforderungen an die Computer-Hardware (insbesondere an die Grafikkarte) und die Internetverbindung (mindestens DSL als Voraussetzung). Erst



Die virtuelle Kirche St. Georg in Second Life

Dr. Norbert Kebekus

wenn beim Kauf eines neuen Computers die Software zum Besuch virtueller Welten mitgeliefert wird (wie heute der *Flashplayer* oder der *Adobe-Reader*), setzen sich 3D-Umgebungen durch.

Das Projekt „Kirche in virtuellen Welten“ will diese Entwicklung verfolgen. „Second Life“ ist dabei nur eine von mehreren virtuellen Welten, die bereits in Betrieb, in der Testphase oder in der Entwicklung sind.

Die virtuelle Kirche St. Georg in Second Life

Neben der Beobachtung der Entwicklung virtueller Welten will die Erzdiözese Freiburg praktische Erfahrungen sammeln. Zu diesem Zweck gibt es seit November 2008 eine Repräsentanz des Bistums in Second Life: ein eigenes „Stück (virtuelles) Land“. Kernstück der „Parzelle“ der Erzdiözese Freiburg in Second Life ist der vom Düsseldorfer Illustrator *Peter Esser-Künzel* realisierte Nachbau der Kirche St. Georg Reichenau (Oberzell).

Von Anfang an war klar, dass ein Kirchengebäude sichtbares Zeichen des diözesanen Engagements in der virtuellen Welt sein soll. Eine Nachbildung der Kathedral-kirche, des Freiburger Münsters, wäre aufgrund der Größe und der komplizierten gotischen Strebebögen aufwändig gewesen und hätte wegen der Vielzahl der notwendigen „Prims“ (= 3D-Bauelemente) den Server übermäßig beansprucht. Nicht nur wegen der glatten (d.h. leicht nachzubauenden) Außenwände fiel die Wahl auf St. Georg.

Durch die Platzierung des über 1100 Jahre alten romanischen Gotteshauses in der virtuellen Internetwelt wird die (fruchtbare) Spannung zwischen einer Jahrtausende alten kirchlichen Tradition und der modernen Medienwelt deutlich. Zudem ist St. Georg zusammen mit den beiden anderen romanischen Kirchen St. Maria und Markus (Mittelzell) und St. Peter und Paul (Niederzell) Teil des UNESCO-Welterbes „Klosterinsel Reichenau“ und daher von großer kultureller Bedeutung. Und schließlich war der Gründer des Klosters Reichenau, der *hl. Pirmin*, ein wichtiger Glaubensbote im Gebiet der heutigen Erzdiözese Freiburg.



„Monumental-gemälde“ in der virtuellen Kirche



Entgrenzte Kirchenräume im Cyberspace

Dr. Norbert Kebekus

So wie in der physischen Welt ein Kirchengebäude nicht nur ein Versammlungsraum, sondern immer auch ein Stein gewordenes Glaubenszeugnis ist, dient auch die virtuelle Georgskirche der Verkündigung. Nicht nur, dass sie inmitten einer von Unterhaltung geprägten Umgebung ein sichtbarer Ausdruck der Gottesverehrung ist – aus diesem Grund errichten auch viele christliche Privatpersonen in Second Life virtuelle Kirchen –, sondern auch weil in Second Life in jedem Gegenstand Informationen hinterlegt werden können. Die Besucher der Georgskirche können z.B. den Altar, das Kreuz im Chorraum oder die Pietà anklicken und erhalten dann einen Text mit entsprechenden Erläuterungen. Das Kirchengebäude wird dadurch selbst zum interaktiven Kirchenführer.

Doch nicht Gebäude, sondern Menschen sind die entscheidenden Glaubensboten. Deshalb wird die Kirche von einem Team betreut. Außer mir als Projektleiter sind es sechs ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die regelmäßig (vor allem abends) als Ansprechpartner online sind und (Wort-)Gottesdienste sowie Bildungsveranstaltungen durchführen.

Zu den Angeboten gehören der zweimal im Monat stattfindende Bibelkreis sowie thematische Foren mit Vorträgen und Diskussionen zu Themen wie „Handelt Gott, wenn ich ihn bitte?“, „Himmel, Hölle, Fegefeuer – die Jenseitsvorstellungen der Christen“ oder „Buße, Umkehr, Versöhnung“. Regelmäßige Wortgottesdienste sind die zweimal wöchentlich gebetete Komplet (s.o.) und das monatliche „Hoffnungsgebet“, bei der eigene Gebetsanliegen vor Gott gebracht werden können.



*Engelausstellung als
Rauminstallation*

Dr. Norbert Kebekus

Religionspädagogisches Potenzial: die Engelausstellung

Um die Möglichkeiten der dreidimensionalen Online-Welt auszuschöpfen, haben wir am 29.9.2009, dem Fest der Erzengel Michael, Gabriel und Rafael, eine „Engelausstellung“ eröffnet. Auf verschiedenen schwebenden Plattformen regen Rauminstallationen mit Bildern, Informationstexten und spirituellen Impulsen zur Auseinandersetzung mit der Thematik an. Die Ausstellung, die wie ein Parcours mit fünf Stationen zu durchlaufen ist, greift die Vielfalt der Engeldarstellungen und -vorstellungen auf und bietet zugleich Impulse für eine biblisch fundierte Sichtweise. Diese Ausstellung zeigt, dass virtuelle 3D-Welten (religions-)pädagogisches und didaktisches Potenzial haben. So ist es wenig verwunderlich, dass Second Life zunehmend als Plattform für Erwachsenenbildung und E-Learning entdeckt wird.

Eindrücke und Erfahrungen

Das Projekt „Kirche in virtuellen Welten“ ist auf gut zwei Jahre angelegt. Anfang 2011 soll eine Auswertung erfolgen. Die Eindrücke und Erfahrungen nach dem ersten Praxisjahr sind ermutigend.

Beinahe vom ersten Tag an hat sich eine kleine „Kerngemeinde“ gebildet: SL-User (Second-Life-Nutzer), die durch Medienberichte auf die Kirche und unser Projekt aufmerksam geworden sind, und andere, die sich nur wegen der Kirche St. Georg überhaupt erst bei Second Life angemeldet haben. Ihre regelmäßige Teilnahme an Veranstaltungen und Gebetszeiten ist die Stütze des Projekts.



Begegnung mit virtuellen Engeln

Dr. Norbert Kebekus

Wir erreichen mit der virtuellen Kirche vor allem zwei ganz unterschiedliche Personenkreise: zum einen technisch versierte Nutzer, die sich als „early adopters“ schnell auf neue Technologien einlassen, die eher kirchen- bzw. glaubensfern sind und die Chance wahrnehmen, auf niederschwellige Weise (neuen) Kontakt zur Kirche zu bekommen. Zum anderen erreichen wir kirchlich beheimatete Menschen, die aus verschiedenen Gründen ergänzende kirchliche Angebote außerhalb ihrer Gemeinde suchen. Nicht zuletzt bieten sich für Personen mit Mobilitätseinschränkungen neue Chancen, aktiv am Leben einer Glaubensgemeinschaft teilzunehmen.

Wer sich auf virtuelle dreidimensionale Welten einlassen will, darf den Erfolg nicht mit hohen Nutzerzahlen messen. Natürlich können Webseiten viel höhere Zugriffszahlen erzielen oder Newsletter von Tausenden zugleich abonniert werden. Die Stärke virtueller Welten liegt dagegen in der persönlichen Begegnung und der gemeinschaftlichen Kommunikation (etwa im Bibelkreis oder in einer Diskussion).

Virtuelle 3D-Welten verstärken die Tendenz, sich im Internet eine „Maske“ aufzusetzen: Der Avatar ist nach meinen Vorstellungen zu gestalten. Ich kann ihm die Traumfigur verpassen, der ich im realen Leben immer vergeblich entgegenhungere,

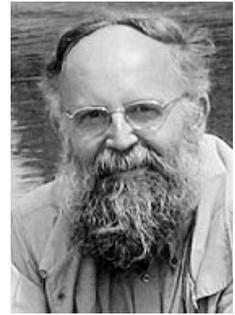
ich kann Alter und Geschlecht beliebig auswählen. Hier lauern durchaus Gefahren, dass User sich in einer Phantasie- und Traumwelt verlieren. Unser Projekt ist daher von vornherein darauf angelegt, dass „Second Life“ nicht vom „First Life“ abgekoppelt wird. So fand im Oktober 2009 ein User-Treffen auf der Insel Reichenau statt.

Kirchliches Handeln vollzieht sich nach katholischem Verständnis wesentlich in den Sakramenten. Damit ist zugleich die Grenze markiert, die einem katholischen Engagement in virtuellen Welten und überhaupt im Internet gezogen ist: Einen Avatar kann ich nicht taufen, eine virtuelle Hostie kann nicht konsekriert werden. Jedes pastorale Handeln im Internet kann deshalb nur ergänzend, *nicht ersetzend* verstanden werden.

Ob virtuelle 3D-Welten ein künftiges Feld für pastorales Handeln im Internet sind, bleibt abzuwarten. In jedem Fall ist die virtuelle Kirche St. Georg ein spannender Versuch, bei der eingangs erwähnten Evangelisierung des „digitalen Kontinents“ Neuland unter die Füße zu nehmen.

Internet-Links: www.kirche-in-virtuellen-welten.de
www.youtube.com/kivw
georgskirche.blogspot.com
www.secondlife.com

Klaus Müller



Das neue Babylon

CYBERWELT: Auch beim World Wide Web stellt sich die Wahrheitsfrage. Medientheorie, Philosophie und Theologie sollten beobachten, wie sich die Spiritualität entwickelt

Die neuen Medien bergen philosophische Brisanz: Sie verändern die der Sprache, des Textes, der Information und der Kommunikation in ihrer vertrauten und für konstitutiv gehaltenen Grundstruktur. Aus Texten werden Hypertexte, bei denen die Lesenden durch das Springen auf einen Link im Text von diesem zu einem anderen und dann wieder von dort zum nächsten Link kommen und so weiter und dabei erst den Text wirklich schaffen, den sie de facto lesen. Informationen stehen zu so gut wie jedem Thema in unüberschaubarer Fülle im Internet bereit. Doch nach welchen Kriterien soll man auswählen? Und welchen dieser Informationen kann man trauen?

Längst ist bekannt, dass durch Manipulation Informationsangebote in den Rankings oder den Liste nach vorne platziert werden können. Oder aber, dass systematisch Falschinformationen in Umlauf gebracht werden, auch in Artikeln der Online-Enzyklopädie Wikipedia, an der prinzipiell mitschreiben kann, wer will – ganz zu schweigen davon, was alles in Web-Communitys verbreitet wird.

Immer wieder sehen sich Anbieter zu Eingriffen oder Zensurakten genötigt, um der Verletzung von Persönlichkeitsrechten Einhalt zu gebieten. Aber in welcher Autorität und Instanz geschieht das? Und nach welchen Kriterien lassen sich seriöse und unseriöse Informationen unterscheiden?

Die Anpassungsbereitschaft von Nutzern kennt in der Regel keine Grenze. Damit ist der Weg frei, dass Massemedien nicht mehr einfach nur in der Welt existieren, sondern die Welt konstituieren. Welchen Sinn hat es da noch, vom Suchen oder Finden von Wahrheit zu sprechen? Peter Sloterdijks These lautet: Unterscheidungen wie diejenigen von „wahr“ und „falsch“, „Wirklichkeit“ und „Meinung“, „Sein“ und „Schein“ entpuppten sich bereits jetzt als etwas, das dem späten 21. Jahrhundert einmal als „halbarchaische Konfliktfolklore“ anmuten wird.

Der inzwischen verstorbene Joseph Weizenbaum, einer der Pioniere der frühen Computerwissenschaft, warnte schon 1972 davor, dass komplexer werdende Computersysteme die Tendenz entwickeln werden, das Selbstverständnis des Menschen

grundlegend zu verändern bis dahin, dass dieser sein Gehirn als eine „Maschine aus Fleisch“ auffassen werde, die als ein Rädchen in einem globalen Informationssystem fungiert, in dem so etwas wie Werte nicht mehr vorkommen.

Diese anthropologische Vision, die Weizenbaum für einen Albtraum hielt, von anderen aber dezidiert begrüßt und gefördert wird, hat zugleich so etwas wie ein historisch-politisches Gegenstück, das man im Letzten auf Hegels Idee eines geschichtlich sich in den Einzelnen und ihren Vergesellschaftungen verwirklichenden objektiven Geistes zurückführen kann: nämlich die Aussicht auf ein medial heraufgeführtes, globales Reich der Freiheit. Wer dem nachgeht, stößt auf ganz eigenartige Struktur- und Problemverschränkungen zwischen der Telematisierung, der Wahrheitsfrage und dem sozialen Charakter des Wissens einer Gesellschaft.

Netz-Begeisterte sahen mit der technischen Basis des Internets endlich die Bedingungen einer wirklichen – nicht nur repräsentativen – Demokratie gegeben. Wirklich alle können sich real an politischen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen beteiligen. Der frühere amerikanische Vizepräsident Al Gore pries die sogenannte Datenautobahn als „Metapher für Demokratie“. Auf der Hand liegt, dass solche Optionen unschwer dem mehr oder weniger unmittelbaren Durchgriff von Emotionen, Klischees oder starken Gruppeninteressen ausgeliefert sind. Das bewegt andere – weniger optimistisch Gestimmte –, nach Wegen zu suchen, das Internet auf demokratieverträgliche Weise mit der Öffentlichkeit zu verflechten. Und Dritte sehen selbst unter diesen Voraussetzungen noch Veränderungen sich anbahnen, die das Demokratieverständnis und den politischen Diskurs in ihrer Qualität mindern.

Was der ganzen Idee einer Cyber-Demokratie Schwung verleiht, ist, dass durch die neuen Medien erstmals das als umfassend realisierbar scheint, was in einem ersten Entwurf im griechischen Denken und viel später dann unter aufklärerischem Vorzeichen als Öffentlichkeit gedacht wird. Das mehr oder weniger maßgebende Modell für die Sozialphilosophie unserer Epoche hat Jürgen Habermas in seinem 1962 erschienenen Buch „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ skizziert. Er hat dort drei elementare Merkmale von „Öffentlichkeit“ benannt: die Gleichheit der am Diskurs sich Beteiligenden, dass prinzipiell alles Gegenstand des Diskurses werden kann, die Unabgeschlossenheit des Systems. Alle drei Voraussetzungen scheinen durch das Internet auf geradezu ideale (vorher nie da gewesene) Weise erfüllt.

Doch weit gefehlt! Von Gleichheit aller kann auf keiner einzigen soziologischen Ebene die Rede sein. Weltweit hat gerade mal ein Fünftel der Weltbevölkerung überhaupt Zugang zu einem Telefon. Innerhalb eines einzigen Landes, selbst eines westlichen Industrielandes, können gravierende Infrastruktur-Differenzen herrschen, die den einen den Netzzugang zur Alltagsausstattung machen, für andere die Teilnahme fast verschließen. Ein weiterer Ungleichheitsfaktor kommt hinzu: Wer sich im Netz halbwegs aktiv beteiligen will, braucht (zumindest derzeit) gute, besser überdurchschnittliche Englischkenntnisse, sonst haben seine Wortmeldungen kaum eine Chance, wahrgenommen zu werden. Überdies wird die behauptete Gleichheit dadurch radikal eingeschränkt, dass die einen zum Programmieren fähig sind, die anderen nicht. Was zur Folge hat, dass die in diesem Punkt Überlegenen eine Art pragmatischer Zugangszensur auszuüben vermögen.

Die Versprechungen von mehr Demokratie, die zur Standardwerbung für die neuen Medien gehören, erweisen sich als teils hohl, teils zweischneidig. Die neuen Medien heben die Öffentlichkeit, als deren Garanten sie gepriesen werden, in Wahrheit auf. Wie kommt es dazu? Unbestritten ist: Öffentlichkeit, speziell eine solche demokratischen Zuschnitts, lebt von Information. Unbestritten ist auch, dass die neuen Medien Informationen in Überfülle bereithalten. Aber genau das ist bereits das erste Problem. Wie geht jemand angesichts der begrenzten Möglichkeiten mit dieser Überfülle um?

Rezipienten scheinen sich hinsichtlich ihres kritischen Urteilsvermögens relativ schnell einem neuen Medium anzupassen. So wurde etwa in der Pionierzeit des Hörfunks die ausgesprochen schlechte Tonqualität als mit dem Medium unumgänglich verbunden hingenommen. Im Fall der neuen Medien äußert sich diese Anpassung primär im Belangloswerden der Differenz von Realität und Fiktion – es ist einfach zu viel Aufwand, dem näher nachzugehen, und in vielen Fällen käme man zu keinerlei Ergebnis.

Als praktische Maßnahme bleibt eigentlich nur, in den neuen Medien eine Art Filter oder Selektionsmechanismus zu installieren, der den ganzen Datenfluss unter bewusst vorgegebenen Parametern auf ein menschenmögliches Maß bringt. Sofern die dafür nötigen Informationsknoten funktionieren, entstehen gleichsam technische Assistenten, die per Software ein Suchprofil ihres Nutzers erstellen und dann sozusagen selbstständig zusammentragen, was er – ihrer Meinung nach – sucht. Auf diese Weise beginnen die Suchmaschinen nicht nur Antworten zu geben, sondern

selbst auch bereits die Fragen zu formulieren. Was bedeutet es aber für die Konzepte „Wissen“, „Wissenschaft“ und „Wirklichkeit“, wenn sich ihre Verknüpfung mit der Autonomie der Forschungsobjekte auf diese Weise lockert? Wissen und Information beginnen aufgrund der Quantität und Genese der Letzteren auseinanderzuklaffen.

Die neuen Medien müssen keineswegs moralisierend verteufelt werden, um ihnen gleichwohl einen Trend zum Diabolischen zu attestieren, wenn man sich nur an die Grundbedeutung des hinter dem Terminus stehenden Verbuns erinnert: „Diabolik“ kommt von griechisch „diaballein“, durcheinanderwerfen. Oder um es in einer religiösen Semantik zu sagen: Unbeschadet der Zunahme von Mitteilungsprozessen tendiert die Netzkommunikation nicht zu einem digital gestützten globalen Pfingsten, sondern zu dessen biblischem Antitypus einer – so Cyberpunk-Kultautor Neal Stephenson – „Babel-Info-calyptse“, das heißt, zu einem kommunikativen Wirrwarr, dessen Diabolik darin besteht, im banalen Gewand einer an sich harmlosen Unterhaltungselektronik daherzukommen.

Der Internetforscher Geert Lovink spricht mit Blick auf die boomende Blogger-Kultur von „digitalem Nihilismus“, weil die allermeisten Blogs, also Web-Tagebücher, Selbstdarstellungen oder Ausdruck von Selbstdarstellungszwang sind, die gar nicht gelesen werden, sodass genau das Gegenteil von Kommunikation eintritt. Einer dieser Spitzenblogger mit Namen Spokkerjones schrieb neulich: „In vierzig Jahren wird das Internet unter einer gigantischen Implosion der Dummheit kollabieren. Dann möchte ich sagen können: Ich war dabei.“

Schon früh sah sich selbst Marshall McLuhan in der Bewertung der neuen Medienwirklichkeit hin- und hergerissen, weil er zum einen in der pfingstlichen Interpretationsperspektive eine medial vermittelte epochale Neugestalt des mystischen Leibes Christi oder das „Neue Jerusalem“ emporsteigen sah, andererseits das trügerische Double des wiederkommenden Christus, das im Neuen Testament die Namen „Fürst dieser Welt“ und „Antichrist“ trägt. Heutige Internet-Pioniere wie Nicholas Carr oder Jaron Lanier verschärfen diese Ambivalenz zu einer radikalen Kritik der „Schwarm-Intelligenz“. Das ist nichts anderes als eine säkulare Chiffre für das digitale Pfingsterlebnis. Sie besteht in dem, was angeblich herauskommt, wenn ganz viele etwa zu einem Thema im Netz einen Beitrag leisten.

Für die Kritiker freilich handelt es sich lediglich um eine Mainstream-Kultur, in der das Kollektiv alles, der Einzelne nichts bedeutet und Wissen wie Wahrheit zu Illu-

sionen herabsinken, von denen wir vergessen haben, dass es welche sind. Carr: „Die ekstatischen Visionen des Web 2.0 setzen die Hegemonie des Amateurs voraus. Ich meinerseits kann mir nichts vorstellen, das furchterregender wäre.“

Botho Strauß stützt diese kritische Sicht. Das „Netz“ fungiert für ihn als Schlüssel und Gefängnis zugleich: Es erschließt ganze Informationsgebirge, aber zugleich muss diese – in gewissem Sinn einer Paranoia ähnliche – Vernetzung von allem mit allem schwindlig machen, weil wir gar nicht mehr wissen, wo in dem ganzen Gebilde, das kein Zentrum und kein Ziel, hat, wir eigentlich stecken, was wir durch unser Eingreifen und Mittun an Konstruktivem oder Destruktivem veranlassen.

Wir könnten, schlägt Strauß vor, unseren lebensweltlichen Ort „Arachnotopie“ nennen – vom griechischen Wort „arachne“ (Spinne). Sie könnte als „Wappentier unseres Gegenwartsbewusstseins fungieren. Aber da niemand mehr außerhalb des Netzes denkt oder lebt, bleibt dahingestellt, wer Spinne ist und wer Fliege.

Wenn wahr ist, wovon die Netzweltdenker wie Steven Levy, George Dyson, Kevin Kelly und der schon erwähnte Jaron Lanier unisono überzeugt sind – dass es sich bei der Cyber-Kultur um nichts anderes als eine „neue Religion“ handelt, noch dazu eine, die mit starken Machtfaktoren einhergeht –, wenn das wahr ist, dann steht der Gegenwartsphilosophie eine ordentliche Portion neuer Religionskritik ins Haus. Die Aufgabe verdoppelte sich, wenn man zudem der These Hans Ulrich Gumbrechts Kredit einräumt, das offenkundig erwachte „Bedürfnis nach einer Wiederverzauberung der Welt“ stehe in ursächlichem Zusammenhang mit der telematischen Transformation menschlichen Daseins: Die neuen Medien hätten, so Gumbrecht, den Menschen gleichsam mit Gottesqualitäten wie Allgegenwart, Allwissen und Zugriffseffizienz ausgestattet, jedoch um den Preis eines Funktionsverlustes des Körperlichen einerseits und andererseits eines beständigen Verfügbarseins für andere. Und genau darauf reagiere der Mensch mit einer „Sehnsucht nach dem verbindlichen und substanziellen Rahmen einer nicht im Maß des Menschen begründeten Kosmologie oder ‚Schöpfung‘, die unserer Existenz ihre räumliche und physische Dimension zurückgeben soll“.

Alle beteiligten Disziplinen – Medientheorie, Philosophie, Theologie – tun gut daran, diese Verschränkung technischer und spiritueller Dynamismen aufmerksam zu beobachten und zu analysieren.

zuerst erschienen in: Rheinischer Merkur, Nr. 47, 2008

Thomas Belke

Medien und mehr – die Mediathek für Pastoral und Religionspädagogik in Freiburg



Aufbruch

Aus der „Bild- und Filmstelle der Erzdiözese Freiburg“ (1949-2007) ist die „Mediathek für Pastoral und Religionspädagogik“ geworden. „Aufbruch im Umbruch“ und „den Aufbruch gestalten“: Diese für kirchliche Ohren im Bistum bekannt klingenden Leitworte aus der pastoralen Initiative lassen sich auf die Medien-Dienststelle im Erzbischöflichen Seelsorgeamt übertragen. Vom Aufbruch profitiert haben dabei vor allem die Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die seit 2008 ein wesentlich erweitertes Angebot vorfinden. Auch die Vernetzung der Mediathek mit dem Institut für Religionspädagogik und in diesem Zusammenhang mit den 17 Religionspädagogischen Medienstellen ist ein Gewinn. Medienpädagogische Angebote sind ebenso zu nennen.

Es war kein einfacher Weg bis zu diesem Aufbruch. Der „Umbruch“ hätte durchaus eine andere Richtung nehmen können. Neue Ideen, Überzeugungskraft und politischer Wille waren erforderlich. – Und der Wendepunkt? Es war vorrangig die zu stärkende Medien-Dienstleistung für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die von der Diözese und ihrer Schulabteilung als wichtig und zukunftsweisend angesehen wurde.

Angebote

Für Freiburg und Umgebung ist die Mediathek zunächst eine sehr gut ausgestattete religionspädagogische Dienststelle mit Print- und AV-Medien vom Kindergartenbereich bis zur Berufsschule. Fachliche Beratung bei Auswahl und Einsatzmöglichkeiten der Medien wird vor allem von denjenigen geschätzt, die persönlich in die Mediathek ins Erzbischöfliche Seelsorgeamt kommen. Aber auch die „virtuelle Flanke“ wird bedient: Wer möchte, kann den gesamten Bestand (rd. 11.000 Medien, davon knapp 3.000 Print-Titel) aktuell im Internet recherchieren, online buchen und verlängern.



Verkauf von IRP-Heften

Ob Internet oder telefonische Bestellung: Die Mediathek übernimmt die Kosten für den Medien-Postversand über Freiburg hinaus, der Entleiher kommt für das Rückporto auf. Dieser diözesanweite Service ist für alle interessant, die in der Religionspädagogischen Medienstelle in ihrer Nähe das entsprechende Medium nicht vorfinden. Vor allem im audiovisuellen Bereich mit derzeit rd. 900 DVDs und (noch) etwa 2.000 Videos profitiert die Mediathek von ihrer Vergangenheit und einem differenzierten und umfangreichen Angebot. Besondere Erwähnung sollten die 170 „Bilderbuchkinos“ finden, die sich für den Einsatz im Kindergarten und den beiden ersten Grundschuljahren eignen. „Bilderbuchkinos“ sind Kinderbücher mit Begleitmaterial und den Bildern als Dias oder im digitalen Format. Weiterhin gibt es Dia-Reihen, Foliensätze und Tonbilder. Diese werden zunehmend weniger genutzt und führen einem die Medienentwicklung der letzten beiden Jahrzehnte vor Augen. Manche Studenten, die in die Mediathek kommen, haben von Tonbildern noch nie gehört. Für sie ist eher die Frage wichtig, wo es Medienquellen im Internet gibt und wie es dabei mit den Rechten steht, wenn solche Filme in der Schule eingesetzt werden.

Was es in der früheren Bild- und Filmstelle nicht gab, waren Print-Titel. Sie sind die umfangreichste Neuerung im Angebot und ganz auf religionspädagogische Erfordernisse in Kindergarten und Schule ausgerichtet: Unterrichtswerke, Arbeitsmaterialien, methodisch-didaktische Titel und theologische Literatur sowie alle Publikationen des Instituts für Religionspädagogik stehen in der Mediathek zur Verfügung: insgesamt derzeit rd. 2.700 Medien. Voraussichtlich weit über 4.000 Print-Ausleihen in diesem Segment im Jahr 2009 machen deutlich, dass hier ein echter Bedarf besteht. Es erstaunt, wie gerade Studierende, also „digital natives“, dieses Print-Angebot nutzen, sicherlich auch, weil es komplett neu angeschafft wurde und damit alle wichtigen aktuellen Titel beinhaltet.



Sach- und Schulbücher

IRP Freiburg

Vernetzung

Mit Blick auf die Religionspädagogischen Medienstellen ist es nicht nur die bereits genannte Komplementarität im audiovisuellen Angebot, sondern auch eine Vernetzung unter dem Stichwort „Diözesanzulizenzen“. Das Urheberrecht stand dabei sozusagen Pate. Um's einfach zu sagen: Die Mediathek und die Religionspädagogischen Medienstellen können keine DVD im Geschäft oder im Internet für z.B. 20 EUR erwerben, sondern sind auf die sogenannten V+Ö-Rechte angewiesen, mit denen ein Titel dann im Durchschnitt 150 EUR kostet. „V“ steht für Verleih und „Ö“ für öffentlich-nicht-gewerbliche Vorführung. Damit die Entleiherinnen und Entleiher auf der rechtlich sicheren Seite stehen, werden audiovisuelle Medien immer mit den „V+Ö-Rechten“ gekauft. Eine Diözesanzulizenz macht möglich, dass nicht 17 Religionspädagogische Medienstellen jeweils 150 EUR für eine DVD mit V+Ö-Rechten bezahlen, sondern die Mediathek eine

IRP Freiburg



wesentlich günstigere Gebietslizenz erwirbt, von der dann alle Medienstellen, vor allem die mit einem vergleichsweise geringen Budget, profitieren. Seit Anfang 2008 konnte die Mediathek über 60 DVD-Titel mit Diözesanzulizenz ankaufen, viele mit didaktischem Material auf der DVD-ROM-Ebene. Sie stehen zur Ausleihe in den Religionspädagogischen Medienstellen bereit. Ein weiterer Vorteil kommt hinzu: Die Mediathek kann diese DVDs auch an

Print-Medien vom Kindergarten bis zur Berufsschule



was Eltern und Lehrer wissen sollten *Schattenseiten der digitalen Welt*

verkaufen. Mit Ö-Rechten kostet der Titel meist 20 EUR. Das lohnt sich vor allem, wenn die DVD immer wieder eingesetzt werden soll und damit nicht jedes Mal neu auszuleihen ist.

Vernetzung spielt auch hinsichtlich des Instituts für Religionspädagogik eine wichtige Rolle. Die meisten IRP-Publikationen enthalten jetzt Medientipps zum Schwerpunktthema. Fortbildungsveranstaltungen werden durch Medienauslagen, Medienlisten oder Workshops unterstützt. Eine besondere Freude war es, die „himmelwärts-Ausstellung“, die auf Initiative der Schulstiftung zu eindrucksvollen Exponaten geführt hat, nach ihrer Zeit im Karl Rahner Haus für 6 Wochen ins Seelsorgeamt holen zu können, um so im Eingangsbereich einen inspirierenden künstlerischen Akzent zu setzen.

Fortbildung

„Tod und Trauer in der Schule“, „Neue Medien zu Advent und Weihnachten“, „Vom Film schauen zur Mediendidaktik“, das sind die Themen einiger der gut 15 Veranstaltungen in diesem Schuljahr. Die Mediathek vermittelt so ihre Angebote und ihre Kompetenz an Religionslehrerinnen und Religionslehrer sowie an Studierende der Pädagogischen Fachhochschule, der Universität und des Margarete-Ruckmich-Hauses. Gerade die verschiedenen Studien- und Ausbildungs-Einrichtungen in Freiburg zeigen ein erfreuliches Interesse. – Es sind ebenso „vor-Ort-Veranstaltungen“ möglich: In Absprache oder Kooperation mit der Religionspädagogischen Medienstelle in Ihrer Nähe können wir an Ihrer Schule oder bei einem Religionslehrer-Treffen neue Medienangebote vorstellen oder ein bestimmtes Thema „medial“ präsentieren. Kommen Sie auf uns zu!



Didaktische DVDs: Ausleihe und Verkauf



DVDs und Videos nach Themen aufgestellt

IRP Freiburg

FORUMSCHULSTIFTUNG

Medienpädagogik

Neben den auf den Religionsunterricht zielenden Veranstaltungen hat die Mediathek auch den Auftrag, medienpädagogische Angebote, vor allem im Blick auf die digitalen Medien und ihre Nutzung durch Kinder und Jugendliche, bereit zu stellen. Die „digitale Welt“ bedeutet bekanntermaßen eine besondere Herausforderung für Pädagogen und Eltern. In der Mediathek stehen dafür vielfältige Flyer und Informationsbroschüren zur Verfügung. In der Website gibt es einen eigenen Menüpunkt „Medienpädagogik“, auch mit Video-Clips, die Thema, Brisanz und Herausforderung verdeutlichen. Medienkompetenz gilt als neue Schlüsselqualifikation und wird in Zukunft eine herausragende Rolle spielen. In der Lehrerbildung und an den Schulen selbst wird Medienpädagogik künftig stärker vorkommen müssen. Die Mediathek geht auf diese Entwicklung ein.

Pastoral

Neben der Medien- und vor allem Religionspädagogik gilt der Auftrag der Mediathek auch der Pastoral. Thematische Verschränkungen von Religionsunterricht, Katechese, pastoralen und sozialen Handlungsfeldern bringen es mit sich, dass viele der Medien nicht nur punktuell sondern in dieser Breite eingesetzt werden können. Eigens Erwähnung finden sollte in diesem Zusammenhang, dass die Mediathek nicht nur über „Lehr- und Bildungsmedien“ verfügt, sondern ein qualifiziertes und umfangreiches Angebot im Bereich Trick-, Kurz- und Spielfilm bereit hält. Damit können z.B. Impulse für „Lebens-Themen“ gesetzt werden, zumal im Bereich der Erwachsenenbildung, der Kinder-, Jugend- und Seniorenarbeit. Da viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer zugleich in sozialen Feldern, in Pastoral- und Erwachsenenbildung tätig sind, lohnt sich ein Blick über die klassischen Unter-

richtsmedien hinaus. Methoden für den Einsatz von Kurz- und Spielfilmen finden Sie z.B. in einer Zusammenstellung „Film-Begegnung“, die als Download in der Mediathek-Website zur Verfügung steht.

Perspektiven

Aufbruch, Vernetzung, Fortbildung – drei Schlagworte, die für das neue Gesicht der Mediathek stehen. Damit verbinden sich neue und erweiterte Angebote und Möglichkeiten, die auch und insbesondere für die Einrichtungen im Bereich der Schulstiftung interessant sind. Dort, wo das christliche Menschenbild und der daraus erwachsende pädagogische Auftrag über den Religionsunterricht hinaus zum Erkennungszeichen wird und somit eine besondere Anforderung an die Lehrerinnen und Lehrer gegeben ist, wollen und können Medien eine wichtige Brücken-Funktion übernehmen. Nicht nur als Informationsträger, sondern auch als Impulsgeber, eigenen Erfahrungen, Wünschen, Sehnsüchten, Ängsten und Hoffnungen im Film zu begegnen, wenn sich die äußeren Film-Bilder mit den inneren Bildern und Befindlichkeiten der Schüler/innen und Schüler verbinden. Diese „Impulsgeber-Funktion“ ist gerade Kurz-, aber auch Spielfilmen zu eigen. Da lohnt es sich, einmal etwas Neues zu versuchen oder gezielt nach Titeln zu einem bestimmten Thema zu fragen. Dafür sind die Religionspädagogischen Medienstellen und die Mediathek für Pastoral und Religionspädagogik da. Nutzen Sie uns als „Reli-Medien-Dienstleister“. Wir freuen uns! – Wenn Sie auch künftig im Blick auf das Thema Medien auf dem Laufenden bleiben wollen, dann empfehlen wir Ihnen die Mediathek-Website www.mediathek-freiburg.de und den Newsletter.



Stefan Gönheimer

himmelwärts – wo Kunst und Religion sich begegnen

Eine gemeinsame Initiative der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg und des Instituts für Religionspädagogik in Freiburg



„Kunst kann zum Katalysator von Erkenntnisprozessen werden, indem sie das, was wir als ‚Welt‘ chiffrieren, in den ihr unverwechselbaren Brechungen widerspiegelt und unser vordergründiges Gefüge vermeintlich unverrückbarer Wirklichkeits-Definitionen immer wieder fundamental und oft überaus wirksam in Frage stellt.“ (Kardinal K. Lehmann, *Die Welt im Spiegel der Kunst als Herausforderung für Kirche und Theologie*, 2004)

„Das Thema **himmelwärts** wurde von uns im Rahmen einer plastischen Arbeit so interpretiert, dass wir das Erreichen der himmlischen Welten das Scheitern, das Stürzen, das Taumeln mit einbezieht. Der im Leben bisweilen gescheiterte, immer im Gegenwind gestandene Mensch kann dennoch die „himmlischen Welten“ erreichen – nennen wir sie das Paradies. Der Himmel ist erlebbar, ist denkbar durch das Durchleben himmlischer Situationen. Himmel ist demnach Sehnsucht.“ (B. Rube, A. Bertsch, A.-K. Ludwig Jgst. 12, Heimschule Lender, Sasbach 2009)

Im Juli 2008 stand die Begegnung von Kunst und Religion im Zentrum eines gemeinsamen Seminars von Religionspädagogen und Kunsterziehern der Schulen der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg in Zusammenarbeit mit dem Institut für Religionspädagogik in Freiburg. Ziel dieser auf Initiative von Dr. Maria Jakobs (stellvertretende Leiterin des IRP) und Stiftungsdirektor Dietfried Scherer zustande gekommenen Begegnung der beiden Fachgruppen war die Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Möglichkeit interdisziplinärer Kooperation.



OStR Rainer Mertens eröffnet die Veranstaltung anlässlich der Preisverleihung beim himmelwärts-Kunst-Projekt



Dr. Maria Jacobs, Referentin für Gymnasium und Stellvertreterin des Direktors im IRP, und Dietfried Scherer, Direktor der Schulstiftung, verleihen die Preise.

Beide Teilnehmergruppen konnten mit Hilfe historischer und gegenwärtiger Kunst im Geistlichen Zentrum in St. Peter und im Karl Rahner Haus in Freiburg ihre spezifischen Erfahrungen einbringen und Erfahrungen austauschen. Am Ende dieses Prozesses entwickelten die Teilnehmenden die Initiative eines künstlerischen Wettbewerbs für Schülerinnen und Schüler der Stiftungsschulen. Im Thema **himmelwärts** sollten Jugendliche eine offene, aber dennoch in religiöse Dimensionen orientierte Aufgabe finden.

Mehr als 600 Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulen und viele engagierte Kolleginnen und Kollegen bereiteten fast ein Jahr lang eine besondere Ausstellung vor. Aus jeder Klasse konnten die besten drei Arbeiten eingereicht werden und wurden im Karl-Rahner-Haus, in der Habsburgerstraße in Freiburg ausgestellt. Jakobs-

Musikalische Darbietung der Veranstaltung durch OStR Paul Groß mit seiner Musikklasse 9m vom St. Ursula-Gymnasium in Freiburg



leitern, Engel, himmlische Gestalten als Plastiken, Collagen oder Installationen waren auf drei Stockwerken zu sehen. Mehr als 100 Jugendliche und Erwachsene nahmen am 3. Juli 2009 an der Ausstellungseröffnung teil. Die Jury vergab Preise in den verschiedenen Altersstufen. Die Gewinner der ersten Preise besuchen am 4. Dezember die Ausstellung „Glaube, Hoffnung, Liebe. Marc Chagall – Traum von der Bibel“ im Europa-Park in Rust.

Die folgenden Bilder geben einen Überblick über die Vielfalt und die Qualität der Ergebnisse des Projekts **himmelwärts**.

Prämierte Arbeiten

Preise in der Unterstufe:



Andrea Brüchig, 5. Klasse
St. Ursula-Gymnasium Freiburg
(1. Preis)



Pia Berthold, 7. Klasse, Heimschule
Kloster Wald (1. Preis)

Preise in der Mittelstufe:



Jannik Reiß, 10. Klasse Kolleg St. Sebastian, Stegen (1. Preis)



Lisa Wöhrle, 10. Klasse Kolleg St. Sebastian, Stegen (1. Preis)



Mirjam Armbruster, 9. Klasse, Heimschule St. Landolin, Ettenheim (3. Preis)

Preise in der Oberstufe:



Immanuel Cappa, Stella di Pasqua,
Thomas Kadow, 11. Klasse,
St. Ursula-Schulen, Villingen (2. Preis)



Franziska Merz, Annette Bertsch,
Benedikt Rube, 12. Klasse,
Heimschule Lender, Sasbach (1. Preis)



Ann Kathrin Johannes, 12. Klasse,
Heimschule Kloster Wald (3. Preis)

Hubert Müller

Ein Jahr an der deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandria



Von Sasbach nach Alexandria

... sind es nur vier Flugstunden, und trotzdem gelangt man in eine ganz andere Welt: Sasbach zählt 5500 Einwohner – aber nur, wenn man Obersasbach dazu rechnet –, Alexandria hat offiziell etwa 6 Millionen, inoffizielle Schätzungen sprechen von mindestens 9 Millionen Einwohnern. Sasbach liegt mitten in Grünen, umgeben von Weinbergen, Wiesen und Wäldern, in Alexandria sucht das Auge vergeblich Grünes, alleine der Blick aufs Meer lässt Natur erkennen. In Sasbach sind die Häuser und ihre Vorgärten gepflegt, die Straßen sauber, der Verkehr läuft außerhalb der Lender-rushhour in geordneten Bahnen, die Menschen leben in bodenständigem Wohlstand; Alexandria erstickt am Verkehr, die eigentlich 8-spurige Corniche wird mindestens 12-spurig genutzt, uralte gelb-schwarze Ladataxis prägen das Bild auf den Straßen, auf die jeder seinen Müll wirft. Statt mit dem Fahrrad frühmorgens mit Blick auf die Hornisgrinde zur Heimschule Lender zu fahren, führt mein Fußweg nun im Stadtzentrum durch die engen Gassen, wo Stunden später die Handwerker ihre Arbeit aufnehmen werden und ein buntes lautes Treiben herrschen wird. In der Frühe begegnen mir zwischen den Müllbergen, die vom Vorabend noch herumliegen, unzählige Katzen, Ratten und anderes Kleingetier, das von dem lebt, was die

Menschen weggeworfen haben. Wenige Menschen sind auf den Straßen: Der Müllsammeler, der mit dem wenigen Verwertbaren, das er unter den Müllbergen findet, seinen täglichen Überlebenskampf bestreitet, und der Besitzer

Dr. Hubert Müller



Straße im Viertel der Madrasa almäni mit einem unserer Hausbusse

einer Garküche, der schon seine Ölpfannen anfeuert, um bald den ersten Besuchern ein fett gebackenes Gemüse, Falaffel oder das Frühstücksfoul, einen nahrhaften Bohnenbrei, mitzugeben, und der mir jeden Morgen sein fröhliches *Sabah al Chier* (Morgen der Güte) oder *Habibi* (mein Lieber) entgegenwirft.

Ohne Zweifel ist Alexandria heute eine Stadt der Dritten Welt, von der Perle des Mittelmeers, wie Alexandria oft immer noch genannt wird, von europäischer Kultur, Weltoffenheit und Lebensart zeugen die Bilder in den einst chicen Cafés an der Corniche, aber die heutige Lebenswirklichkeit ist eine andere. Die Schönheiten der Stadt sind verborgen, aber es gibt sie, wenn man den Blick ab und zu nach oben auf die schönen alten Häuser wirft, die meist verfallen sind, aber doch hier und da renoviert werden, oder wenn man abends im Restaurant des griechischen Clubs auf den Hafen und das Meer blickt.

Von der Heimschule Lender zur Deutschen Schule der Borromäerinnen

Die Heimschule Lender liegt inmitten eines großzügigen Campus und trotz der hohen Schülerzahl (ca. 1800) ist Platz in Hülle und Fülle, was man allerdings erst im Kontrast so richtig spürt: Die Deutsche Schule der Borromäerinnen wurde vor 125 Jahren in Alexandria gegründet, das Gebäude ist ein ehemaliges Hotel, die beiden Löwen, die heute noch im kleinen Garten stehen und einst Kraft und Potenz ausdrücken sollten, erinnern daran, dass der Ruf des Hotels nicht der beste war. So scheint dem Besucher das Gebäude inmitten eines Handwerkerviertels schlicht, und man kann erst gar nicht glauben, dass hier etwa 800 Schülerinnen unterkommen. Die Räumlichkeiten, die Enge der Klassenzimmer, der Pausenhof, der als Sportplatz und die Garagen,



Blick aus dem Schulgebäude in eine Seitenstraße



Die Eingangstür zur deutschen Schule der Böhromäerinnen

Dr. Hubert Müller

die als Sporthalle dienen, sind nach deutschen Maßstäben nicht mehr zeitgemäß. Und doch hat das Haus seinen Charme, dem sich kaum einer entziehen kann, und was noch viel wichtiger ist: Die Schülerinnen, die aktuellen und die ehemaligen, identifizieren sich in hohem Maße mit ihrer Schule. Die meisten von ihnen verbringen 14 Jahre an der Schule, vom Kindergarten bis zum Abitur. 160 Kinder wollen im Durchschnitt in den Kindergarten aufgenommen werden, Platz ist für maximal 60 in zwei (!) Gruppen. Dass die meisten der Schülerinnen, die aufgenommen werden, tatsächlich bis zum Abitur oder zur Fachhochschulreife gelangen, zeugt davon, wie geschult der Blick der Schwester Oberin, die den Kindergarten leitet, ist. Schulisches Scheitern sehen die Familien als Katastrophe und als Verlust der Familienehre. Deshalb enden die Gespräche, die immer das Ziel haben zu versuchen, ob der Mudir, der Direktor, nicht doch noch die Nichtversetzung rückgängig machen kann, in der Regel mit lauten emotionalen Ausbrüchen.

Die Anhänglichkeit an die Schule ist ähnlich groß wie in Sasbach. Oft kommen Ehemalige einfach vorbei, um nach den Schwestern oder den Lehrern zu schauen. Bei einer der ersten Begegnungen, die ich als neuer Schulleiter mit einer ehemaligen Schülerin hatte, sagte mir diese: „Es war für mich das Glück meines Lebens, dass ich auf diese Schule gehen konnte.“ Es muss also einen besonderen Geist geben, der hinter den alten Gemäuern der Schule wirkt, der prägend ist für die Menschen, die dort lehren und lernen und dies seit 125 Jahren.

Lehren und Lernen an der DSB Alexandria

Der Anspruch ist hoch: Ab dem Kindergarten wird Deutsch gelernt, ab Klasse vier kommt Englisch hinzu, ab Klasse sechs Französisch, das Hocharabische weicht vom gesprochenen ägyptischen Arabisch so weit ab, dass es für viele Schülerinnen die vierte Fremdsprache ist. Diese haben jede Woche ab Klasse fünf 40 Stunden Unterricht, weil sie das arabische Programm (Arabisch, arabische Geschichte, Religion und Heimatkunde) und den deutschen Lehrplan – es gilt im Wesentlichen der Baden-Württembergische Lehrplan – absolvieren. Dies bedeutet: Jeden Tag von 7.35 Uhr bis 14.10 Uhr Unterricht mit zwei großen Pausen, jedoch ohne kleine Pausen, anschließend kommen die Arbeitsgemeinschaften hinzu. Viele Schülerinnen haben außerdem noch Privatstunden. In den Arbeitsgemeinschaften, die in der neunten und zehnten Stunde stattfinden, singen die Schülerinnen im Chor, spielen Theater, arbeiten an der Homepage, lernen weitere Sprachen oder engagieren sich in der Sozial-AG. Soziales Engagement für Kranke, Behinderte und Waisen, organisiert von Schwester Antonia, ist wesentlicher Bestandteil des schulischen Lebens, das sich bewusst in die Tradition der sozialen Arbeit des Karl Borromäus stellt. In diesem Schuljahr haben sich viele Schülerinnen aus der Oberstufe bereit erklärt, in der neunten und zehnten Stunde Mitschülerinnen aus den unteren Klassen beim Anfertigen der Hausaufgaben oder bei Schwierigkeiten in einzelnen Fächern zu helfen. Der enge Zusammenhalt der Schülerinnen, das Gefühl, eine große Schulgemeinschaft zu sein, und der Stolz, auf die Deutsche Schule der Borromäerinnen gehen zu können, sind spürbar.

Auf Wunsch der Eltern haben wir für das kommende Schuljahr die Stundentafel in den Klassen 3 und 4 erhöht, sodass sie nun auch 40 Stunden Unterricht haben. Schule ist für die Mädchen Hauptsache und nicht wie in Deutschland – zumindest in der Oberstufe – eine Veranstaltung unter anderen.

In jeder großen Pause tönt Gesang über den Hof und durch das Haus: Der Chorleiter der Schule hat in den letzten Jahren einen Chor aufgebaut, der bei internationalen Wettbewerben viele Preise erhält. Der Kammerchor wird zu den Empfängen der Botschaft regelmäßig eingeladen, Austauschprogramme führen immer wieder ins Ausland. Die Gedenkfeier in El Alamein wird jedes Jahr vom Chor der alexandrinischen Schülerinnen umrahmt. Es ist eine Ehre, in den Chor berufen zu werden, und die Schülerinnen der siebten Klassen sind stolz, wenn sie zu den zehn neuen Mitgliedern gehören, die mitsingen dürfen. Die Mädchen des Kammerchors und die



Dr. Hubert Müller

Ein Chor blinder Mädchen tritt beim Sozialtag in der DSB auf

Solistinnen empfinden das tägliche Singen in den Pausen nicht als Belastung, sie freuen sich über diese besondere, individuelle Förderung, die ihnen auch das Tor zur Welt öffnet. Die Teilnahme an Wettbewerben, seien es Sportwettkämpfe, Schreib- oder Mathematikwettbewerbe, an internationalen Projekten und Austauschprogrammen bildet für die meisten Schülerinnen einen hohen Leistungsanreiz. Leistung ist ein positiv besetzter Begriff, und man ist in der ganzen Familie stolz, wenn eine besondere Leistung erbracht wird.

Über 98% der Schülerinnen kommen aus ägyptischen Familien, die Zahl deutscher Kinder ist sehr gering. Nur ein Fünftel der Mädchen sind Christinnen, meist Kopten, vier Fünftel sind muslimischen Glaubens. So gibt es neben der katholischen Kapelle auch einen Gebetsraum für die Muslimas.

Von den acht Schwestern stammen nur noch die beiden ältesten aus Deutschland, Nachwuchs gewinnen die Borromäerinnen heute vor allem aus Oberägypten. Die oberägyptischen Schwestern, die heute den Orden in Ägypten tragen, stammen aus einfachsten Verhältnissen. So haben sie eine persönliche Entwicklung durchlebt, die man nur als kulturellen Sprung bezeichnen kann und die aller Bewunderung wert ist.

Die häufigste Frage, die mir in Deutschland gestellt wird, ist: Warum schicken muslimische Familien ihre Kinder auf eine von katholischen Nonnen getragene deutsche Schule? Warum lassen sie ihre Kinder überhaupt Deutsch lernen? Die Antwort ist Balsam für die Pisa-gebeutelte deutsche Lehrerseele: Die Deutschen Schulen gelten in Ägypten als die besten Schulen überhaupt. Eine englische oder amerikanische Schule ist für die ägyptischen Familien keine Alternative zur DSB Alexandria. Deutschland genießt in Ägypten hohes Ansehen. Das liegt gewiss auch an der deutschen Außenpolitik, für die Ägypten ein wichtiger Vermittler und Partner in den Gesprächen mit der arabischen Welt ist. Ferner spielen das Alter der Schule, die Tradition und der Ruf eine entscheidende Rolle. Obwohl es in Alexandria inzwischen eine zweite deutsche Schule gibt, wollen alle Eltern ihre Mädchen am liebsten an der DSB anmelden, auch wenn die räumlichen Bedingungen und die Klassenstärken klar für die neue deutsche Schule sprechen. Entscheidend für die Familien ist auch die Trägerschaft der Borromäerinnen: So vertrauen gerade strenge Muslime gerne ihre Mädchen Nonnen an, wo sie gut aufgehoben und betreut sind. Sie wissen, dass die Schwestern in Ägypten nicht missionieren dürfen und sind überzeugt, dass ihre warmherzige, konsequente Erziehung und Zuneigung ihren Kindern auf dem schulischen Lebensweg helfen wird. Die Mädchen selbst kommen aus sehr unterschiedlichen Familien: Neben der Kopftuch tragenden, streng erzogenen Fatma sitzt eine Lara, die zu Hause einen absolut westlichen Lebensstil erlebt. Die Mädchen kommen gut mit diesen Unterschieden zurecht und so liegt bei den Ausflügen ans Meer die Schülerin im Bikini neben der Mitschülerin, die – wenn überhaupt – nur verschleiert ins Wasser geht.

Wenn jemand in Ägypten für Bildung Geld ausgeben kann, so ist er reich. Das Schulgeld von ca. 1500 Euro im Jahr ist im internationalen Vergleich eher gering; hinzu kommen Geld für Bücher, die alle gekauft werden müssen, für Exkursionen, Schulkleidung und die Busse. Dies können sich in Ägypten nur Familien der gehobenen Mittelschicht bzw. der Oberschicht leisten, auch wenn die Familien vielfach zusammenlegen, um zu vermeiden, dass ihre Kinder an staatliche Schulen gehen müssen, wo die Bedingungen – vielfach 60 Schüler je Klasse – sehr schwierig sind.

Die Schülerinnen zeigen eine hohe Motivation und sind sehr begeisterungsfähig. Dennoch ist es vielfach nicht einfach, eine konzentrierte Unterrichtsatmosphäre herzustellen; die Lebendigkeit und das starke Mitteilungsbedürfnis in dreißigfacher Ausfertigung erfordern einen recht autoritären Unterrichtsstil. Emotionalität ist allgegenwärtig: Die Mädchen zeigen große Zuneigung zu ihren Lehrerinnen und Leh-

ren, und der Abschied eines Lehrers, der an den Auslandsschulen häufig ist, ist immer eine tränenfeuchte Angelegenheit. Es wird viel gelacht, aber auch viel geweint: So wird jede kleine Testrückgabe von Freudenjubiläum oder bitteren Tränen begleitet. Eines späten Nachmittags klopfte es an der Tür des Schulleiters; eine Oberstufenschülerin suchte Trost über die zwei Punkte in der Englischklausur, die sie gerade zurückbekommen hatte. Diese Emotionalität setzt sich im Umgang mit den Eltern fort: Nur mit Mühe konnte eine aufgebrauchte Schar von 15 Müttern am Eingang daran gehindert werden, gemeinsam die Sprechstunde einer Kollegin zu stürmen, mit deren Unterrichtsform sie nicht einverstanden waren. Ist andererseits einmal ein gutes Vertrauensverhältnis entstanden, so kann man darauf bauen. In einer Gesellschaft, in der man nur auf wenige Strukturen und Institutionen wirklich vertrauen kann, führt jeder Weg über persönliche Beziehungen. Die persönlichen Loyalitäten müssen strukturelle oder institutionelle ersetzen.

Die DSB und ihr politisches Umfeld

Die deutsche Politik schätzt die Bedeutung der deutschen Schulen für die auswärtigen Beziehungen hoch ein. Im Jubiläumsjahr konnte die DSB Alexandria gleich drei Minister begrüßen: Kultusminister Helmut Rau besuchte im Oktober mit einer hochrangigen Delegation die Schule und zeigte sich beeindruckt von dem hohen Niveau, auf dem die Mädchen unterrichtet werden. Frau Bundesministerin Dr. Annette Schavan konnte sich im Februar zusammen mit dem Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, Herrn Bernd Erbel, und dem Präsidenten der Universität Ulm, Prof. Ebeling, von dem großen Interesse der Oberstufenschülerinnen an einem Studium in Deutschland und der guten Vorbereitung, die die Abiturientinnen auf das Studium erhalten, überzeugen. Beim Festakt am 20. Juni 2009 hielt Bundesinnenminister Dr. Wolfgang Schäuble die viel beachtete Festansprache zum Thema „Dialog der Religionen als Voraussetzung für Friede und Verständigung in der Welt“. Zuvor ließ er es sich nicht nehmen, trotz großer Hitze die Schule zu besuchen, die ihm die Schülerinnen gerne vorstellten.

Auch wenn das Ansehen der Schule in den Familien, die mit der DSB seit vielen Generationen eng verbunden sind, sehr groß ist, so ist immer wieder zu spüren, dass eine Schule in Trägerschaft katholischer Schwestern aus politischen und religiösen Gründen von vielen gesellschaftlichen Kräften eigentlich nicht gewünscht ist. Das Zusammenleben zwischen den Religionen scheint zwar in Ägypten recht fried-



Dr. Schäuble im Gespräch mit Sr. Borromäa, der Generaloberin aus dem Kloster Grafschaft (Sauerland)

lich. Die Regierung ist bemüht, Übergriffe, die es immer wieder gegenüber Kopten gibt, aus anderen Gründen denn den religiösen zu erklären. Religiöser und politischer Fanatismus wird entschieden bekämpft; wie labil letztlich dennoch die Lage ist, zeigen die sehr emotionalen Reaktionen auf die Ermordung einer Frau aus Alexandria im Gerichtsgebäude von Dresden. Auch die deutschen Behörden haben die Emotionalität unterschätzt, die diese niederträchtige Tat in den muslimischen Ländern auslöste und die zu antideutschen Demonstrationen führte. So musste auch die deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandria bewacht werden. Dennoch: Ägypten ist ein sicheres Land. Terroristische Anschläge sind inzwischen ein weltweites Problem. Die größte Gefahr für Leib und Leben birgt in Ägypten der chaotische Straßenverkehr. Dies verhindern auch die Polizisten nicht, die an jeder größeren Kreuzung und vor jeder Bank Tag und Nacht Wache stehen. Unruhen entstehen in Ägypten immer dann, wenn die Versorgung mit billigem Brot nicht gesichert ist; so geschehen, als die Weltmarktpreise für Getreide vor einem Jahr gestiegen waren. Auch wenn die Regierung die Lage relativ schnell wieder in den Griff bekommen hatte und kaum ein Mensch heute wirklich hungern muss, ist die Geduld der kleinen Leute mit der sozialen Situation bewundernswert. Anders als in den meisten Staaten Südamerikas spielt die Kleinkriminalität keine nennenswerte Rolle. Ohne jede Gefahr kann man sich zu jeder Tages- und Nachtzeit in den Innenstädten von Kairo und Alexandria als Mann frei bewegen. Das Leben für europäische Frauen ist

Dr. Hubert Müller

allerdings deutlich beschwerlicher: Sie sind ständigen Belästigungen insbesondere durch die Jugendlichen ausgesetzt.

Die Sorge, die die Nation beunruhigt, bleibt: Was wird geschehen, wenn Präsident Mubarak nicht mehr lebt? Wird die Muslimbrüderschaft die Mehrheit bekommen? Wie wird sich das Militär verhalten? Die Deutsche Schule wird auf jeden Fall von den Veränderungen betroffen sein.

Ausblick

Manches hat sich geändert seit den Gründungsjahren, die grundsätzliche Ausrichtung der Schule blieb dieselbe. Einen Einschnitt bedeutete es, als nach 30-jähriger Leitungstätigkeit Sr. Carola 1999 ihr Amt an einen „weltlichen“ Schulleiter, Herrn Nikolaus Eberl, übergab. Er hat der Schule den notwendigen Modernisierungsschub, insbesondere bei der Ausstattung gegeben. Als er die Aufgabe übernahm, hat noch eine Schwester zu den Pausen mit einer Glocke von Hand geläutet, heute kann man die Ausstattung der Schule mit Lehr- und Lernmitteln als gut bezeichnen. Herr Eberl hat auch die Grundstücksverhandlungen für den Bau einer neuen Schule geführt. Der Spatenstich soll noch im Jubiläumsjahr erfolgen. Sr. Carola genießt großes Ansehen in ganz Alexandrien: Sie wird auch dem heutigen Schulleiter von den ehemaligen Schülerinnen mit ihren pädagogischen Prinzipien, insbesondere dem der liebenden Strenge, als Vorbild dargestellt. Die 87-jährige Schwester ist nach wie vor in der Schule präsent, und nicht selten sieht man sie, wie sie eine Schülerin tröstet und ihr gut zuspricht, wenn eine Klausur einmal schlecht ausgefallen ist. Ganz gewiss ist es diese Präsenz der Schwestern, die den Geist der Schule entscheidend prägt. Sie stellen den Schülerinnen ein Leben vor Augen, das nur Gott und dem Einsatz für den Nächsten gewidmet ist, und die Schwestern sind vor allem immer da, egal zu welcher Tages- oder Nachtzeit. Dies gibt den Kindern und Jugendlichen eine Sicherheit und ein Vertrauen, das kein Lehrer ihnen vermitteln kann, und auf diesem festen Grund absoluter Verlässlichkeit unabhängig von Leistung oder Versagen können Erziehung und Bildung gelingen.

Die Absolventinnen der DSB genießen ein hohes Ansehen in Alexandria: Sie haben das Lernen gelernt, sind fähig zur kritischen Auseinandersetzung und sind belastbar. So sind sie in internationalen Unternehmen willkommene Mitarbeiterinnen und an den Universitäten geschätzte Studentinnen. Die alexandrinische Akademie, eine

ausgezeichnet ausgestattete Universität, die von den Ölstaaten finanziert wird, gibt deshalb unseren Schülerinnen eine Ermäßigung von 50 Prozent bei den Studiengebühren, eine Reduktion, die sonst keine Gruppe erhält. Aus der Handelsschule wurde der neue Zweig der Fachoberschule (FOS) entwickelt. In diesem Jahr haben zum zweiten Mal die Schülerinnen dieses Zweiges ihr Fachabitur zusammen mit dem ägyptischen Abitur, der Sanaweya Aama, abgelegt. Dadurch wird nun allen Absolventinnen ein Studium ermöglicht.

Die DSB Alexandria gehört zu den drei großen Traditionsschulen in Ägypten, die die Bundesrepublik Deutschland ideell und materiell unterstützt. Neben ca. 1,5 Millionen Euro, die Deutschland vor allem für die personelle Unterstützung jährlich zuwendet, werden die Schulen auch in ihrer Entwicklung begleitet. Modernes Management mit interner und externer Evaluation sichert und verbessert die Qualität von Unterricht und Schule. Auf diesem Weg zu einer Zertifizierung wird die Schule durch einen externen Berater unterstützt und schließlich durch die Bundesländer-Inspektion überprüft. Die DSB Alexandria hat sich früh auf den Weg der Schulentwicklung begeben. Auf der festen Basis der borromäischen Tradition zeigt sie sich in ihrem Jubiläumsjahr offen für die Anforderungen der Zeit, beste Voraussetzungen für eine gute Zukunft.

Dr. Hubert Müller



FS-Absolventinnen...: Dr. Schäuble überreicht beim Festakt zum 125-jährigen Jubiläum den Schülerinnen die Zeugnisse für die Prüfung zur Fremdsprachensekretärin



*„Wohin willst du gehen?“,
fragte mich der Engel,
als ich an einer Kreuzung stand
und nicht mehr weiter wusste.
„Nach Bethlehem“, antwortete ich
und breitete meine Landkarte aus.
Lächelnd nahm er sie
mir aus der Hand
und wies mir den weiten Weg
von meinem stets angestregten Verstand
hin zu der Güte meines Herzens.*

Christa Spilling-Nöker

*aus: Was die Engel uns verkünden, hrsg. v. Pia Biehl,
Düsseldorf 2005*

Christoph Klüppel

Der freie Wille – eine Illusion?

**Fortbildungsseminar zum Thema
„Hirnforschung und die Frage nach
Freiheit, Schuld und Verant-
wortung“ im Juli 2009**



SPIEGEL: Also gibt es gar keinen Streit zwischen Hirnforschern und Philosophen über das Ich?

Roth: Streit gibt es, wenn die Philosophen ihrerseits den Hirnforschern das Recht absprechen, über das Ich mit dem Blick auf Nervenzellen nachzudenken.

Precht: Fast allem, was Sie gesagt haben, kann ich zustimmen. Nur haben Sie (...) 2003 gesagt, die alte philosophische Vorstellung vom Ich sei eigentlich nicht mehr haltbar. Und Freiheit des Willens sei eine Illusion.

Roth: Das sage ich heute auch noch.¹

Psychische Leistungen wie Wahrnehmung und Handlungsplanung beruhen auf neuronalen Prozessen, und viele Hirnforscher gehen davon aus, dass diese Ebenen quasi identisch sind. Da fast alle physikalischen und biologischen Prozesse festen Gesetzmäßigkeiten folgen, sind möglicherweise auch Entscheidungen, die ich treffe, bereits durch vorangegangene neuronale Vorgänge festgelegt. Denn nach deterministischer Sichtweise besitzt jedes Ereignis kausale Ursachen. Versteht man unter der Freiheit des Willens aber die Möglichkeit, in derselben Situation auch anders entschieden und gehandelt haben zu können, stößt man unweigerlich auf gravierende Widersprüche.²

Im Rahmen einer zweitägigen Fortbildungsveranstaltung im Seminar St. Pirmin in Sasbach haben wir die Frage nach der Freiheit des menschlichen Denkens und Handelns gestellt. Ziel der Tagung war die Vertiefung von z. T. schon bekannten, disziplinübergreifenden Fragestellungen, Thesen und Fakten. Zudem blieb die Ausrichtung des Themas auf eine mögliche schulische Umsetzung immer im Blick. Dem

¹ Aus einem Spiegel-Streitgespräch zwischen Gerhard Roth und Richard David Precht, mit dem Titel: „Die Ratio allein bewegt überhaupt nichts“, in: Spiegel Wissen, 1 / 2009, S. 18-25. Roth ist Neurobiologe, er bestritt in seinem Standardwerk „Fühlen, Denken, Handeln“ (2003) dass es den freien Willen tatsächlich gebe. Precht ist Philosoph und Wissenschaftspublizist, er schrieb den Bestseller „Wer bin ich – und wenn ja, wie viele?“ (2007).

² Vgl.: Herrmann, Christoph: Determiniert – und trotzdem frei!, in: Gehirn und Geist, 11 / 2009, S. 52-57.

Vorbild der „Themenwochen für die Jahrgangsstufe 13“ in St. Landolin in Ettenheim entsprechend, lag der Fokus des Problems der Willensfreiheit auf der *Frage nach der Verantwortung für das eigene Tun*. Ausgehend von dieser alten philosophischen und zugleich doch schülernahen Fragestellung lässt sich so eine Reise in die Biologie, in die Rechtswissenschaft, in die Ethik, in die Psychologie und in die Philosophiegeschichte beginnen. Selbstredend und bedenkenwert: die Reise findet natürlich in genau dem Gehirn statt, über das wir die ganze Zeit als Objekt zu sprechen versuchen. Schülerinnen und Schülern kann so ein wertvoller Erkenntnisprung in Bezug auf das Wesen des Menschen und des eigenen Ichs ermöglicht werden, der personale und soziale Kompetenzen stärkt.

Wichtige Impulse kamen von Referenten aus unterschiedlichsten Fachrichtungen. Zunächst stellte der Neurowissenschaftler Dr. Tonio Ball von der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg Grundlagen und neueste Methoden der Messung von Gehirnaktivität vor. Außerdem trug er Ergebnisse der eigenen Forschungsgruppe vor, die weltweit Beachtung finden. Er zeigte die Grenzen der funktionalen Bildgebung auf bzw. diskutierte die Begrenztheit ihrer Interpretationen. Sebastian Schulenberg, Jurist aus Hamburg, führte in die Welt des Strafrechts ein. Die interessanten Ausführungen, die neben der Staatsphilosophie auch Ausflüge in die Naturwissenschaften enthielten, zeigten klar: *Ohne das Postulat des freien Willens* ist dem deutschen Strafrecht (und seinem Menschenbild) der Boden entzogen. Michael Erdmann vom St. Ursula-Gymnasium in Freiburg warf ausgehend von den berühmten Experimenten des Forschers Benjamin Libet (1972) und den Ergebnissen des deutschen Hirnforscher John-Dylan Haynes, der seit 2006 am MPI für Kognitions- und Neurowissenschaften in Leipzig arbeitet, die Frage auf, inwiefern das Fach Psychologie auf die neuesten Ergebnisse der Neurowissenschaften eingeht. Seine umfassende Darstellung der wissenschaftstheoretischen Grundlagen zeigte, dass eine explizite Beschäftigung mit dem *Problem der Freiheit* in diesem Fachbereich so nicht stattfindet bzw. stattfinden kann.³

Joachim Nebel und Matthias Küchle, beide von der Heimschule St. Landolin in Ettenheim, gestalteten den Nachmittag mit einem Workshop zur praktischen Umsetzung des Themas in der Sekundarstufe II. Mit Texten von Gerhard Roth, Peter

³ Die Erfolge in der therapeutischen Praxis, v. a. bei Zwangsstörungen, zeigen jedoch, dass vielen Patienten mehr Autonomie (d. b. Freiheit) zurückgegeben werden kann.

Bieri, Jürgen Langlet, u.a. und dank prägnanter Vorträge und Filmausschnitte wurde das Thema angewandt auf Unterricht und Projektstage greifbar.⁴

Am Folgetag beleuchtete Prof. Dr. Eberhard Schockenhoff von der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg aus der Sicht der Theologie das Spannungsverhältnis von Determination und Freiheit. Er wies auf den noch nicht in der notwendigen Ernsthaftigkeit geführten Dialog der Wissenschaften hin, in dem mit bestimmten Terminologien bereits ungute Vorbedingungen geschaffen würden. Entgegen der den Hirnforschern unterstellten Hoffnung, Geist sei nachweislich nur ein Epiphänomen der materialen Grundlagen, betonte Schockenhoff: „Freiheit ist nicht ein Loch in der Kausalkette.“ Vielmehr zeige sich die Allmacht Gottes gerade darin, dass er Wesen schuf, die auch ihm gegenüber frei sind, was wiederum eine Einschränkung seiner Allmacht bedeute. Kompatibilistischen Ansätzen zum Trotz seien Freiheit und Determinismus schließlich nicht vereinbar.

Mit einer Reflexion der Tagungsinhalte und kurzen eigenen Beiträgen einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer endete die Tagung, die sicher nicht zur Beantwortung, aber zumindest zu einer weiteren Klärung der Frage, die auch Titel war, beitrug: *Der freie Wille – eine Illusion?*

Besonders fruchtbar wurde die Tagung durch den interdisziplinär erfreulich weit gestreuten Kreis von 24 engagierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus den Bereichen Religion und Philosophie sowie Psychologie, Biologie, Mathematik, Physik, Chemie und Sprachen. Nicht zu letzt durch deren Beiträge ist eine kleine Liste mit Literaturempfehlungen und Unterrichtsmaterial zu Stande gekommen:

Bieri, Peter: Das Gehirn entscheidet gar nichts. Warum die Neurobiologie unsere Idee von Willensfreiheit nicht zerstören kann, in: *Der Tagesspiegel* vom 24.09.2004.
Geyer, Christian: *Hirnforschung und Willensfreiheit*, Frankfurt 2004.

Goschke, Thomas: *Der bedingte Wille*, in: Roth, Gerhard/Grün, Jürgen (Hrsg.): *Das Gehirn und seine Freiheit*, Göttingen 2006.

⁴ Vgl. Artikel in FORUM-Schulstiftung 48: „Ich will ich bleiben!“ Hirnforschung und Willensfreiheit. Zwei Projektstage an der Heimschule St. Landolin in Ettenheim für die Klassenstufe 13, S. 22-35.

Langlet, Jürgen: Der freie Wille: eine Illusion, in: Ethik und Unterricht, 2/2005.
Plauen, Michael: Freiheit: Wie viel Spielraum bleibt in einer gesetzlich bestimmten Welt?, in: Ethik und Unterricht, 2/2005.

Schleim, Stefan: Der Mensch und die soziale Hirnforschung, in: Schleim/Trade/Walter (Hrsg.): Von der Neuroethik zum Neurorecht, Göttingen 2009.

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

Vierkant, Tillmann: Befreit uns die Gehirnforschung von unserer Schuld?, in: Ethik und Unterricht, 2/2005.

„Wer ist ICH?“, Hirnforschung – Entsteht ein neues Menschenbild?, Film von Andrea Hauner, 45min., 2008. Informationen im Internet bei 3sat oder arte.

Radiointerview mit John-Dylan Haynes, Deutschlandradio am 1.07.2008, in: <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/thema/809967/> (10.10.2009)

„*Ich* möchte *ich* bleiben!“, Reader zum Fortbildungs-Workshop „Praktische Umsetzung in der Sek II“ (Nebel/Küchle), der zahlreiche Materialien enthält, erprobt und schülernah aufbereitet. Auf Nachfrage bei den Autoren erhältlich.

Ingrid Geschwentner

Der steuerbare Mensch? Über Einblicke und Eingriffe in unser Gehirn

**Ein nicht ganz objektiver Bericht
von der Jahrestagung des
Deutschen Ethikrates in Berlin am
28. April 2009**



Der Deutsche Ethikrat beschäftigte sich bei seiner öffentlichen Jahrestagung am 28. April 2009 mit Themen der Neurowissenschaften. Der Einladung waren zahlreiche Menschen aller Altersgruppen aus unterschiedlichsten Kontexten gefolgt. In drei Blöcken zu je drei Vorträgen mit anschließender Diskussion wurden zunächst die historische Entwicklung der Hirnforschung sowie bildgebende Verfahren unter medizinischen und juristischen Aspekten in den Blick genommen, danach ging es um Eingriffe in das Gehirn mittels Psychopharmaka und Tiefer Hirnstimulation, und am Schluss der Veranstaltung kamen drei Fachleute aus den Bereichen Theologie und Soziologie zu Wort.

Fast alle der 26 Mitglieder des Deutschen Ethikrates waren zugegen. Alle Beiträge zeugten methodisch und rhetorisch von höchstem Niveau, waren knapp gehalten, äußerst informativ gestaltet und wurden unterhaltsam und lebhaft präsentiert. Dass HochschullehrerInnen der Medizin für ihre Forschung das Internet völlig unkritisch verwenden und Werbung für die Präsentation vor dem Deutschen Ethikrat nicht aus den Folien heraus schneiden, wunderte die Besucherin. Eine Evaluation rundete die Veranstaltung ab.

Der Vortrag über die Geschichte der Hirnforschung gab Einblick in viele Irrtümer dieser Wissenschaft, die die Referentin Prof. Dr. Barbara Wild, Humorforscherin aus Tübingen, für die heutige Forschung nicht ausschloss. Heute ist mittels bildgebender Verfahren ein aus medizinischer Sicht unbedenklicher Blick in die Funktionen der Hirnregionen möglich, allerdings werfen die Ergebnisse der fortgeschrittenen Technik auch immer neue Fragen auf, deren Lösung sich Prof. Dr. John-Dylan Haynes zur Aufgabe gemacht hat. Er freut sich über viele Forschungsgelder, mit deren Hilfe er daran arbeitet, irgendwann die Gedanken der Menschen lesen zu können. Nach seinen eigenen Aussagen, die er plausibel belegen konnte, ist die Forschung darin weit gediehen, den Wunsch der Kriminalisten aber, einen Attentäter mittels Computertomografie unmittelbar vor der Tat zu überführen, kann er (noch) nicht erfüllen. Der Jurist Dr. Matthias Spranger sorgte für einige Ernüchterung der äußerst strebsamen Hirnforschung, indem er starke Bedenken hinsichtlich der freiwilligen Probanden ins

Feld führte und zahlreiche Fälle aufzeigte, bei denen sich die Neurowissenschaft über die Persönlichkeitsrechte derjenigen, die sich der Forschung zur Verfügung stellen, hinweg setzt.

Prof. Dr. Isabella Heuser von der Berliner Charité eröffnete den zweiten Themenblock mit frappierenden Belegen über den stark zunehmenden Konsum von Psychopharmaka durch Gesunde. Neuro-Enhancement, der Wunsch und Usus der Menschen, durch die Versorgung des Gehirns mit Arzneimitteln leistungsstark und glücklich zu werden, ist in unserer Competitions-gesellschaft en vogue. Die Referentin beschrieb die gängigen Psychopharmaka als fast nebenwirkungsfrei im Vergleich zu anderen Dingen, die der Mensch mit vielen Nebenwirkungen tue, und verglich sie mit dem Trinken einer Tasse Kaffee. In den USA ist der Konsum von Prozac weit verbreitet, und bei uns wird z.B. Ritalin, das möglicherweise bei AHDS helfen kann, einer großen Zahl gesunder Kinder und Jugendlicher verabreicht. Teile der Wissenschaft diskutieren, ob Psychopharmaka langwierige Therapien oder kostspielige Kurse (z.B. Teamtrainig) ersetzen könnten.

Ausschließlich um schwere Erkrankungen ging es bei Prof. Dr. Thomas Schläpfers Vortrag über Tiefe Hirnstimulation, der Einpflanzung von Elektroden in bestimmte Hirnregionen, die z.B. bei Parkinson oder schweren Depressionen, besonders bei Erkrankungen mit starkem Tremor, helfen kann. Auf Nachfrage erläuterte der Mediziner, dass er nicht genau wisse, was dabei im Gehirn geschehe, dass es den meisten Patienten und Patientinnen mit dieser Hilfe aber besser gehe. Er könne allerdings in einigen Fällen eine starke Veränderung der Persönlichkeit – vor allem in ihren sozialen Bindungen – beobachten, was dann gelegentlich andere Probleme als die eigentliche Erkrankung hervor rufe.

Der darauf antwortende Jurist Prof. Dr. Hennig Rosenau musste konstatieren, dass er bei der Beeinflussung des Gehirns und dem daraus resultierenden Verhalten der Menschen großen juristischen Nachholbedarf sehe. Die Rechtslage sei schwer einschätzbar, weil die Beweislage der Neurowissenschaften oft unklar sei. *(Bei der Autorin schlich sich die Frage ein, ob das Vergessen der Einnahme von Ritalin als ein hinreichender Entschuldigungsgrund für eine schlechte Schulleistung angeführt werden könne.)*

Nachdem in der anschließenden Diskussionsrunde, in der viele Teilnehmende an der Unbedenklichkeit der Psychopharmaka große Zweifel hegten und von schlechten Erfahrungen ihrer Patientinnen und Patienten z.B. mit Ritalin (u.a. Ritalinentzug!)

berichteten, der Unmut des Publikums über die bis dahin ausgeschlossen scheinende ethische Fragestellung zum wiederholten Male laut wurde, schloss der letzte Themenblock diese Lücke.

Die Theologen Prof. Dr. Ludger Honnefelder und Prof. Dr. Dietmar Mieth verwiesen entschieden auf die Unverfügbarkeit menschlichen Gedankenguts, auf die Authentizität der Persönlichkeit eines Menschen (*Frau Prof. Heuser hatte während ihres Beitrags schon eingestanden, dass sie die Kritik des Verlusts des „Authentischen“ kenne, aber nicht wisse, was unter dem Begriff zu verstehen sei*) und letztlich auf die Würde des Menschen, die durch einige Praktiken der Neurowissenschaften nicht mehr gewährleistet sei. Sie forderten eine gesetzliche Regelung der neuronalen Forschungsmethoden und Eingriffe. Der Soziologe Prof. Dr. Wolfgang van den Daele, der sich beruhigt drüber zeigte, dass nach einer aktuellen Umfrage 54% der Deutschen die Einpflanzung eines Gedächtnischips in ihr Gehirn ablehnten, plädierte für die Freiheit des Menschen, die das Individuum vor neuronalen Eingriffen schützen, aber diese auch – moderat – gewährleisten müsse.

Auffallend war, dass es sich bei den Mahnern am Ende des Tages um emeritierte Professoren handelte, die den Eindruck einer sehr großen inhaltlichen, wissenschaftlich-methodischen, argumentativen und weltanschaulichen Entfernung zu ihren jungen Kolleginnen und Kollegen erweckten. Besonders die Position von Prof. Mieth stieß aber auf sehr großen Beifall beim Publikum. *Bei der Besucherin stellte sich die Frage, wer die MahnerInnen der Zukunft sein werden, wer den Herren Mieth und Honnefelder nachfolgen mag.*

Dass sich die Autorin am Ende fragte, ob nicht mindestens eine der Professorinnen unter dem Einfluss der Langzeitwirkungen eines Psychopharmakons ihre Forschung präsentiert hat (diese hatte mehrmals wiederholt, dass die einmalige Einnahme, z.B. vor einer Prüfung, wirkungslos sei), mindert das Erlebnis der Jahrestagung des Deutschen Ethikrates nicht. Die Veranstaltung war hoch interessant und lehrreich, ermöglichte sie doch einen Einblick in die Themen- und Gedankenwelt derer, die ihren Auftrag wie folgt beschreiben: „Der Ethikrat verfolgt die ethischen, gesellschaftlichen, naturwissenschaftlichen, medizinischen und rechtlichen Fragen sowie die voraussichtlichen Folgen für Individuum und Gesellschaft, die sich im Zusammenhang mit der Forschung und den Entwicklungen insbesondere auf dem Gebiet der Lebenswissenschaften und ihrer Anwendung auf den Menschen ergeben.“ (aus dem Ethikratgesetz vom 1. August 2007)

Wolfgang Hug

Sprichwörter und Spruchweisheiten – Wie sie Kulturgeschichte spiegeln



Unsere Sprache ist ein Behältnis all dessen, was wir Geist nennen. Sprichwörter und Spruchweisheiten sind ein bedeutendes Sammelgut in diesem Behältnis. Es sind Kürzel all der Erfahrungen, die Menschen seit Jahrtausenden gemacht und in verdichteter Form festgehalten haben. Sie spiegeln auf ihre Weise ein Stück Kulturgeschichte der Menschheit. Welches Traditionsgut in Sprichwörtern und Spruchweisheiten gespeichert ist und was man daraus über den Entwicklungsprozess der Zivilisation und Humanisierung der Gesellschaft erfahren kann, das soll im Folgenden in sieben Abschnitten aufgezeigt werden. Die darin aufgezeigten Zusammenhänge lassen sich in diverse Themen des historischen Lernens wie auch der religiösen Unterweisung sowie des Deutschunterrichts einfügen.

1. Die ältesten Sprichwörter – aus frühen Hochkulturen

Sumerische Sprichwörter. Seit wann gibt es überhaupt Sprichwörter, und woher kommen sie? Archäologen fanden solche Sprachkürzel im Zweistromland haufenweise auf Tonscherben, in Keilschrift. Die Funde ließen sich auf die Zeit nach Beginn des 2. Jahrtausends vor unserer Zeitrechnung datieren. Sie dürften also an die vier-tausend Jahre alt sein. Offenbar handelt es sich bei diesen Funden um Übungstexte für Schreibschüler, wie die Orientalisten herausfanden, Sätze mit einfachen Weisheiten, tief sinnige wie diese „*Wer immer mit der Wahrheit wandelt, der erzeugt Leben.*“ „*Der Reiche sorge für das Getreide des Armen.*“ „*Es ist der Himmel, der deine Güter vermehrt.*“ Oder auch ganz schlichte wie z. B. „*Wer zu viel isst, der schläft schlecht.*“ „*Wer viel Reichtum besitzt, hat auch viele Ängste.*“ Manche der vielen formelhaften Sätze, die man gefunden hat, sind von Fachleuten so genannten „*Ratschlägen der Weisheit*“ zugeordnet worden, etwa die Regeln „*Wenn einer kein Bett hat, dann bereite ihm eines.*“ „*Weit weg ist der Himmel, doch kostbar ist unsere Erde.*“ „*Fälle kein Urteil, wenn du betrunken bist!*“ So groß der zeitliche Abstand ist, der uns von der Entstehung sumerischer Sprichwörter trennt, so unmittelbar können sie dennoch zum Nachdenken bringen. Erst recht gilt das für Sätze im ältesten Großepos der Weltliteratur, in dem um 1300 v. Chr. im Zweistromland entstandenen Gilgamesch-Epos, wenn es dort beispielsweise heißt „*Als die Götter die Welt erschufen, Tod haben sie für die Menschen bestimmt.*“ Und „*Der Schläfer – der Tote: Wie gleichen sie sich!*“

Solche Sätze sind zwar nicht in unseren Sprichwortschatz eingeflossen, aber sie weisen die typischen Elemente dieser sprachlichen Gattung auf. Sie sind knapp in der Formulierung, enthalten meist eine lehrhafte Sentenz oder Lebensweisheit, wirken plausibel, ohne dass ihre Aussage erklärt oder begründet wird. Diese frühen Sprichwörter bezeugen, dass eine zur Hochkultur entwickelte Gesellschaft sich nicht nur durch Schrift, Staat und Städte auszeichnet, sondern auch durch ein (letztlich religiös fundiertes) Ethos. Insofern die europäische Kultur mit den Hochkulturen des Alten Orients zusammenhängt, verweisen die ältesten Sprichwörter bereits auf Ursprünge der europäischen Humanität.

Aus dem Alten Ägypten. Gleiches wie für die sumerischen Sprichwörter gilt für solche aus dem Land der Pharaonen. In ägyptischen Hieroglyphen-Inschriften findet man oft knappe Ratschläge bzw. Vorschriften des Gottkönigs an seine Beamten wie z. B. *„Unterbrich nicht einen, der dir sein Herz ausschüttet!“* *„Nimm keine Geschenke als Bestechung an!“* *„Nimm dich in Acht vor Untergebenen, die nichts geworden sind!“* *„Hüte dich, ungerecht zu strafen!“* Andere Texte überliefern allgemeine Lebensweisheiten der Ägypter, die ähnlich wie die Anweisungen des Pharaos Zeugnisse zeitloser Menschlichkeit sind wie z. B.: *„Trenne nicht Kopf und Zunge voneinander!“* *„Wenn der Löwe weit weg ist, spielt sich der Wolf gern als Löwe auf.“* *„Besitz erwerben kann jeder. Weise ist, wer ihn bewahren kann.“* *„Geduld ist der Schlüssel zur Freude.“* *„Ist das Ende da, bleibt nur die Liebe.“*

Salomonische Weisheit. Als älteste systematische Sprichwortsammlung gilt das „Buch der Sprichwörter“ im Alten oder Ersten Testament. Dieses Werk wird in der jüdischen Tradition dem König Salomon (965-926 v. Chr.) zugeschrieben, der einem Bibelzitat zur Folge selbst 3000 Sprichwörter verfasst haben soll. Auch diese Sprichwörter kommen aus dem Alten Orient und zählen zu den ältesten, die wir besitzen. Sie gehören aber nicht nur formal zum Sprichwortgut, sondern sind durch die biblische Überlieferung bereits in großer Anzahl in unseren Sprachschatz eingegangen wie z. B. *„Hochmut kommt vor dem Fall.“* *„Wen der Herr lieb hat, den züchtigt er.“* *„Unrecht Gut gedeiht nicht.“* *„Wer andern eine Grube gräbt...“*. Manche sind im Laufe der Zeit vereinfacht worden wie z. B. der Spruch *„Der Mensch denkt, Gott aber lenkt.“* (Spr 16, 9). Luther hat den ursprünglichen Text korrekt so übersetzt: *„Des Menschen Herz plant seinen Weg, doch der Herr lenkt seinen Schritt.“* Die bis heute gängige Form verdankt der Vers der Tendenz, in der deutschen Sprache Sprichwörter so knapp wie möglich und als gereimten Spruch zu überliefern. Auf Jiddisch lautet der Spruch übrigens dem Originaltext näher: *„Der Mensch fährt, und*



Illustriertes Sprichwort auf einem Neuruppiner Bilderbogen (ca. 1860)

Gott hält die Zügel.“ Neben dem „Buch der Sprichwörter“ wurden auch die dem König David zugeschriebenen Psalmen zu einer Quelle unseres Sprichwort-Bestandes. Vieles davon ist Juden wie Christen vertraut.

Auge um Auge, Zahn um Zahn. Bei vielem, was wir als biblisches Weisheitsgut kennen, ist davon auszugehen, dass es schon aus den älteren Hochkulturen in Ägypten und Mesopotamien stammt. Ein bezeichnendes Beispiel ist die Redewendung „Auge um Auge, Zahn um Zahn.“ Sie steht im 2. Buch Mose, dem Buch „Exodus“ 21, 23. Ein Rechts-Grundsatz wie die im vorangehenden Kapitel des Buches verkündeten „Zehn Gebote“, die zum Fundament der kulturellen Evolution der Menschheit geworden sind. Die Bücher Mose gehen inhaltlich auf die Zeit vor rund 3000 Jahren zurück, wenn sie auch erst später in der kanonisch gewordenen Form niedergeschrieben wurden. Der ganze Auge-um-Auge-Satz lautet: „Ist (bei einer Rauferei) weiterer Schaden entstanden, dann musst du geben: Leben für Leben, Auge für Auge, Zahn für Zahn, Hand für Hand.“ Gemeint ist damit allerdings nicht, Gleiches sei mit Gleichem heimzuzahlen. Das Gebot legitimiert nicht Rache und Vergeltung. Er fordert vielmehr, einen Körperschaden wieder gutzumachen, und zwar gleich, welchen sozialen Status der oder die Geschädigte hat. Martin Buber hat das Gebot deshalb folgendermaßen übersetzt: „Geschieht aber das Ärgste, dann gib Lebensersatz für Leben, Augersatz für Auge, Zahnersatz für Zahn, Handersatz für Hand...!“ Es ist ziemlich ernüchternd festzustellen, dass diese Redewendung in unserer Zeit häufig gerade nicht im mosaischen Sinn benutzt wird, sondern fälsch-

licherweise als biblische Rechtfertigung für die Rache gilt: Was für ein Beweis für den Rückfall der Moderne in archaische Barbarei!

Querverbindungen im Alten Orient. Ein Zweites aber kommt bei diesem alten Sprichwort zum Vorschein: Es ist nämlich nicht nur an die 3000 Jahre alt, es geht vielmehr auf ein noch viel älteres Gesetz zurück. In einer Gesetzesstele, die der babylonische König Hammurabi um 1750 v. Chr. aufstellen ließ und die man vor gut 100 Jahren in Susa fand, stehen die Sätze: „Gesetzt, ein Mann hat das Auge eines Freigeborenen zerstört, so wird man sein Auge zerstören; Gesetzt, ein Mann hat einem anderen einen Zahn ausgeschlagen, so wird man ihm einen Zahn ausschlagen.“ Das zeigt zum einen, dass im Judentum viel ältere Wurzeln stecken, die den engen Zusammenhang der Kulturen des Alten Orients bezeugen. Die Hochkulturen vom Euphrat und Tigris bis zum Nil standen in einem ganz engen wechselseitigen Austausch. Das belegt auch die Herkunftsgeschichte der Juden: Abraham kam aus dem Zweistromland, Moses aus Ägypten! Der Vergleich zwischen dem Gesetz des Hammurabi und dem von Moses zeigt aber auch den jeweiligen Fortschritt der moralischen Zivilisation durch die Gesetzgebung. Hammurabi setzte erst einmal an die Stelle des Racheaktes für eine Körperverletzung die gesetzliche Strafe (was den Schwachen vor dem Starken schützen sollte, wie es ausdrücklich am Ende der Gesetzesstele heißt). Moses wiederum ersetzte die Rache durch eine Wiedergutmachung. Zugleich unterwarf er das Gesetz einer überstaatlichen Autorität, nämlich der des einen Gottes selbst (den er wohl von Echnaton kannte). So spiegelt schon diese alte Redensart ein wichtiges Stück Kulturgeschichte der Humanität.

2. Humanistisches Sprichwörterbe – aus der griechisch-römischen Antike

Salomonische Weisheitssätze können als eine Quelle unserer Sprichwortkultur (und implizit der europäischen Humanität) gelten. Noch breiter ist indes der Strom von Sprichwörtern aus der Literatur der griechisch-römischen Antike. Wie man aus der Schule weiß, hat das Welt- und Menschenbild der Antike das europäische Denken zutiefst durchdrungen. Das bezeugen nicht zuletzt unzählige Sprichwörter, die wir griechischen und römischen Autoren verdanken, ohne uns dessen jeweils bewusst zu sein.

Die Überlieferung des antiken Sprichwortgutes. Wie aber sind so viele sprichwörtliche Wendungen aus der griechisch-römischen Antike in unseren Zitatenschatz

gekommen? Die Antwort ist unstrittig: Das haben die Humanisten zu Beginn der europäischen Neuzeit bewirkt. Es war der „Fürst der Humanisten“ selbst, Erasmus von Rotterdam, der zwar nicht die erste, aber die bedeutendste Sprichwörterammlung seiner Zeit anlegte und im Jahr 1500 drucken ließ. Er gab ihr den literarisch anspruchsvollen Titel „Adagia“, ein eher selten gebrauchtes Synonym für Sprichwörter. In diesen „Adagia“ hat Erasmus ein paar hundert Redewendungen von antiken Autoren, aus der griechischen und römischen Literatur, aus der Bibel und aus Werken der Kirchenväter zusammengestellt, ihre Herkunft nachgewiesen und ihren Sinngehalt gedeutet. Das Buch wurde ein Bestseller. Es erlebte bereits zu Lebzeiten von Erasmus mehr als zwei Dutzend Auflagen, im Jahrhundert seines Todes nochmals gut 100 weitere. Erasmus hatte das Werk selbst fortlaufend ergänzt, bis es in der letzten Ausgabe vor seinem Tod 1536 rund 5000 sprichwörtliche Wendungen enthielt. Die „Adagia“ haben Generationen von Gebildeten inspiriert. Goethe hat ihre Lektüre seinem Freund Schiller dringend ans Herz gelegt, und beide Klassiker sind selbst, wie man weiß, Meister der sprichwörtlichen Rede gewesen.

Viele der von Erasmus aus der Antike übermittelten Formeln gehören zum Kern unseres Sprichwortbestandes und werden gerne benützt wie z. B. die folgenden: *„Allzu viel ist ungesund“* bzw. *„Nichts im Übermaß!“* *„Steter Tropfen höhlt den Stein.“* *„Das Gerücht wächst mit der Verbreitung“* *„Wir sitzen alle im gleichen Boot.“* *„Willst du geliebt werden, so liebe!“* Die erste dieser rein zufällig ausgewählten Lebensweisheiten lässt sich auf Homer, den „ersten Dichter des Abendlandes“ zurückführen und ist von Solon, dem weisen Staatsmanns Athens bezeugt. Die zweite formulierte der virtuose römische Dichter Ovid, die dritte stammt von Vergil. Aus Ciceros Werken stammt die Einsicht, dass wir alle im gleichen Boot sitzen. Den Ratschlag zur wechselseitigen Liebe (lateinisch *„Si vis amari, ama!“*) hat Seneca geprägt, der feinsinnige Denker und Dichter der Stoa. Im Ganzen bilden die Sprichwörter aus der Antike einen unerschöpflichen Schatz an prägnanten Kernaussagen im abendländischen Welt- und Menschenbild. Zugleich spiegeln sie ganz charakteristische Elemente der griechischen und römischen Geisteswelt. Nehmen wir als Beispiele das philosophische Denken der Griechen und die Rechtskultur im antiken Rom.

Griechische Lebensweisheit. Bekanntlich war die Erkenntnis des Geistes, d. h. die Aufklärung der Welt der Ideen und Begriffe eine herausragende Leistung der Griechen (und eine unersetzliche Mitgift für die Kultur Europas). So fanden denn auch

besonders viele Sinnsprüche aus philosophischen Werken der griechischen Antike Eingang in den Sprichwortschatz wie die folgenden: *„Der Mensch ist das Maß aller Dinge.“* Der Satz stammt von Protagoras, einem der Vorsokratiker, jenen Urvätern des philosophischen Denkens im Abendland. – *„Der Krieg ist der Vater von allem.“* Diesen Satz verdanken wir Heraklit (ca. 550-480 v. Chr.), dem wohl einflussreichsten Vorsokratiker. Was das jüdische Weisheitsbuch Ijob eher lebenskundlich ausdrückt mit dem Satz *„Ist nicht Kriegsdienst des Menschen Leben auf Erden!“* ist im Griechischen gleichsam Erkenntnis pur. Gleiches gilt für Heraklits Formel des Daseins *„Alles fließt.“* (Der indische Religionsstifter Siddharta Gautama, den seine Anhänger Buddha nennen, ein Zeitgenosse von Heraklit jener Achsenzeit um 500 v. Chr., gab auf die Frage *„Was ist die Welt?“* die Antwort *„Das, worin Vergehen waltet.“*) Zwei weitere Grund-Sätze *„Erkenne dich selbst!“* und *„Nichts im Übermaß!“* werden u. a. Sokrates in den Mund gelegt. Beide befanden sich als Tempelinschriften in Delphi, dem Ort für die Botschaften aus dem Erfahrungsschatz der weisen Pythia. Die Warnung *„Nichts im Übermaß!“* war ein fundamentales Prinzip in Hellas, denn in der Hybris, der Überheblichkeit sahen die Griechen die gefährlichste Wurzel allen Streites, aller Kriege, allen Übels. – *„Das Leben ist kurz, groß aber ist die Kunst.“* Mit diesem Satz beginnen die Aphorismen des Hippokrates, auf dessen Ethos Ärzte bis heute ihren Berufs-Eid leisten. Goethe machte daraus im *„Faust“* den Vers *„Die Kunst ist lang, und kurz ist unser Leben.“* Den folgenden Satz formulierte Hesiod: *„Nicht die Arbeit, sondern das Nichtstun ist Schande.“* Der schwerblütige Dichter hat in seinem Versepos *„Werke und Tage“* (um 700 v. Chr.) die Alltagswirklichkeit der Menschen trefflich geschildert. Von ihm stammt auch die Erkenntnis: *„Vor die Vollendung (bzw. den Erfolg) haben die Götter den Schweiß gesetzt.“*

„Der Anfang ist mehr als die Hälfte des Ganzen.“ Sowohl Platon als auch Aristoteles nennen diese Weisheit eine sprichwörtliche Aussage. Im Deutschen wurde daraus die Handlungs-Maxime *„Frisch gewagt ist halb gewonnen.“* Platon formulierte aus einem homerischen Vers das Sprichwort *„Gleiches nähert sich immer dem Gleichen.“* Von Aristoteles stammt der oft zitierte Satz *„Der Mensch ist ein von Natur aus politisches Wesen.“* Ähnlich oft begegnet man seinen Thesen *„Der Mensch strebt von Natur aus nach Wissen (oder Erkenntnis).“* sowie: *„Die Natur erschafft nichts ohne Sinn.“* Auch dem folgenden Diktum des Realisten Aristoteles wird man zustimmen: *„Nicht die Taten bewegen die Menschen, sondern die Worte über die Taten.“* Tiefsinnige Sätze trifft man im Übrigen nicht nur bei den griechischen Philosophen. Auch in den Dramen sind fundamentale Wahrheiten über-

liefert wie z. B. in der „Antigone“ des Sophokles: *„Viel Ungeheuerliches gibt es, doch nichts ist so ungeheuerlich wie der Mensch.“* Die Heldin des Stücks lässt der Dichter aber auch bekennen: *„Nicht mitzuhassen, vielmehr mitzulieben bin ich geboren.“*

Sprichwörtliches aus der Römischen Rechtskultur. Eine besonderer Leistung der Römer, die sie der Nachwelt vererbt haben, sind ihre Einsichten in das Wesen von Staat und Recht. Viele geflügelte Worte römischer Autoren bezeugen das. Hier einige Beispiele: *„Das Wohl des Volkes* (bzw. das Wohl der Allgemeinheit = das Allgemeinwohl) *hat das oberste Gesetz zu sein.“* Diesen Grund-Satz politischen Handelns findet man bei Cicero. Seine Schriften sind voll von klugen Einsichten in das Wesen des Rechts. Bei ihm sind Sätze wie die folgenden zu lesen: *„Das Recht ist die Grundlage unserer Freiheit.“* Aber auch: *Summum ius summa iniuria* = Auf die Spitze getriebenes Recht ist höchstes Unrecht. *„Gedanken sind frei.“* Den Satz bezog Luther auf deutsche Verhältnisse, wenn er formulierte *„Gedanken sind zollfrei.“* *„Jedem das Seine zuteilen!“* So bestimmte Cicero die Funktion der Gesetze. Von ihm stammt auch die Erkenntnis *„Um Kleinigkeiten kümmert sich das Gesetz nicht.“* (De minimis non curat lex). In einer anderen Formulierung lautet der Grundsatz: *„Um Großes kümmern sich die Götter, Kleines vernachlässigen sie.“* Ähnliches drückt auch das aus der Antike überlieferte Sprichwort aus *„Ein Adler fängt keine Fliege.“* Von Cicero stammt auch der Satz *„Gesetze schlafen zuweilen, doch sie sterben nie.“*

Ein uraltes Prinzip römischen Rechtsdenkens, dessen Ursprung nicht mehr zu ermitteln ist (weshalb man ganz wörtlich von einem principium, d. h. einem Ursprung sprechen kann), lautet *„Audiatur et altera pars“* = Auch die Gegenseite muss gehört werden. Die Formel ist u. a. als Inschrift an der Decke des Friedenssaales im Rathaus zu Münster zu lesen, wo 1648 der Vertrag zwischen Frankreich und dem Reich den Dreißigjährigen Krieg beendete. Ein anderer Grundsatz des römischen Rechts sei zitiert: *„Wer die Bösen schont, schädigt die Guten.“* Aber auch *„Gegen Gewalt ist das Recht machtlos.“* So steht es im Corpus Juris Justinians. Dort gibt es auch Regeln für den Prozess gegen einen, *„der auf frischer Tat ertappt wurde.“* Und in diesem Fundament europäischer Rechtsentwicklung steht auch die beruhigende Regel *„Ultra posse nemo obligatur“* = Über sein Können hinaus ist niemand zu verpflichten.

„Geld“ in sprichwörtlichen Wendungen, ein Exkurs. Die Humanisten haben mit ihrer Sammel-, Editions- und Übersetzungstätigkeit dem europäischen Geist über

die Epochen hinweg von der Antike bis in die Gegenwart ein verbindendes Fundament für ein konsensfähiges Welt- und Menschenbild geschaffen. Vieles aus dem Sprichwörterbe von antiken Autoren handelt von Erfahrungen, die zu allen Zeiten von Bedeutung waren bis auf den heutigen Tag. Als ein Beispiel für viele kann man in einem diachronischen Streifzug die antike Redensart vom Geld nehmen, es sei der „nervus rerum“, d. h. die Lebenskraft der Dinge, oder wie der römische Theaterdichter Publilius Syrus formulierte: „Geld allein hat das Regiment über alles.“ Da ist der Schritt nicht weit zu einer deutschen Formel, die fast zum Axiom geworden ist: *„Geld regiert die Welt.“* Sie lässt sich auf einen humanistischen Zeitgenossen des Erasmus zurückführen, den Basler Professor Sebastian Brant, der in seinem „Narrenschiff“ manche sprichwörtlich gewordenen Sätze schuf wie z. B. *„Die Welt, die will betrogen sein.“* Im „Narrenschiff“ heißt es denn auch *„All Ding dem Geld sind untertan.“* Die Tendenz, in der deutschen Sprache Sprichwörter in Reimform zu bringen, machte daraus die gängige Redensart *„Geld regiert die Welt.“* So steht der Satz in einem Wörterbuch von 1616. Neuerdings haben kluge Wertetexter die Formel mit der Frage ergänzt: *„Und wer regiert das Geld?“*

Vielerlei weitere Sprüche ranken sich um das Stichwort Geld. Sie spiegeln gleichsam Dauer und Wandel im Umgang mit der Funktion des Geldes. Dem Ablassprediger Johannes Tetzl wird der verhängnisvolle Werbespruch in den Mund gelegt *„Sobald das Geld im Kasten klingt, die Seele in den Himmel springt.“* Von Kaufleuten der oberitalienischen Handelsstädte stammt bereits aus dem 15. Jahrhundert das Prinzip *„Zeit ist Geld“* – symptomatisch für das neue, frühkapitalistische Denken. Dann gibt es den klugen Rat von Thomas Jefferson, dem Verfasser der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung, *„Verfüge niemals über Geld, bevor du es hast!“* Vom österreichischen Theaterdichter und heiteren Menschenkenner Johann Nestroy kommt die beliebte Wendung *„Die Phöniker haben das Geld erfunden, nur, warum so wenig?“* Und aus dem „Untergang des Abendlandes“ von Oswald Spengler lässt sich zitieren *„Der Geist denkt, das Geld lenkt.“* Lauter wichtige Sätze zum Thema Geld, seien sie tiefsinnig, schlicht oder irreführend! Von allem etwas hat wohl die antike Formel *„Geld stinkt nicht.“* (pecunia non olet). Sie geht auf einen Ausspruch Vespasians zurück, der (wie Erasmus schreibt) in seiner schamlosen Habgier so weit ging, den Urin mit einer Steuer zu belegen. Als sein Sohn Titus ihm darob Vorhaltungen machte, dass er aus einer so ekligen Sache Gewinn ziehen wolle, hielt er ihm das bald darauf das aus dieser Steuer eingegangene Geld unter die Nase und fragte ihn, ob es stinke. Heute weiß man, dass diese Steuer von den Gerbern erhoben wurde, die den Urin aus öffentlichen Toiletten für ihr Gewerbe bezogen.

3. Christliche Überlieferungen in Sprichwörtern der Alltagssprache

Getragen und durchdrungen ist unsere Kultur nicht nur von der griechisch-römischen Antike, sondern ebenso sehr vom Christentum. Kaum eine andere Quelle hat unsere Sprache mit so vielen sprichwörtlich gewordenen Wendungen bereichert wie das christliche Schrifttum, vor allem die Bibel. Diese kulturhistorische Feststellung bringt in Erinnerung, wie grundlegend und umfassend die religiöse Überlieferung das ganze Leben durchdrungen hat, wie groß die Autorität der Bibelworte war, die eben als „Worte des lebendigen Gottes“ erlebt wurden, aber auch, wie sehr Luther mit seiner Bibelübersetzung den deutschen Sprachschatz geprägt und bereichert hat. Denn in der von ihm geschaffenen Fassung sind die Bibelzitate Volksgut geworden und bis heute geblieben, auch wenn sie gar nicht mehr dem heutigen Sprachgebrauch oder unserer Erfahrungswelt entsprechen. Man sagt zum Beispiel bis heute, man solle „sein Licht nicht unter den Scheffel stellen.“ Aber wer weiß noch, was ein Scheffel ist und wozu er diente?

Sprüche aus dem Alten und dem Neuen Testament. In unserem Sprachgebrauch sind Bibelsprüche aus dem Alten Testament (der Jüdischen Bibel) wie aus dem Neuen in gleicher Weise verbreitet. Darunter sind solche mit religiösem Kern wie auch andere, die ins Profane verweisen: *„Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“* (5. Buch Mose). *„Den Seinen gibt 's der Herr im Schlaf“* (Psalm 127). *„Bei Gott ist kein Ding unmöglich“* (1. Buch Mose). *„Wer sucht, der findet“* (Bergpredigt). *„Wen der Herr liebt, den züchtigt er.“* (Buch der Sprichwörter). *„Ein jegliches hat seine Zeit.“* (Kohélet). *„Niemand kann zwei Herren dienen, Gott und dem Mammon zugleich.“* (Bergpredigt). *„Der Prophet gilt nichts in seinem Vaterlande“* (Matthäus). *„Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach“* (Markus). *„Prüfet alles und behaltet das Beste“* (Paulus). *„Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über“* (Matthäus). Neben Redewenden aus der Bibel gibt es auch von Luther selbst geprägte Sprüche wie die folgenden *„Den Leuten aufs Maul schauen.“* *„Kein Blatt vor den Mund nehmen.“* *„An der Nase herumführen“* oder ganz deftig: *„Der wollt gerne (drauf) scheißen, wenn er Dreck im Bauch hätt‘.“*

Bedeutungswandel von Bibelsprüchen. Manchmal fällt es schwer, in Bibelsprüchen den ursprünglichen Sinn zu erkennen wie bei den folgenden: *„Jemandem die Leviten lesen.“* *„Jemandem einen Denkartel verpassen.“* *„Perlen vor die Säue werfen.“* Mit den Leviten sind die strengen Rechtsvorschriften aus dem Buch Levitikus (dem



Illustriertes Sprichwort auf einem Neuruppiner Bilderbogen (ca. 1860)

3. Buch Mose) gemeint, die einer Überlieferung zufolge der Bischof Chrodegang von Metz (gest. 766) seinem „zuchtlos“ gewordenen Klerus vorzulesen pflegte. Der „Denkzettel“ geht auf eine Vorschrift im Buch Deuteronomium (dem 5. Buch Mose) zurück, die lautet: „Diese Worte sollt ihr in euer Herz und auf eure Seele schreiben...Ihr sollt sie als Zeichen um das Handgelenk binden. Sie sollen zum Schmuck auf eurer Stirn werden.“ Fromme Juden befestigen diesem Gebot zufolge beim Gebet kleine Kapseln mit auf Zetteln geschriebenen Bibelsprüchen auf der Stirn und am linken Arm. Luther hat in seiner Bibelübersetzung daraus die Denkzettel gemacht. Die Perlen vor den Säen (Mt 7, 6) geben dann einen Abschreckungs-Sinn, wenn man daran denkt, dass Perlen zum Kostbarsten in Israel zählten, Säe aber zum Niedrigsten (was wohl auch mit dem Verbot zusammenhing, Schweinefleisch zu verzehren).

Einen besonders subtilen Bedeutungswandel von biblischen Sätzen zeigt das folgende Beispiel: Ein Jesuswort von ganz hohem Ansehen aus dem Johannesevangelium (Joh 8, 32) lautet: „Die Wahrheit wird euch frei machen.“ Der vollständige Satz von der befreienden Wirkung der Wahrheit lautet: „Wenn ihr in meinem Wort (griechisch: in meinem Logos, d. h. Wort, Geist, Sinnzusammenhang) bleibt, seid ihr wirklich meine Jünger. Dann werdet ihr die Wahrheit erkennen, und die Wahrheit wird euch frei machen.“ Der Satz drückt das Selbstverständnis von Jesus als Erlöser bzw. Befreier aus, der an anderer Stelle (Joh 14, 16) von sich sagte „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben.“ Das heißt, er verstand sich nicht nur als Lehrer

der Wahrheit, sondern als deren Verkörperung. Offenbar ist aber im Lauf der geschichtlichen Entwicklung des Christentums der biblische Wahrheitsbegriff erst einmal zu einem bloßen Appell zur Wahrhaftigkeit verkürzt worden. Im 19. Jahrhundert wandte man das Bibelwort dann ganz positivistisch nur noch auf richtige Aussagen an. So wurde der Satz, dass die Wahrheit frei mache, von seiner Heilsfunktion abgelöst und gleichsam säkularisiert. Als Wahrheit galt jetzt, was rational erklärt und wissenschaftlich bewiesen werden konnte. Wahrheit in diesem Sinn sollte von Vorurteilen, Aberglauben und Irrtum befreien. Schließlich wurde der Wahrheitssatz direkt gegen die christliche Heilslehre gewendet, von deren Dogmen die „wissenschaftlich gesicherte Wahrheit“ zu befreien habe. Die Wahrheitsverpflichtung wurde zum Fundament vorurteilsfreier Forschung und akademischer Freiheit. In diesem Sinn hat wohl die Freiburger Universität den Satz gemeint, als sie 1911 die Fassade des neu erbauten Kollegengebäudes mit dem Motto schmücken ließ: *„Die Wahrheit wird euch frei machen.“*

Religiöse Wendungen aus vielerlei Quellen. Bibelsprüche sind nicht die einzigen religiösen Spuren in der Alltagssprache. Manche Liedverse geistlicher Autoren haben sprichwörtlichen Charakter gewonnen wie z. B. *„Eine feste Burg ist Gott.“* *„Geh aus mein Herz und suche Freud.“* *„Es ist ein Schnitter, der heißt Tod.“* *„O Ewigkeit, du Donnerwort!“* Manche Theologen haben Sprichwörter mit religiösem oder moralischem Anspruch gesammelt und sie volkstümlich werden lassen. Aus einer Sammlung des protestantischen Predigers Sebastian Francks kennt man z.B. die Redensarten *„Glauben ist besser als Bargeld.“* *„Der alte Gott lebt noch!“* Aber auch: *„Der Teufel schießt nur auf den großen Haufen.“* Der katholische Aufklärungstheologe Johann Michael Sailer gab seiner umfangreichen Sammlung den Titel *„Die Weisheit auf der Gasse oder Sinn und Geist deutscher Sprichwörter“* und zitierte darin u. a. folgende Sätze: *„Gott ist der Armen Vormund.“* *„Gottes Zeiger gehen langsam, aber richtig.“* *„Not lehrt beten.“* *„Ein gut Gewissen ist besser als hundert Zeugen.“* *„Es sind nicht alles Heilige, die zur Kirche gehen.“* Schließlich sei nicht zu vergessen, wie viele umgangssprachliche Wendungen sich religiöser Worte bedienen wie *„Um Himmels willen!“*, *„Gottseidank!“*, *„In Gottes Namen“*, *„Herrgott nochmal!“* – von Flüchen ganz zu schweigen!

4. Vormoderne Lebensverhältnisse in sprichwörtlichen Redensarten

Sprichwörter spiegeln Kulturgeschichte: Viele sind gleichsam als Mosaiksteine zu sehen für einfache „Bilder aus der Vergangenheit“ (um den Titel von Gustav Freytags berühmten Geschichtsschilderungen aufzugreifen). In besonderer Weise gilt das für die Alltagswelt, an die viele Ausdrücke erinnern, die bei unseren Vorfahren „gang und gäbe“ waren. Viele dieser Wendungen werden noch immer benutzt, ohne dass man an die Lebensverhältnisse denkt, auf die sie sich ursprünglich bezogen. Der Ausdruck „gang und gäbe“ meinte z. B. ursprünglich Münzen, die in einem Land im Umlauf (im „Gang“) waren und gegeben werden konnten. Hier wie in den folgenden Beispielen werden einzelne Bereiche der vormodernen Lebenswelt wie mit Punktstrahlern angestrahlt und so vergegenwärtigt.

Aus der bäuerlichen Lebenswelt. In manchen sprichwörtlichen Wendungen lebt die bäuerliche Prägung der Lebensverhältnisse in der vormodernen Gesellschaft sichtbar weiter. So wenn es heißt: *Bürger und Bauer trennt nichts als die Mauer.* „*Als Adam grub und Eva spann, wo war denn da der Edelmann?*“ „*Man soll die Kirche im Dorf lassen.*“ „*Einem nicht ins Gehege kommen*“ (nicht unerlaubt über den „Hag“ steigen, mit dem der Bauernhof eingehegt war). „*Einen guten Schnitt machen.*“ „*Mit dem Dreschflegel dreinhauen.*“ „*Leeres Stroh dreschen,*“ „*Auch mit Gewalt ist kein Ochse zu melken.*“ „*Seine Schäflein ins Trockene bringen*“ (weil Schafe Sumpfgelände nicht vertragen). „*Die Katze nicht aus dem Sack lassen,*“ (wenn man sie – heimlich – ertränken will). „*Da kräht kein Hahn mehr danach.*“ „*Den Brotkorb höher hängen*“ (um das Grundnahrungsmittel vor Mäusen und evtl. vor hungrigen Kindern zu sichern). „*Das fünfte Rad am Wagen sein.*“

Religion und Kirche. Wie sehr Religion und Kirche das Alltagsleben der Menschen in vormoderner Zeit ganz praktisch bestimmten, bezeugen viele Redewendungen in unserer Sprache, etwa „*Arm sein wie eine Kirchenmaus.*“ „*Etwas an die große Glocke hängen.*“ „*Auf einer guten Pfründe sitzen.*“ Ursprünglich bezeichnete man das Einkommen eines Pfarrers als Pfründe. Wie bei diesem Beispiel ist der ursprüngliche Sinn solcher Redensarten oft weitgehend verloren, so auch bei folgenden Sprüchen: „*Wissen, wo Barthel den Most holt*“: Bartholomäus gilt als Patron der Bauern und Winzer, an seinem Gedenktag, dem 24. August, konnte die Rebernte dort beginnen, wo eben am „Barthelstag“ die ersten Trauben reiften. „*Das geht auf keine Kuh-*

haut“: Der Teufel schrieb zum Letzten Gericht die Sündenliste des Verstorbenen auf, was bei manchem Schwereöter auf dem größten Pergament, einer Kuhhaut also, keinen Platz hatte. „*Der wahre (falsche, billige) Jakob*“ (abgeleitet von der Wallfahrt zum richtigen bzw. falschen Santiago) „*So ein Ölgötze*“ (Ein Schimpfwort Luthers für „Gesalbte = sakramental geweihte Priester“). „*Es brennt mir auf den Nägeln*“ (Mönche beim nächtlichen Chorgebet mit brennendem Kerzenstummel, von dem das Wachs tropfte).

Aus der Welt des Adels. An beliebte Aktivitäten des Adels in der längst vergangenen Ritterzeit wie das Turnier erinnern Wendungen wie diese: „*An einem Turnier teilnehmen*“, „*etwas ausfechten*“, „*den Spieß umdrehen*“, „*die Steigbügel halten*“, „*Sich aus dem Staub machen*“, „*auf dem hohen Ross sitzen*“, „*aus dem Stegreif reden*.“ Von der Jagd, meist einem Privileg des Adels, handeln neben vielen anderen die folgenden Wendungen: „*Einen zur Strecke bringen*.“ „*Von etwas Wind bekommen*.“ „*Das Fell über die Ohren ziehen*.“ „*Den Lockvogel spielen*.“ oder „*Ins Garn gehen*.“

Aus einstigen Rechtsbräuchen. An früheres Recht erinnern Wendungen wie: „*ein heißes Eisen anfassen*“ (bei der „Eisenprobe“ hatte der/die Angeklagte ein glühendes Eisen anzufassen und galt als unschuldig, wenn die Wunde bald verheilte). „*Auf die lange Bank schieben*“ (Akten, solange es noch keine Aktenschränke gab). „*Mit Brief und Siegel bestätigen*“ (= amtlich machen). „*Den Kopf aus der Schlinge ziehen*.“ „*An den Pranger stellen*.“ „*Unter einer Decke stecken*“ (Mann und Frau zum Beweis ihrer Ehe). „*Unter die Haube kommen*“ oder „*den Schleier nehmen*.“ (= Heiraten oder ins Kloster gehen). „*Wo nichts ist, hat der Kaiser sein Recht verloren*.“ „*Wer einmal stiehlt, heißt allzeit Dieb*.“ „*Wer zuerst kommt, mahlt zuerst*.“ „*Der Ältere teilt, der Jüngere wählt*.“ „*Nichts ist so fein gesponnen, es kommt doch an die Sonnen*.“

Alte Verhaltensregeln. Auf Bereiche von Handel und Handwerk beziehen sich folgende Wendungen: „*Etwas auf dem Kerbholz haben*.“ „*Einen Strich durch die Rechnung machen*“. „*Fersengeld geben*.“ „*Da muss man Lehrgeld zahlen*.“ „*Man soll Nägel mit Köpfen machen*.“ „*Schuster bleib bei deinem Leisten*.“ „*Nicht außer Rand und Band geraten*“ (beim Küfer), „*Du kannst Leine ziehen*“ (kommt vom Treideln der Schiffe). „*Auf den Hund kommen*“ (Auf dem Innenboden von Schatztruhen malte man einen Hund zur Abschreckung von Dieben). Nicht zu vergessen sind Sprichwörter mit alten Verhaltensgrundsätzen: „*Die Alten ehren, die Jungen lehren*“,



Sprichwörtliche Münchhausen-Tugenden als Motiv auf einem Notgeldschein der Stadt Rinteln von 1920

die Weisen fragen, die Narren ertragen.“ „Im Alter kommt der Psalter.“ „Die Frau gehört an den Herd.“ und: „Männer regieren die Welt.“ „Die Zeiten ändern sich und wir ändern uns mit ihnen“ schrieb schon Kaiser Lothar I. (gest. 855).

5. Klassischer Zitatenschatz – von deutschen Dichtern und Denkern

Die vormoderne Lebenswelt ging nicht mit einem Schlag zu Ende. Sie begann sich aufzulösen mit der Aufklärung. Diese bildete den Auftakt zur Moderne. Das neue, aufgeklärte Denken spiegelt sich auch in Herkunft und Charakter der Sprichwörter und Redensarten. Offenbar begannen nun Bibel und kirchliches Leben als Sprichwortquellen zu versiegen. Jetzt wurden Sätze aus der Literatur von den Wortführern der neuen, der bürgerlichen Elite sprichwörtlich. Was die klassischen Dichter und Denker formulierten, wurde vom Bürgertum begierig aufgenommen, geradezu aufgesogen. Und über die bürgerliche Bildungs-Institution, die Schule, gelangten die neuen Redewendungen dann auch „unters Volk“. Es sind Zitate aus der Literatur, zuerst und vor allem aus den Werken der Klassiker der deutschen Dichtung.

Bekannte Goethe-Worte. *„Name ist Schall und Rauch.“* *„Man merkt die Absicht, und man ist verstimmt.“* *„Politisch Lied, ein garstig Lied.“* *„Du sprichst ein großes Wort gelassen aus.“* *„Mit Worten lässt sich ´s trefflich streiten.“* *„Wer nie sein Brot mit Tränen aß...“* *„Die Botschaft hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube.“* *„Das also war des Pudels Kern.“* *„Der Menschheit ganzer Jammer fasst mich an.“* *„Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis.“* *„Das ewig Weibliche zieht uns hinan.“* *„Es fürchten die Götter das Menschengeschlecht.“* *„...gab mir ein Gott zu sagen, was ich leide.“* *„Wer etwas gelten will, muss gelten lassen.“* *„Es irrt der Mensch, so lang er strebt.“*

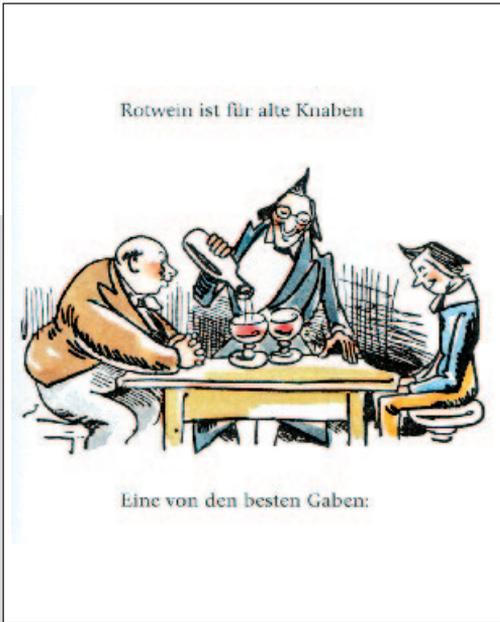
Aus Schillers Lebensweisheiten. *„Raum für alle hat die Erde.“* *„Der kluge Mann baut vor.“* *„Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen.“* *„Es ist der Geist, der sich den Körper baut.“* *„Der langen Rede kurzer Sinn.“* *„Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort.“* *„Das eben ist der Fluch der bösen Tat, dass sie fortzeugend immer Böses muss gebären.“* *„Der Not gehorchend, nicht dem eignen Triebe.“* *Das Leben ist der Güter Höchstes nicht.“* *„Raum ist in der kleinsten Hütte.“* *„Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt.“* *„Dem Mutigen hilft Gott.“* *„Die Axt im Haus erspart den Zimmermann.“* *„Es wächst der Mensch mit seinen größ´ren Zwecken.“* *„Arbeit ist des Bürgers Zierde, Segen ist der Mühe Preis.“*

Die Wirkung der Klassiker. Man fragt sich natürlich, wie der unvergleichliche Erfolg der deutschen Klassiker zu erklären ist, den sie mit so vielen ihrer Sätze, Verse oder Aussprüche hatten. Warum sind sie sprichwörtlich geworden und haben eine so einzigartig breite und dauerhafte Verbreitung gefunden? Es gibt eine ganze Reihe von Gründen: Mit der Erfindung der Schulpflicht in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts konnte Literatur zum Volkseigentum werden: Man spricht geradezu von einer bürgerlichen „Leseexplosion“ in jener Zeit. Der Geist der Aufklärung emanzipierte das Denken vom Glauben, was – zunächst die Eliten – weg von Bibelsprüchen oder geistlichen Sentenzen hin zu profanen Merksätzen führte. Die Lebensweisheit und das Menschenbild der Klassiker entsprachen dabei den Leitgedanken der bürgerlichen Gesellschaft. Es war ihr gleichsam „aus dem Herzen“ gesprochen, wenn es hieß: „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut!“ „Erlaubt ist, was sich ziemt.“ Letzteres war ein Leitsatz aus Goethes Tasso, der geradezu zum obersten Leitprinzip des Bürgertums für Verhalten und Erziehung wurde. Schließlich haben die Klassiker ihre Spruchweisheiten so geformt, wie eben Sprichwörter sein sollen: kurz und prägnant, unmittelbar einleuchtend, oft in bildhafter Sprache, auf Konkretes bezogen und zugleich verallgemeinerungsfähig; dies auch dort, wo sie nicht als allgemein gültig zu werten sind. Man denke an Klassikerzitate wie die folgenden: *„Ernst ist das*

Leben, heiter ist die Kunst. „Nach Freiheit strebt der Mann, die Frau nach Sitte.“ „Es fürchten die Götter das Menschengeschlecht.“ – Lauter Goethe-Sätze. Oder Schillers Glaubensbekenntnis „Alle Menschen werden Brüder“ (hätte er nur nicht die Schwestern dabei vergessen!). Mit Klassiker-Zitaten konnte man sich als Glied des Bürgertums ausweisen. Man konnte sich gegenüber den „Ungebildeten“, den Unterschichten abgrenzen, konnte im Kreis von Gleichgesinnten Eindruck machen. Letztlich mag der Erfolg der Klassiker aber doch darauf zurückgehen, dass sie Genies der Sprache waren, inspiriert von deren Reichtum und beflügelt von ihrer eigenen schöpferischen Kraft.

Aus bürgerlicher Literatur. Es waren natürlich nicht nur die Klassiker, die sprichwörtlich gewordene Verse schufen und uns hinterlassen haben. Ein paar wenige Beispiele aus dem Umkreis der Klassik mögen darauf aufmerksam machen, so z. B. von Lessing: *„Kein Mensch muss müssen.“* „Es sind nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten.“ „Nicht die Kinder bloß speist man mit Märchen ab.“ Von Jean Paul: *„Erinnerung ist das einzige Paradies, aus dem wir nicht vertrieben werden können.“* „Um den Einsamen schleichen Gespenster.“ *„Die Kunst ist zwar nicht das Brot, aber der Wein des Lebens.“* Von Friedrich Hölderlin: *„Wo aber Gefahr ist, wächst das Rettende auch.“* „Wer das Tiefste gedacht, liebt das Lebendigste.“ Von Romantikern: *„Wem Gott will rechte Gunst erweisen, den schickt er in die weite Welt.“* „Es war, als hätt' der Himmel, die Erde still geküsst.“ (Zwei Liedverse Eichendorffs). Und von Ludwig Uhland: *„Das ist der Tag des Herrn“* und auch *„Ich hatt' einen Kameraden...“*. Schließlich ein paar Denk-Sprüche von Heinrich Heine: *„Ich weiß nicht, was soll es bedeuten...“* „Der Knecht singt gern ein Freiheitslied – des Abends in der Schenke.“ *„Dort wo man Bücher verbrennt, verbrennt man am Ende auch Menschen.“*

Kluge Sprüche und Aphorismen. Sprichwörtlich wurden durchaus auch Sätze prominenter Denker, etwa die Devise von Schopenhauer *„Heiraten heißt, seine Rechte halbieren und seine Pflichten verdoppeln.“* „Gott, wenn du bist, errette aus dem Grabe / meine Seele, wenn ich eine habe!“ Von ähnlicher Schärfe sind manche Nietzsche-Zitate wie z. B. *„Mancher wird nur deshalb zum Denker, weil sein Gedächtnis zu gut ist.“* „Den Stil verbessern, das heißt den Gedanken verbessern, und gar nichts weiter.“ *„Nicht wir geben den Gedanken Audienz, sondern die Gedanken geben sie uns.“* Ganz unsterblich hat sich Georg Christoph Lichtenberg gemacht mit seinen Aphorismen wie beispielsweise folgenden: *„Wie geht 's, sagte ein Blinder zu einem Lahmen. Wie Sie sehen, antwortete der Lahme.“* „Jeder Fehler



Das Schönste von Wilhelm Busch, Köln 1992

Spruchwörtliches aus Wilhelm Busch: *Die Abenteuer des Junggesellen Tobias Knopp* (links); *Die fromme Helene* (rechts)

scheint unglaublich dumm, wenn ihn andere begehen.“ „Keine Erfindung ist dem Menschen wohl leichter geworden als die eines Himmels.“

6. Spruchweisheiten mit Witz und Hintersinn – von Humoristen oder Parodisten

Von Aphorismen ist der Weg nicht weit zu einer ganz eigenen Gattung von beliebten Redewendungen, nämlich solchen, die mit den Worten spielen und mit Wortwitzen überraschen, Spruchweisheiten mit Humor.

Verse von Wilhelm Busch. Viele Sprüche von Wilhelm Busch, diesem „Genie des deutschen Humors“, zählen zu den beliebtesten Zitaten. Sie passen bei verschiedensten Gelegenheiten. Freilich sind sie, wie das auch sonst bei Geflügelten Worten geboten ist, mit kritischer Sonde zu benutzen und in ihrer Geltung gegebenenfalls zu relativieren. Hier eine kleine Auswahl:

„Dieses war der erste Streich, / doch der zweite folgt sogleich.“

„Also lautet der Beschluss, / dass der Mensch was lernen muss.“

„Meistens hat, wenn zwei sich scheiden, / einer etwas mehr zu leiden.“

„Das Gute, dieser Satz steht fest, / ist stets das Böse, das man lässt.“

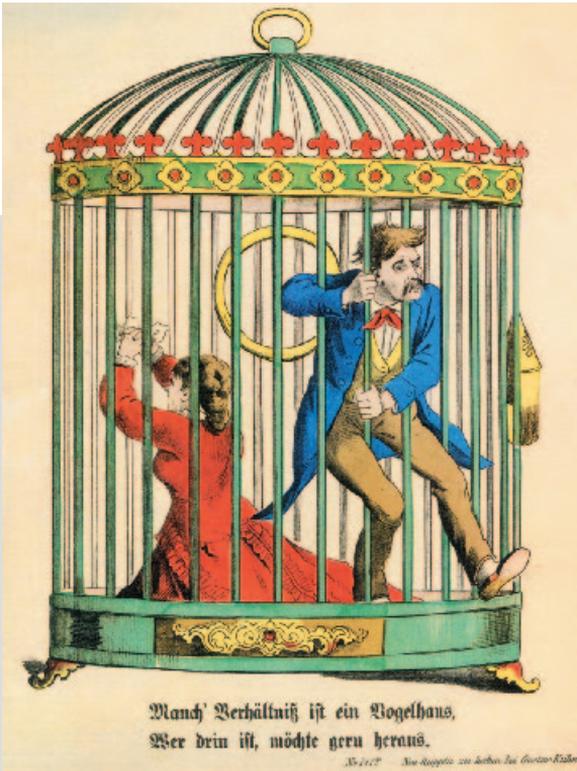
„Rotwein ist für alte Knaben / eine von den besten Gaben.“

„Wer durch des Argwohns Brille schaut, / sieht Raupen selbst im Sauerkraut.“
 „Enthaltbarkeit ist das Vergnügen / an Sachen, welche wir nicht kriegen.“
 „Tugend will ermuntert sein, / Bosheit kann man schon allein.“
 „Also hier wie überhaupt / kommt es anders, als man glaubt.“

Sprichwörter umgedreht. Oft gaben Sprichwörter Anlass zum Widerspruch, der sich in geistreichen Parodien niederschlägt. Hierzu einige Beispiele: „Eine Hand wäscht die andere – in Unschuld.“ „Was Hänschen nicht lernt, werden ihm schon die Mädchen beibringen.“ „Liebe macht blind – und nicht selten ein Kind.“ „Der Klügere gibt nach, sagen die Dummen.“ „Ordnung ist das halbe Leben, Unordnung der ganze Rest.“ „Wer schläft, der sündigt nicht. Wer vorher sündigt, schläft umso besser.“ „Jedem das Seine – aber alles zu seiner Zeit!“ „Wissen ist Macht. Nichtwissen macht nichts.“ „Wem Gott ein Amt schenkt, dem schenkt er auch Kollegen.“ „Geld allein macht nicht glücklich, aber es beruhigt doch ungemein.“ „Jeder ist seines Glückes Schmied, aber die meisten von uns sind der Amboss.“ – „Aller guten Dinge sind drei, sagte das vierte Rad am Wagen und löste sich von der Achse.“ „Trocken Brot mach Wangen rot; Butterbröter noch viel röter.“ Den Slogan „Die Lage ist ernst, aber nicht hoffnungslos“ kehrte man, wie es heißt, in Österreich um zu „Die Lage ist hoffnungslos, aber nicht ernst.“ Nicht wenige berufen sich gern auf den Vers: „O Mensch, bedenke wohl: / Dein größter Feind ist Alkohol! / Doch in der Bibel steht geschrieben: / Du sollst auch deine Feinde lieben!“

Wort- und Sprachspiele. Eine eigene Gruppe von Wendungen mit ironischem Humor bilden die Knüppel- (oder Knittel-) Verse und die Schüttelreime. Dazu je ein Beispiel: „Liegt einer im Bett bei einer im Kloster, so beten sie schwerlich ein Pater-noster.“ Und ein Schüttelreim, den Sigmund Freud so liebte: „Und weil er Geld in Menge hatte, / lag stets er in der Hängematte.“ Aus dem Sprichwort „Zu viele Köche verderben den Brei“ machte ein Witzbold „Zu viele Köche verderben die Köchin.“ Andere machten aus „Not lehrt beten“ die Regel „Not lehrt betteln“ und aus „Alte Liebe rostet nicht“ die These „Alte Liebe kostet nichts.“ Aus „Guter Rat ist teuer“ wurde „Guter Staat ist teuer.“ Kurt Tucholski erkannte: „Auch wenn ein Deutscher nichts hat, Bedenken hat er.“

Die doppelbödige Welt. Humor und Parodie verweisen oft auf die Kehrseite von scheinbar einfachen Wahrheiten. Schon ein doppeldeutiger Ausdruck kann zu einer witzigen Wendung veranlassen, so zum Beispiel: „Wenn alle Stricke reißen, dann hänge ich mich auf“. (Eine Pointe von Robert Gernhardt). „Der Fisch will dreimal



Illustriertes Epigramm auf einem
Neuruppiner Bilderbogen

Der Baum der Liebe. Liebeserfuzer
auf Neuruppiner Bilderbogen, Berlin
(Ost) 1981, S. 103

schwimmen: im Wasser, Schmalz und Wein“. „Er machte aus der Not eine Tugend – und tat nur noch das Nötigste“. „So viele Tugenden, wie der Mensch aus seiner Not macht, gibt es gar nicht“. „Viele Hunde sind des Rasens Tod.“ „Kleider machen Leute, aber sie sind auch danach.“ „Der Zahnarzt ist ein Mensch, der von der Hand in den Mund lebt.“ (Robert Lemke) „Sterben ist mein Gewinn, sagte der Totengräber.“ „Wir wollen mal sehen, sagte der Blinde, als man ihn nach den Wetteraussichten fragte.“ Ziemlich modern ist die These „Irren ist männlich.“ Oder in anderer Kehrtwendung: „Irren ist menschlich, aber für das totale Chaos braucht man einen Computer.“ Nicht ganz vergessen sollte man auch Wendungen, die ganz unfreiwillig dank ihrer Komik in den Zitatebestand gelangt sind wie die Sätze „Hier werden Sie geholfen“ (Verena Feldbusch/Pooth), „Ihr seid alle wie Flasche leer“ (Giovanni Trappatoni) oder (von Otto Rehagel) „Mal verliert man, mal gewinnen die andern!“ Schließlich frei nach Goethe: „Hier bin ich Mensch, – hier kauf ich ein.“

Redewendungen auf Berufe angewandt. Wie man Redensarten in ihrem Sinn verfremden kann, zeigen folgende Beispiele (aus Hans-Martin Gaugers Buch „Das ist bei uns nicht Ouzo“): „Der Bauer beißt ins Gras; der Koch gibt den Löffel ab; die Putzfrau kehrt nicht wieder; den Elektriker trifft der Schlag; der Optiker schließt für immer die Augen; der Anwalt steht vor dem Jüngsten Gericht; der Automechaniker



Bildhaft-sprichwörtliche Umsetzung des schlechten Gewissens auf einem Plakat der Verwaltungsberufsgenossenschaft (ca. 1925)

kommt unter die Räder; der Schaffner liegt in den letzten Zügen; der Tenor hört die Engelein singen; der Pfarrer segnet das Zeitliche; der Rabbi geht über den Jordan.“

7. Sprichwörtliches aus anderen Sprachen und fremden Kulturen

Aus Frankreich importiert. Unsere Streifzüge durch die Welt der Geflügelten Worte sollen zum Schluss die Grenzen der deutschen Sprache überschreiten und auf die Anleihen oder Aneignungen aus den Nachbarsprachen in unserem Sprichwortschatz verweisen, zunächst aus dem Französischen (das vor 200 Jahren noch die Weltsprache der Europäer war). „*Noblesse oblige*“ lautet ein Leitspruch französischer Adelsfamilien. „*Cherchez la femme*“ riet Alexander Dumas. „*Das Bessere ist der Feind des Guten*“ wusste Voltaire. Von Molière stammt die Formel „*Corriger la fortune*.“ Das berühmte Mitglied der Akademie de France Buffon erklärte „*Der Stil, das ist der Mensch selbst!*“ Zum Geflügelten Wort wurde die dem absolutistischen König Ludwig XIV. zugeschriebene Formel „*Der Staat, das bin ich.*“ Der Satz „*Vom Erhabenen zum Lächerlichen ist es nur ein kleiner Schritt*“ geht auf Napoleon zurück. Aus dem Französischen kennen wir auch die Einsicht „*Jeder Abschied ist ein kleiner Tod*“ (Partir, c’est mourir en peu).

Kultur- und werbegeschichtliches
Archiv Freiburg Freiburg kwaf

Aus dem Englischen. Viele Dutzend Geflügelter Worte sind allein aus den Dramen Shakespeares in unseren Sprachschatz eingegangen, so z. B. *„Lasst wohlbeleibte Männer um mich sein...“* *„Die Zeit ist aus den Fugen.“* *„In der Kürze liegt die Würze.“* *„Der Rest ist Schweigen.“* *„last but not least!“* Auch mit anderen Formeln hat das Englische unser Welt- und Menschenbild bereichert, z. B. mit *„Charity begins at home“* (Nächstenliebe fängt zu Hause an); *„My home is my castle.“* *„One apple a day keeps the doctor away.“* Oder *„Ein Penny Frohsinn ist ein Pfund Kummer wert.“*

Aus slawischen Sprachen. Von den vielen Sprichwörtern im Russischen seien hier nur ein paar wenige Beispiele zitiert: *„Angeschlagenes Geschirr hält noch zwei Generationen aus.“* *„Der Tod ist ein Riese, vor dem auch der Zar die Waffen strecken muss.“* *„Der Himmel ist hoch, und der Zar ist weit weg.“* *„Ein leeres Fass dröhnt lauter als ein volles.“* *„Allzu viel Weihrauch verrußt auch den schönsten Heiligen.“* In Polen sagt man: *„Jede Hand ist schön, die gibt.“* *„Den Armen kuriert Arbeit, den Reichen der Doktor.“* *„Die Frau macht das Haus des Mannes zum Himmel oder zur Hölle.“*

Aus verlorenen Sprachquellen. Weitgehend vergessen ist die Herkunft der schlaun Sprüche aus dem Jiddischen, z. B. *„Das Paradies und die Hölle kann man auch auf Erden haben.“* *„Prozente wachsen auch ohne Regen.“* *„Armut ist keine Schande, aber eine große Ehre ist sie auch nicht.“* *„Alles ist besser als gestorben.“* Zahlreich sind ferner solche Wendungen, die aus der ursprünglichen lingua franca kommen, dem Latein als der europäische Einheitssprache: *„Ubi bene ibi patria“* (wo es dir gut geht, da ist dein Vaterland), was Goethe mit dem viel klügeren Satz erwiderte: *„Wo wir uns bilden, da ist unser Vaterland.“* Ganz knapp sagt der Lateiner: *„Tempus fugit, hora ruit: Die Zeit entflieht, die Stunde stürzt hinab“*, aber auch: *„Ultima latet: die Letzte bleibt verborgen.“*

Sprichwörter aus aller Welt. Jede Sprache, jede Kultur der Welt hat ihre eigenen Sprichwörter hervorgebracht. Teils spiegeln sie die jeweilige Eigenart der Lebensverhältnisse, aus denen sie stammen; teils bezeugen sie Grundregeln des Zusammenlebens, die als *„conditio humana“* ein menschlich-mitmenschliches Dasein für uns alle ermöglichen. Ein paar wenige Kostproben mögen zeigen, wie vertraut uns die Lebenserfahrungen sind, die solche Sprichwörter aus fremden Kulturen zum Ausdruck bringen, und wie eigenständig jeweils die Bilder und konkreten Bezüge sein können, auf die sie verweisen.



In Pieter Breughels (d.Ä.)
Bild „Die Niederländischen
Sprichwörter“ aus dem
Jahr 1559 sind 118
Sprichwörter versteckt

Im Türkischen sagt man z. B. „Miete nicht ein Haus, miete gute Nachbarn!“ „Die hastige Fliege fällt in die Milch.“ „Die Hunde bellen, aber die Karawane zieht weiter.“ (ein Lieblingsspruch von Helmut Kohl, den schon Helmut Schmidt verwendete). Wohlbekannt ist aus der europäischen Tradition die Einsicht, die im Türkischen so lautet „Geld zieht Geld an.“ Aus dem Arabischen kommen Sprichwörter wie diese: „Vertraue auf Gott, aber binde zuerst dein Kamel an.“ „Zwei werden nicht satt: Wer Wissen und wer Reichtum sucht.“ „Die Liebe ist wie ein Garten; wenn man sie nicht pflegt, verkommt sie.“ Besonders reich sind die afrikanischen Stämme und Sprachen an sprichwörtlichen Wendungen, so z. B. „Jedes Kind ist ein Zeichen der Hoffnung für diese Welt.“ (aus Kamerun). „Es ist besser, Brücken zu bauen statt Mauern.“ (Nigeria). „Träumen heißt durch den Horizont blicken.“ Schließlich sei auf die Sprichwortschätze fernöstlicher Völker verwiesen. In China heißt es „Der kürzeste Weg zwischen zwei Menschen ist ein Lächeln.“ (Das „Land der Mitte“ ist eben auch das „Land des Lächelns“?) Von Konfuzius stammt der Satz, den alle Welt benützt, meist ohne seine Herkunft zu kennen: „Der Weg ist das Ziel.“ Eine kluge Erziehungsregel aus China lautet „Wenn die Kinder klein sind, gib ihnen Wurzeln; wenn sie groß werden, gib ihnen Flügel.“ In Vietnam gibt es den Spruch „Sogar die Wahrheit ertrinkt, wenn Geld oben schwimmt.“ Und aus der indischen Weisheit stammen die Sätze „Das Lächeln, das du aussendest, kehrt zu dir zurück.“ „Der Zweifel ist das Wartezimmer der Erkenntnis.“ „Am reichsten sind die Menschen, die auf das meiste verzichten können.“ (So schrieb der Dichter-Philosoph Rabindranath Tagore).

Illustrierte Diapositiv-Serie, Staatliche Museen,
Preußischer Kulturbesitz Berlin 1973

Ein Fazit. Die aus sieben Gebieten hier vorgestellten Sprichwörter und Spruchweisheiten zeichnen sich durch eine Vielfalt an Lebenserfahrung und Weltverständnis aus, die sie uns überliefern. Sie sind (oder waren) eine Art Wegweiser zur Lebenskunst, Orientierungshilfen im Leben. Zwar sagen manche von ihnen bloß die halbe Wahrheit, und zuweilen verbirgt sich darin auch ein Vorurteil oder zumindest eine

einseitige, verengte Wahrnehmung. Dessen ungeachtet werfen sie ein helles Licht darauf, was Menschen im Lauf der langen Geschichte seit der Entfaltung der frühen Hochkulturen wert und wichtig gewesen ist. Sie spiegeln Stationen der kulturellen Entwicklung aus den verschiedensten Epochen. So sind sie als ein Erbe der universalen Herkunft unserer Kultur zu begreifen. Mehr noch: In schlichter wie in tiefsinniger Weisheit haben Sprichwörter und Spruchweisheiten aus aller Welt ein humanes Ethos zur Sprache gebracht. Letztlich bezeugen sie damit einen geistigen Zusammenhang der Menschheit, in ihrer Vielfalt – und ihrer substanziellen Einheit. In diesem Sinne werden Sprichwörter und Spruchweisheiten zu einem verlässlichen Fundament gelebter Humanität.

Literaturhinweise

Nachschlagewerke

Georg Büchmann, Geflügelte Worte. Der Citatenschatz des deutschen Volkes. (1864) Knaur TB. München 1977/2005

Der Duden Bd. 11: Redewendungen. Mannheim 2007

Lutz Röhrich, Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten (1975). 7. Auflage als TB. In 5 Bänden. Herder Spektrum 2006

Karl Friedrich Wilhelm Wander, Deutsches Sprichwörterlexikon. 5 Bde. (1867-1880), Darmstadt 2007

Editionen und Sammlungen

Bendt Alster, Proverbs of ancient Sumer. 2 Bde., Betseda 1997

Klaus Bartels, Veni, vidi, vici. Geflügelte Worte aus dem Griechischen und Lateinischen. (1060), dtv 2006

Erasmus von Rotterdam, Adagiorum Chiliades. Mehrere tausend Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten, hg. von Theresia Payr. Darmstadt 1995

Andreas Geldner, Michael Traunig, Christoph Wetzel, Wer suchet, der findet. Biblische Redewendungen neu entdeckt. Stuttgart 2006

Samuel Singer, Sprichwörter des Mittelalters. 3 Bde., Bern 1944-47

Richard Dobel, Lexikon der Goethe-Zitate. dtv 1995

Ernst Lautenbach, Lexikon der Schiller-Zitate. München 2003

Wolfgang Mieder, Anti-Sprichwörter. 3 Bde., Wiesbaden 1982-1985

Klaus Scherzinger

Der andere Anfang. Zur Seinsfrage bei Martin Heidegger



Als Thales, den man traditionell für den ersten in einer langen Reihe abendländischer Philosophen hält, beim Beobachten der Sterne in den Brunnen fiel, wurde er von seiner thrakischen Magd ausgelacht. Nicht selten wird noch heute belächelt, wer philosophiert und sich damit einer scheinbar nutzlosen, wenn nicht gar gefährlichen Beschäftigung hingibt. Wozu also Philosophie?

Eine mögliche Antwort hat damit zu tun, dass Philosophie auch Dialektik, d. i. Gedankenarbeit zur Klärung von Begriffen ist und dass die Resultate solcher Arbeit unser Geistesleben intensivieren und bereichern. Philosophie vermag zu erheben, das ist eine der einfachsten und zugleich ehrlichsten Antworten auf die Frage nach ihrem Wozu.

Dass sie dabei nicht abheben muss und einen Erhabenheitsgewinn auch erzielen kann, ohne mit ihrer Denkarbeit in den Bereich der Transzendenz zu wechseln, und dass sie auch Begriffe problematisiert, mit denen wir im vorwissenschaftlichen und alltäglichen Sprachgebrauch keine Probleme haben, weil ihr Bedeutungsgehalt scheinbar auf der Hand liegt, das lehren Martin Heideggers Überlegungen zum Begriff „Sein“ auf besonders eindrückliche Weise. Der vorliegende Aufsatz möchte wesentliche Ergebnisse dieser Überlegungen verständlich darlegen und damit zugleich in Heideggers Denken einführen.

1. Das In-der-Welt-sein

Heidegger bezeichnet mit dem Terminus „In-der-Welt-sein“ auf ganz formale Weise die phänomenale Grundverfasstheit unserer Existenz. Schlagen wir nach einem traumlosen Schlaf die Augen auf, sind wir sogleich in der Welt. Aus dem Nichts in die Wirklichkeit unseres Erfahrens. Wir treten ein ins Licht. Ein Augenaufschlag und die Welt ist da. Sie eröffnet sich. Was es streng genommen nicht „gibt“ – das Nichts – ist plötzlich nicht mehr. Stattdessen ist unser Selbst da und mit ihm unsere Wertschätzungen, unsere Vorstellungen von Glück, unsere Ängste, unser Hoffen, Vergangenheit und Zukunft. Auch die Dinge, die uns umgeben, sind da, ihre Bedeutung, ihre Geschichten. Aus dem Dunkel ins Hell der Bewusstheit. Aus der Nacht des

Nichts in den Tag des In-der-Welt-sein. Mit dem Erwachen betreten wir die Bühne unseres Lebens – ein erstes mal zum Anfang – immer wieder, solange wir mit Bewusstsein leben – und ein letztes mal zum Schluss.

Wer zweiundachtzig bis dreiundachtzig Jahre alt wird, erwacht ca. dreißigtausend Mal. Dreißigtausend Mal hebt sich der Vorhang. Dreißigtausend Mal kommen wir zur Welt. Dreißigtausend Szenenglieder zu unserer eigenen Geschichte verknüpft. Dreißigtausend Mal begegnen uns Dinge und Sachverhalte – bekannte und neue – dreißigtausend Mal werden wir mit uns selbst konfrontiert. Dreißigtausend Mal stehen wir in der jeweiligen Zeit unserer biologischen und geistigen Entwicklungsstufen und dreißigtausend Mal stehen wir in der Zeit einer geschichtlichen Epoche. Auf dreißigtausend Tage verteilt, bilden wir unendlich viele Male das Jetzt einer Gegenwart, die sich nicht fassen lässt und jedem Versuch sie zu halten, in ein neues Jetzt entwischt. Dreißigtausend Auftritte in einem Stück, das unsere Geschichte sein wird, eine Geschichte, die zu erfinden uns aufgegeben ist – dreißigtausend Mal – bis zum Ende. Das In-der-Welt-sein – ein Wunder, das als Banalität daherkommt!

2. Die Phänomenologie

Wir wollen uns diesem Wunder auf phänomenologische Weise nähern: Die Begründer der Phänomenologie – an erster Stelle Edmund Husserl, der 1916 nach Freiburg kam und dessen Assistent Heidegger 1918 wurde – *hielten Ausschau nach einer neuen Art, die Dinge an sich herankommen zu lassen*¹. Rüdiger Safranski charakterisiert die Phänomenologie als eine Methode, die *auf Strenge, Zucht und Reinheit* setzt. Phänomenologisches Denken übt *Epoche*, d.h. es hält an sich, hält sich zurück mit vorgefertigten, tradierten und vermeintlich wohl bekannten Meinungen über den Gegenstand der Betrachtung. Phänomenologisches Denken will den Dingen die Chance einräumen, sich so zu zeigen, wie sie von sich aus sind. *Zu den Sachen selbst*, sich öffnen für die Evidenz der Dinge, darum geht es.

Gut möglich, dass Sie selbst schon einmal den Versuch unternommen haben, eine phänomenologische Haltung einzunehmen. Waren Sie schon einmal bei einem Therapeuten, um über ihre problematisch gewordene Ehe zu sprechen? Gab dieser Ihnen vielleicht den Tipp, mal wieder so auf Ihren Partner zuzugehen, als sähen Sie

¹ R. Safranski, Ein Meister aus Deutschland, Heidegger und seine Zeit, München 1994, S. 94

ihn, als begegneten Sie ihm zum ersten Mal? Wenn ja, so war das die Aufforderung zu einer im einfachsten Sinne phänomenologischen Achtsamkeitshaltung.

3. Phänomenologische Befunde zum „alltäglichen“ In-der-Welt-sein

Zwei allererste, inhaltlich noch kaum gefasste (Teil-) Phänomene des In-der-Welt-seins haben wir schon genannt: Das „Selbst“ und die „Dinge“. Letztere sind um uns und als Gesehene, Geschmeckte, Gehörte usw. für uns da. Wir selbst dagegen sind als In-Beziehung-Stehende, als intentional Verfasste, d.h., als „Sehen von etwas Gesehenem“, als „Schmecken von etwas Geschmecktem“ usw. für uns da. Wenn wir vorschnelle Meinungen über das, was es bedeutet, ein Selbst zu sein, weglassen, so zeigt sich der phänomenologischen Analyse, dass wir ganz ursprünglich für uns da sind als ein Seiendes, das immer schon zu tun hat mit Seiendem, das immer schon – mit dem ersten Augenaufschlag – eine Beziehung aufgenommen hat zu Seiendem und dieses Seiende in seinem Sein, in seinem „ist“ irgendwie (z.B. als etwas Vertrautes, etwas Kaltes oder etwas Helles usw.) versteht und auch sich selbst in seinem Bezogen-sein jederzeit irgendwie versteht.

Es ist also gerade nicht so, wie das Sprechen vom so genannten „Welterkennen“ nahe legt, dass eigens ein Erkenntnisakt des Subjekts bzw. ein Angegangenwerden durch das Objekt nötig wird, um einen Bezug zwischen Selbst und Welt zu schaffen. Nein, vielmehr ist der Bezug das primäre.² Wir sind immer schon bei der Welt, wir haben immer schon zu tun mit den Dingen. Das „Zu-tun-haben-mit“, bzw. das „Sein-bei-der-Welt“ kann aber auf die unterschiedlichsten Arten geschehen. Das alltägliche In-der-Welt-sein etwa ist nicht die wissenschaftliche Art und Weise des In-der-Welt-seins. Über letztere werden wir gleich noch sprechen. Zunächst aber wollen wir den phänomenologischen Blick auf das In-der-Welt-sein richten, wie es *zunächst* (für ein „normales“ und gewöhnliches Erwachen aus einem traumlosen Schlaf) und *zumeist* (in unseren alltäglichen und routinemäßig durchgeführten Verrichtungen) phänomenale Grundverfasstheit unseres Existierens ist und danach fragen, wie es die Dinge entdeckt. Wie begegnen uns die Dinge, wenn wir auf eine

² Vgl. M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen, 16. Auflage von 1986, S.62. Zitat: „Das Erkennen schafft aber weder allererst ein ‚commercium‘ des Subjekts mit einer Welt, noch entsteht dieses aus einer Einwirkung der Welt auf das Subjekt.“

gewöhnliche Weise in die Welt erwachen und auf eine durchschnittliche und „normale“ Weise in der Welt sind?

Wir thematisieren und bedenken sie nicht als Erkenntnisobjekte, auf jeden Fall nicht *zunächst* und *zumeist*. Sind wir gerade aus einem traumlosen Schlaf erwacht, so fällt unser Blick vielleicht auf die Bettdecke, auf die Nachttischlampe oder die gestapelten Hemden auf der Kommode. Worauf auch immer wir uns zunächst beziehen, wir sprechen es nicht eigens an, wir erfassen es nicht mit Begriffen. Es ist da, aber kaum abgehoben von anderem. Es ist auf eine unaufdringliche und unauffällige Weise gegenwärtig, bereit für unseren alltäglichen Umgang damit. Dieser Umgang – etwa wenn wir den Knopf der Nachttischlampe drücken oder ein Hemd anziehen – entdeckt das Sein der Dinge auf eine ganz eigene Weise, er versteht sie in ihrer Dienlichkeit und *Zuhandenheit*. Was *Zuhandenheit* meint, veranschaulicht Heidegger am Beispiel eines Hammers, den wir benutzen, um einen Nagel in die Wand zu schlagen. Bei dieser alltäglichen Verrichtung kommt der Hammer nicht „als Hammer“ in den Blick, d.h. wir halten nicht inne, betrachten ihn nicht herausgelöst aus dem Handlungszusammenhang in dem er steht, wir analysieren ihn nicht und sprechen ihn auch nicht „als Hammer“ an, wir benutzen ihn einfach, er ist für uns da als etwas „zum Hämmern“.

4. Phänomenologische Befunde zum „wissenschaftlichen“ In-der-Welt-sein und die traditionelle und zugleich erstanfängliche Weise der Frage nach dem Sein

Die Art, wie der Hammer im alltäglich gebrauchenden Umgang mit ihm entdeckt und verstanden ist, ändert sich jedoch, wenn wir ihn greifen wollen und der Kopf fällt vom Stiel. Oder wenn unsere noch verschlafenen, im Zimmer planlos umher-schweifenden Blicke auf die Schlafstätte neben uns fallen und dort ein kleines grünes Männchen sitzt. Im zweiten Fall erschrecken wir vermutlich. Wir fahren hoch, nehmen – auch innerlich – Abstand. Wir beginnen uns zu konzentrieren. Wir fokussieren nur diese eine Sache. Alle anderen Dinge treten in den Hintergrund, werden unwichtig. Unsere Selbstgegebenheit ändert sich. Wir sind plötzlich anders als noch kurz zuvor für uns selbst da. Das unverständene oder nicht mehr auf gewohnte Weise verstandene und in diesem Sinne störende und aufsässige Ding fordert uns

heraus, zwingt uns in eine Aufmerksamkeitshaltung und drängt uns in die Rolle eines Problemlösers. Karen Gloy schreibt über diesen Zustand: Es geht um *die Konzentration auf die kognitiven, intellektuellen Vermögen des Subjekts bei gleichzeitiger Degradierung und Subordination der sensitiven, emotionalen, stimmungsmäßigen Erlebnisweisen*³. Moderne bildgebende Verfahren der Hirnforschung wie etwa die Positronenemissionstomographie (PET) können für diese nun nicht mehr alltägliche Weise des In-der-Welt-seins die Aktivität bestimmter, neuronaler Aufmerksamkeitsnetzwerke nachweisen. Auch wenn wir uns dessen nicht bewusst werden, wir sind in eine im weitesten Sinne wissenschaftliche Haltung versetzt.

Was ist es, das uns aus einer alltäglichen Haltung heraus in eine wissenschaftliche Haltung treibt? Wie können wir diesen Übergang zusammenfassend beschreiben? Heidegger kennzeichnet das, was zum Anlass für Wissenschaft werden kann, als *defiziente Modi des besorgenden Umgangs mit der Welt*⁴. Gemeint sind kaputte Werkzeuge, unbekannte Widerstände, kleine grüne Männchen oder Probleme mit uns selbst. Etwas läuft nicht rund, soll anders laufen, ist neu oder einfach nur auffällig. Was immer es ist, es irritiert und ruft jene Gefühle hervor, die seit jeher im Gespräch sind, wenn es darum geht, den Anfang von Philosophie und Wissenschaft zu markieren: Erschrecken, Neugier, Staunen, usw. Wenn man den „gefühlsmäßigen“ Anfang von Wissenschaft bedenkt, dann wundert man sich ein wenig über den „gefühlskalten“ und stiefmütterlichen Umgang, den sie den Gefühlen und deren möglichem Erkenntnisbeitrag traditionell hat angedeihen lassen.

Wenn Philosophie über die wissenschaftliche Haltung, die ja über weite Strecken der abendländischen Tradition ihre eigene ist, nachdenkt, darf sie sich philosophische Erkenntnistheorie nennen. Die Erkenntnistheorie hat zwar die Terminologie hervorgebracht, die wir heute so selbstverständlich nutzen, um diese besondere Haltung zur Welt zu charakterisieren – wir sprechen von Subjekt-Objekt-Haltung und von wissenschaftlicher Erkenntnishaltung – hat aber die Abkünstigkeit des wissenschaftlichen aus dem alltäglichen In-der-Welt-sein nur am Rande zur Kenntnis genommen. Die wissenschaftliche Weise des In-der-Welt-seins ist so alt wie die Menschheit, *mit dieser Art der theoretischen Einstellung haben die Menschen schon vor langer Zeit begonnen, das Leben, das eigene und das der Natur, in einem*

³ K. Gloy, *Das Verständnis der Natur*, München 1996, S.7

⁴ M. Heidegger, *Sein und Zeit*, §16, S.72 f

*nutzbringenden, aber auch gefährlichen Ausmaß zu verändern*⁵, aber sie ist nicht die ursprünglichste Art, wie wir in der Welt sind. In der wissenschaftlichen Erkenntnishaltung geht es nicht mehr, wie zunächst und zumeist, um einen Umgang mit den Dingen, der von einem vertraut gewordenen Wissen um das, was sie sind, geführt wird, sondern um einen Umgang, der solch ein Wissen allererst schaffen will. Dabei meint Schaffen nicht nur „Beschaffen“ im Sinne von Sammeln und Zusammentragen neuer und alter Informationen bzw. Beobachtungen und auch nicht nur, dass Wissenschaft anstrengend ist, den Gehirnstoffwechsel erhöht und dem Wissenschaftler „zu schaffen macht“, sondern ausdrücklich auch „Erschaffen“ im Sinne der Konstruktion von Erklärungsmodellen. All dieses Schaffen zielt auf einen systematischen Zusammenhang von Kenntnissen und Aussagen über die Erfahrungswirklichkeit und kommt in Gang, wann immer der Mensch aus einem wesentlich zur wissenschaftlichen Erkenntnishaltung gehörenden Erkenntnisinteresse heraus theoretische (Was ist das? Wie funktioniert das?) und praktische (Was kann ich damit anfangen? Wie soll ich handeln?) Fragen stellt. Er tut dies unabhängig davon, ob er nun Naturwissenschaft oder Philosophie betreibt.

Schon in ihren Anfängen – beginnend mit Parmenides - hat letztere die theoretische Frage nach dem Sein des Seienden zu beantworten versucht. Ganz formal gesehen, *ist Sein in Bezug auf Seiendes das, was das Seiende ein Seiendes sein und als Seiendes sich zeigen lässt*⁶. Aristoteles' hat der Frage nach dem Sein die erstanfängliche Form gegeben, eine Form, die die Art, wie Antwort gegeben wurde, für zweitausend Jahre geprägt hat: Aristoteles Frageform bekommt das Sein als Seiendheit in den Blick. Als Seiendheit gedacht, ist Sein der Inbegriff der Prinzipien (Substanz, Stoff, Form), die denotwendig zugrunde liegen bzw. zusammenkommen müssen, damit Seiendes ist. Die philosophische Reflexion kann diese Prinzipien auffinden und benennen: Das wichtigste dieser Prinzipien ist die Substanz. Das Sein des Seienden ist diesem Prinzip gemäß Substanz-sein. Wenn sich unser Vernunftvermögen aus der wissenschaftlichen Grundhaltung heraus mit der Frage nach der Substanz (ousia) einem realen, dinghaft vorhandenen Seienden zuwendet, mit der Frage also nach dem, was das Seiende zu einem in sich selbst stehenden Seienden macht, zu etwas, das sich in dem, was es ist, auch durchhält, wenn akzidentielle Bestimmungen an ihm wechseln, dann lässt sich durch Angabe des *genus proximum*

⁵ R. Safranski, Ein Meister aus Deutschland, S.122.

⁶ F.-W. v. Herrmann, Der Begriff der Phänomenologie bei Heidegger und Husserl, Frankfurt a. M. 1988, S. 27

und der *differentia specifica* die Sachhaltigkeit (Was-heit) des (Substanz-) Seins dieses Seienden mit der Nennung seines Artwesens bestimmen. Auf diese Weise und ebenfalls im Horizont eines Seinsverständnisses, das mit Blick auf das vorhandene Seiende ... geschöpft ist, wurde das Seiende, das wir selbst sind, in seinem Artwesen als „animal rationale“ bestimmt.

5. Auslegungskunst (Hermeneutik) und der andere Anfang der Frage nach dem Sein

Auch Heidegger stellt die Frage nach dem Sein. Seine phänomenologischen Analysen haben gezeigt, dass wir Seiendes immer schon irgendwie, wenn auch zunächst und zumeist auf eine alltägliche Weise, verstehen. Folgt daraus nicht, dass wir schon irgendwie im Bunde sein müssen mit dem, worauf die Frage nach dem Sein zielt? Mit Sokrates wird Heidegger sagen: *Denn offenbar seid ihr doch schon lange mit dem vertraut, was ihr eigentlich meint, wenn ihr den Ausdruck „seiend“ gebraucht...⁷* Es ist die Vertrautheit mit einem Bereich, von dem her wir immer schon verstehen und immer schon verstanden haben, dass und wie etwas ist.

Weil uns ein Verständnis für das Sein des Seienden nicht erst durch das Einnehmen der wissenschaftlichen, bzw. aristotelischen Fragehaltung zuwächst, sondern wir immer schon ein – wenn auch ein zunächst noch *in Dunkel gehülltes* – Verständnis von Sein eröffnet haben, wird Heidegger mit seiner Frage nach dem Sein anders anfangen als die mit Aristoteles beginnende Tradition es getan hat. Er wird an diese Tradition anknüpfen, aber nicht, um sich an sie zu binden, sondern, um deutlich zu machen, dass sie die Frage nach dem Sein nicht radikal genug und nicht ursprünglich genug gestellt hat. Heideggers Seinsphilosophie *fordert die Tradition heraus*⁸. Heidegger wird dem, was „Sein“ ursprünglich meint, nicht nachgehen, indem er seinen Blick auf Seiendes richtet, das als Vorhandenes verstanden wird. Er wird Sein nicht als Seiendheit bestimmen. Er wird versuchen, Sein als das zu denken, was uns das Denken und Verstehen ermöglicht. Wenn dieses Ermöglichende das Gefragte ist, so müssen wir ihm dort nachfragen, wo es als Ermöglichung des Verstehens von Seiendem für ein Verstehen von Seiendem immer schon beigebracht, immer schon in Anschlag gebracht ist – im Menschen.

⁷ M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen, 1986, S.1

⁸ W. Biemel, *Heidegger*, 12. Auflage, Hamburg 1993, S.39

War die Frage danach, wie Seiendes auf alltägliche Weises verstanden wird, eine phänomenologische, so wird die Frage nach der Ermöglichung dieses Verstehens eine hermeneutische sein. Hermeneutik, „Auslegungskunst“, in der Übersetzung des griechischen Wortes (in der griechischen Mythologie ist Hermes der Vermittler zwischen den Göttern und den Menschen), ist die Lehre vom Verstehen. Ein kleines Beispiel macht deutlich, was uns die Hermeneutik über Verstehensvorgänge zu sagen weiß:

Lesen wir ein Buch, etwa einen ganz bestimmten Roman, verstehen wir die darin gezeichneten Charaktere und behandelten Situationen auf eine ganz bestimmte Weise, eine Weise, die damit zu tun hat, wer wir selbst sind, welche persönliche Geschichte und welche Erwartungen wir haben, kurz, welchen Interpretationshorizont für das Textverständnis wir mitbringen. Haben wir das Buch zu Ende gelesen – egal ob es uns beeindruckt hat oder eher langweilig war – so hat sich damit zugleich auch der Interpretationshorizont für das Verständnis des nächsten Buches verändert.

Die hermeneutische Analyse der Ermöglichung des Verstehens von Seiendem, eines Verstehens, mit dem sich das In-der-Welt-sein und damit die Art und Weise, wie das Seiende in ihm entdeckt und verstanden wird, konstituiert, wird zeigen, dass es sich mit einem Buch, an dem wir im Vollzug unseres Existierens ständig selbst schreiben – mit dem Buch unseres eigenen Lebens – ganz ähnlich verhält. Wir verstehen die Menschen und die Dinge, mit denen wir es zu tun haben und auch uns selbst jederzeit auf eine ganz bestimmte je eigene Weise, weil wir für jedes neue Kapitel unserer eigenen Geschichte die Erfahrungen früherer Kapitel, als eine Art Interpretations- bzw. Deutungshorizont für das neue Kapitel mitbringen und weil wir auf der Grundlage dieser mitgebrachten Deutungshorizonte neue Verstehensweisen ausprobieren und wagen. Schon auf den ersten Seiten des Buches unserer eigenen Geschichte ist dies so. Angeborene oder noch im Mutterleib erworbene Verständniskategorien ermöglichen dem Kleinkind ein erstes, noch sehr einfaches Entdecken der Welt. Stimme und Geruch der Mutter, Hell und Dunkel, Hunger und Durst, mehr ist da zunächst nicht. Doch mit jedem neuen Tag werden Erfahrungen gesammelt, vor deren Hintergrund in den Tagen darauf die Welt ein bisschen reichhaltiger und bunter wird.

6. Erster hermeneutischer Befund: Das Verstehen der Dinge vor dem „horizonthaften“ Hintergrund erworbener und neu erdachter Verstehenshorizonte

Kehren wir noch einmal gedanklich zum Erwachen und zum plötzlich entdeckten, kleinen grünen Männchen zurück und beginnen unsere hermeneutische Analyse mit der Frage nach der Ermöglichung des Dingverstehens: Wieso erschrecken wir, wenn unser Blick auf das kleine grüne Männchen fällt, und wieso erschrecken wir nicht bei den vertrauten und unauffällig bereiten Dingen? Versuchen wir zunächst einmal, die zuletzt genannte Frage zu beantworten: Der Anblick der Hemden, der Nachttischlampe und all der anderen Dinge, die für gewöhnlich in unserem Zimmer zu finden sind, verursacht keinerlei Aufregung, weil wir in das Erwachen bzw. für das Erwachen etwas mit- und in Anschlag bringen, was man als einen im Hintergrund unseres Dingverständnisses bleibenden Verstehenshorizont ansprechen kann, und weil dieser Horizont es ermöglicht, dass wir die Dinge – weil wir sie in diesen stets präsenten Horizont einordnen können – verstehen. Dieser Horizont enthält Geschichten, Erinnerungen, Bedeutungszusammenhänge, erlernte und angeborene Kategorien des Verstehens und ist immer schon „horizonthaft“ in Anschlag gebracht, um Verstehen von Dinghaftem und Welthaftem, von etwas also, worauf wir uns verstehend beziehen, zu ermöglichen.

Greifen wir uns einmal ein Ding des Zimmers heraus – etwa die Nachttischlampe – um diesen „horizonthaften“ Horizont näher zu beleuchten. Würden wir uns Zeit nehmen, um uns über die Nachttischlampe Gedanken zu machen, würden wir sogleich verstehen, was es mit ihr auf sich hat. Es würde uns leicht fallen uns ihre Bedeutung – die Bedeutung, die sie für uns hat – ins Gedächtnis zu rufen. Würden wir über sie nachdenken, würde uns vielleicht einfallen, wie wir die Lampe in einem Baumarkt gekauft haben, dass es ein sehr heißer Tag war, wie wir mit der Kassiererin in Streit gerieten, weil wir mit dem Hinweis auf offensichtliche Verarbeitungsmängel einen günstigeren Preis für die Lampe aushandeln wollten und wie wir bei dieser Gelegenheit einen Men-



Klaus Scherzinger

schen kennen gelernt haben, der mit uns in der Schlange vor der Kasse stand, für unsere Sache Partei ergriffen hat und den wir mittlerweile zu unseren Freunden zählen. Würden wir über die Lampe nachdenken, würde sich eine ganze Geschichte auftun. Die Lampe „weltet“, so können wir mit Heidegger sagen. Sie verwahrt und verbirgt eine Geschichte, die die Erinnerung „entbergen“, d.h. ihr entlocken kann, eine Geschichte, die zu uns gehört, die es „gibt“, auch wenn wir sie vielleicht nie mehr eigens bedenken. *Schläft ein Lied in allen Dingen, / Die da träumen fort und fort, / Und die Welt hebt an zu singen, / Triffst du nur das Zauberwort.* Dieser Vierzeiler Eichendorffs bringt zum Ausdruck, was der hermeneutische Blick zu leisten vermag: Er zeigt und macht uns sensibel dafür, dass es Welten von Bedeutungen und Geschichten gibt, die in den Dingen „geborgen“ sein können und vermittelt uns auf diese Weise eine Ahnung davon, wieso Menschen unter Lebensgefahr in brennende Häuser laufen, um eine Taschenuhr oder eine Brosche aus den Flammen zu retten. Sie retten nicht die Uhr und auch nicht die Brosche, sie laufen für ihre Welt, für den ganzen Kosmos ihrer Erinnerungen, sie laufen für das, was ihre eigene unverwechselbare und individuelle Geschichte ausmacht.

Nun wird auch klar, wieso wir beim Anblick eines kleinen grünen Männchens erschrecken: Für dieses „Ding“ haben wir keinen Verstehenshorizont, keine Geschichte parat. Würde uns plötzlich einfallen, dass das Männchen nur eine Puppe und Überbleibsel einer ausgelassenen Faschingsfeier am Vorabend ist, eine Puppe, von der wir zwar nicht mehr wissen, wer sie in unserem Zimmer deponiert hat, an deren Requisitenfunktion im Rahmen eine Spielveranstaltung wir uns aber wieder erinnern, so würde einiges an Anspannung von uns abfallen und wir würden uns vermutlich nochmals zurücklehnen, um uns von diesem Schrecken zu erholen. Das Gesagte erhellt auch die Gründe für den ständigen Stress, den Menschen empfinden müssen, die an Amnesie leiden: *Das Gedächtnis ist unser wichtigstes Sinnesorgan*, so überschreibt der renommierte deutsche Hirnforscher Gerhard Roth ein Kapitel seines Buches *„Das Gehirn und seine Wirklichkeit“*⁹. Ohne unser Gedächtnis verstehen wir nichts. Die Welt wäre voller kleiner grüner Männchen, ja selbst „grün“ und „Männchen“ gäbe es nicht, denn auch was grün meint und was Männchen meint, müssen wir – denken sie an Kleinkinder – allererst lernen, d.h. einen Verstehenshorizont dafür entwickeln.

⁹ G. Roth, *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*, Frankfurt a.M., 3. Aufl. von 1999, S.261

Natürlich sind es nicht nur für den Verstehensprozess schon bereitliegende und mitgebrachte Verstehenshorizonte, die uns ein Ding- bzw. Weltverständnis ermöglichen. Im Vollzug unserer Existenz greifen wir immer auch mit neuen, noch ungeprüften Hypothesen in die Welt aus. Wir spielen und forschen und entdecken so neue und andere Welten.

Was wir mit Bezug auf das Verstehen zunächst das „Ermöglichende“ genannt haben und jetzt „Verstehenshorizont“ nennen, kennzeichnet die neue und gegenüber der Tradition verwandelte Bedeutung von „Sein“ bei Heidegger. Für das Verstehen der Dinge ist es in einer „horizonthaften“ Weise eröffnet. Jedem Dingverständnis geht ein zumeist nicht bewusst gemachter Vorgriff auf diesen Horizont voraus. Von ihm her und auf ihn hin verstehen wir die Dinge in dem, was sie für uns sind. Es begegnen uns Dinge in der Erfahrungswirklichkeit, weil eröffnete Verstehenshorizonte eine Lichtung in den Wald des Nichts schlagen. In diesem Wald mögen Bäume „an sich“ sein, wie Kant sagen würde, aber sie sind nicht sichtbar, nicht verstehbar, nicht da, solange keine Verstehenshorizonte eröffnet sind, die es uns ermöglichen, sie „als Bäume“ entdecken zu können.

7. Vorblick auf das Sein in seiner Strukturganzheit. Das Sein als „horizonthafte“ und zugleich „selbsthaft-existenziale“ Erschlossenheit

Sein ermöglicht die Erfahrungswirklichkeit. *Warum ist überhaupt Seiendes und nicht vielmehr Nichts?*¹⁰ Diese große Frage der Philosophie lässt sich vor dem Hintergrund von Heideggers Einsichten so beantworten: Es gibt etwas, die Natur schlägt im Menschen ihre Augen auf (Schelling), weil sich mit und durch die Weise, wie der Mensch ist, Sein eröffnet.

In den Jahren vor der Veröffentlichung von „*Sein und Zeit*“ 1927 beginnt Heidegger mit der hermeneutischen Phänomenologie des In-der-Welt-seins. Erste Ergebnisse seiner Analyse haben wir oben schon besprochen. Ob in alltäglicher oder in wissenschaftlicher Haltung, Dinge können nur begegnen, weil Sein als Verstehenshorizont „horizonthaft“ eröffnet ist.

¹⁰ M. Heidegger, *Was ist Metaphysik?*, Frankfurt a. M., 1975, S.23

Doch Sein im Sinne Heideggers ermöglicht das In-der-Welt-sein, die Erfahrungswirklichkeit im ganzen und ist deshalb nicht nur „horizonthaft“ eröffnet, sondern jederzeit auch zugleich auf eine Weise, die wir als „selbsthaft-existenziale“ Eröffnungsweise ansprechen werden und die es ermöglicht, dass zugleich mit den Dingen auch unser Selbst als ein intentional auf die Dinge bezogenes für uns da ist, d.h. Teil der Erfahrungswirklichkeit ist, in der wir leben.

Sein ist der immer schon vorgängig eröffnete, d.h. jedem konkreten Lebensschritt immer schon vorausgehende Verstehenshorizont für unser Selbst- und Weltverständnis. Sein gibt es nur als dieses jederzeit schon Eröffnete. Wenn Heidegger das menschliche Selbst, das Wesen des Menschen gegen die Tradition des „animal rationale“ als „Dasein“ bezeichnen wird, so hat dies mit dieser Eröffnungsfunktion zu tun und damit, dass mit ihr die Welt und unser Selbst immer schon irgendwie erschlossen sind. *Der Wortbestandteil, 'sein' in dem Titel 'Dasein' meint Sein als Existenz, während der Wortbestandteil 'Da-' die ganzheitliche Erschlossenheit bedeutet, nicht nur die Erschlossenheit des Seins als Existenz, sondern mit ihr die Erschlossenheit der Seinsweise alles nichtdaseinsmäßigen Seienden.*¹¹ *Heidegger selbst drückt es so aus: Der Ausdruck 'Da' meint diese wesenhafte Erschlossenheit. Durch sie ist dieses Seiende (das Dasein) in eins mit dem Da-sein von Welt für es selbst 'da'.*¹²

Im Sein (im Vollzug des Existierens) des Daseins, das sich in all seinen möglichen Verhaltungen zu nichtdaseinsmäßigem Seienden als „Selbst“ dieser Verhaltungen verstehen kann, ist immer das Sein im Ganzen erschlossen. Nur weil im Sein des Daseins das Sein als Horizont von Welt für das verstehende Verhalten zu darin begegnenden Seienden vorgängig schon aufgeschlossen ist, kann sich das Dasein zu solchem Seienden überhaupt verhalten. Und nur weil im Sein des Daseins das Sein in unzerreißbarer Einheit mit der horizontalen Erschlossenheit in selbsthaft-existenzialer Weise erschlossen ist, kann es sich in seinen Verhaltungen zu begegnendem Seienden immer auch als selbsthaft Seiendes verstehen. Heidegger drückt diesen Grundsachverhalt auch einfacher aus: Der Mensch – so sagt er sinngemäß – ist in seinem Wesen seins-verstehende Existenz. Was heißt das? Was versteht der Mensch, wenn er „Sein“ versteht? Er versteht sich auf das Verstehen. Er eröffnet

¹¹ F.- W. v. Herrmann, Der Begriff der Phänomenologie bei Heidegger und Husserl, Frankfurt a. M., 1988, S.33

¹² M. Heidegger, Sein und Zeit, S.132

immer schon einen Verstehenshorizont für die Begegnung mit sich selbst und der Welt. Im Vollzug seines Existierens eröffnet er den „raumhaften“ Horizont, den „Raum“ (später wird Heidegger diesen „raumhaften“ Horizont die Unverborgenheit, die Gelichtetheit, bzw. die Wahrheit nennen) in dem die Wirklichkeit, das subjektive, selbstbewusste Erleben unserer geistigen und seelischen Zustände stattfindet.

Die Seinseröffnung lässt sich mit einer für das Schauspiel freigegebene Theaterbühne vergleichen. Mit den Verstehenshorizonten, die den konkreten Weisen des In-der-Welt-seins jederzeit vorausgehen, ist immer schon die Bühne für die Geschichte unseres Lebens freigegeben. Und mit dem In-der-Welt-sein ist unser Leben auf dieser freigegebenen, aufgeschlagenen und eröffneten Bühne in der formal immer gleichen Grundverfasstheit in Szene gesetzt. In jeder Szene des Stückes, das mein Leben ist, stehe ich selbst auf der Bühne. Jede Szene muss ich selbst (als Selbst) spielen und in jeder Szene bin ich umgeben von Dingen und Menschen, auf die ich handelnd Bezug nehme.

8. Zweiter hermeneutischer Befund: Das Verstehen des Selbst als ein zu übernehmendes vor dem „selbsthaft-existenzialen“ Hintergrund erworbener (und deshalb schon „stimmungs-“, bzw. „gefühlsmäßig“ bewerteter) Verstehenshorizonte

War die bisher besprochene Analyse vor allem auf die Dinge und auf die ihrem Verständnis vorausgehende „horizonthafte“ Eröffnung des Verstehens- bzw. Seinshorizontes gerichtet, so soll jetzt verstärkt auf die phänomenologische Hermeneutik des Selbst eingegangen werden. Damit wird auch mein Versuch, in das Zentrum von Heideggers Denken einzuführen, einen Abschluss finden.

Schon zum Beginn dieser Ausführungen haben wir eine erste phänomenologische Charakterisierung des Selbst vorgenommen: Wir stehen in den vielfältigsten Verhältnissen zu dem, was uns umgibt, zu dem, was wir nicht selbst sind, und – indem wir dies tun – haben wir uns immer schon als dieses „Im-Verhältnis-stehen“ entdeckt.

Nehmen wir die Theaterbühnenanalogie zu Hilfe, so lässt sich sagen: In jeder (Bühnen-) Szene bin ich, der Protagonist meiner Lebensgeschichte, auch selbst da als jemand, der immerzu in die eröffnete Szenerie hineinhandelt, immerzu mit etwas umgeht, etwas besorgt, wie Heidegger sagen würde.

Ohne die jederzeit vorgängige Seinseröffnung zu berücksichtigen, hat schon Kierkegaard – und deshalb nennt man ihn zurecht den Stammvater des Existenzialismus – über die wechselseitige Bedingtheit zwischen dem Selbst und seinem Verhältnis zum mannigfaltig Seienden nachgedacht. Kierkegaard bestimmte das Wesen des Menschen als „Selbst“. *Was aber ist das Selbst? Das Selbst ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält, oder ist das an dem Verhältnis, dass das Verhältnis sich zu sich selbst verhält; das Selbst ist nicht das Verhältnis, sondern dass das Verhältnis sich zu sich selbst verhält.*¹³ Indem ich mich zum mannigfaltig Seienden verhalte – und der Mensch existiert immer schon als vollzugshaftes Verhältnis zu den Dingen und Menschen, die ihn umgeben – verhalte ich mich zugleich zu mir selbst. Das menschliche Selbst ist ein Verhältnis, das im Vollzug seines Verhältnis-seins (hier ist das Im-Verhältnis-sein zunächst noch unbewusst) immer zugleich auf dieses Im-Verhältnis-stehen Bezug nimmt und sich somit als Selbst dieses Verhältnisses erschafft, bzw. bewusst wird.

Was jetzt zunächst über das Selbstverstehen und seine Ermöglichung zu sagen ist, hat mit dem „horizonthaft“ eröffneten Verstehenshorizont zu tun, sofern er einer ist, der aus erfahrenen, erlernten, angeborenen und deshalb für ein konkretes Verstehen schon bereitliegenden und abrufbaren Verstehensmöglichkeiten besteht. Dieser für jedes Weltverstehen mitgebrachte „horizonthafte“ Horizont ist gleichursprünglich ein „selbsthaft-existenzialer“ Horizont. Weil dies so ist, verstehen wir uns, wenn wir Welt verstehen, immer zugleich auch selbst, als ein Seiendes, das auf der Grundlage gegebener Verstehensmöglichkeiten bei der Welt ist.

Phylogenetisch bzw. ontogenetisch überkommene Horizonte des Weltverstehens, insofern sie zugleich ein selbsthaft-existenziales Verstehen ermöglichen, führen dazu, dass wir uns selbst (das Verhältnis, das wir sind) als ein geworfenes Selbst erfahren, als ein Selbst, das sein Sein, das „sich“ zu übernehmen hat.

¹³ Sören Kierkegaard, *Die Krankheit zum Tode*, Gütersloh 3. Aufl. 1985, S.8

Überkommene und deshalb für das Verstehen von Welt mehr oder weniger bereitliegende Verstehenshorizonte sind im Hinblick auf das mit ihrer Hilfe jederzeit mitentdeckte Selbst dieses Verstehens schon bewertet worden. Biologisch gesehen, hat dies damit zu tun, dass jeder Umweltkontakt des Organismus mit Hinblick auf sein höchstes Ziel, die stetige Selbstintegration, bewertet werden muss. Bewusstseinsfähige Organismen wie der Mensch erleben diese ständige Bewertung als Gefühl. Dass die Emergenz eines Gefühls eine primäre und die wohl einfachste Weise unserer Selbstgegebenheit darstellt, bestätigen auch die Naturwissenschaftler, die sich mit den neurologischen Bedingungen der Entstehung von Bewusstsein befassen. Einer der namhaftesten ist A. Damasio. In seinem Buch mit dem vielsagenden Titel *„Ich fühle, also bin ich“* heißt es: *Die erste Grundlage des bewussten Sie ist ein Gefühl. Es entsteht, wenn die Repräsentationsmechanismen des Gehirns einen vorgestellten, nicht sprachlichen Bericht erzeugen, in dem niedergelegt ist, wie der eigene Zustand des Organismus davon beeinflusst wird, dass er ein Objekt verarbeitet.*¹⁴

Weil die in Rede stehenden Verstehenshorizonte im Hinblick auf das Selbst schon bewertet wurden und mit jeder weiteren „Bereitstellung“ wieder bewertet werden und weil diese Bewertungen als Gefühl erlebt wird, deshalb sind wir nie gefühllos. Wir erfahren die Geworfenheit unseres Selbst als eine immer irgendwie sich anfühlende bzw. eine immer irgendwie gestimmte. *Die Befindlichkeit* (Befindlichkeit ist Heideggers ontologischer Titel für das Gestimmt-sein; Anm. d. V.) *erschließt das Dasein in seiner Geworfenheit.*...¹⁵

Ob angeboren oder ersonnen, bereits erprobt oder vielleicht nur ausprobiert und dann verworfen, zur Anwendung gekommene Verstehensweisen und deren gefühlte Bewertungen gehen nicht verloren. Sie können aus dem Blickfeld rücken, bilden aber doch den chronisch mitgebrachten Boden für unsere aktuellen Welt- und Selbsterfahrungen. Dieser Boden unterliegt nur bedingt und in unterschiedlichem Maße der Kontrolle unseres Bewusstseins. In den berühmten *„Tavistock Lectures“* von 1935 sagt C.G. Jung: *Was wir Gedächtnis oder Erinnerung nennen, ist die Fähigkeit, unbewusst gewordenen Inhalte zu reproduzieren. Diese Fähigkeit ist die erste Funktion, die wir in ihrer Beziehung zwischen unserem Bewusstsein und jenen*

¹⁴ A. Damasio, *Ich fühle also bin ich*, München 2002, S. 208 und 205

¹⁵ M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen, 1986, S. 136

Inhalten, die momentan nicht im Bewusstseinsfeld liegen, klar herausheben können. Anders verhält es sich mit dem Abrufen von gefühlsmäßig erlebten Bewertungen. Sie, die in Jungs Lesart als subjektive Komponenten der bewussten Funktionen, als Emotionen und Affekte für unser aktuelles Verstehen zum Vorschein kommen, ereilen uns wie Ereignisse.¹⁶ Die Geschichte unserer erworbenen Verstehensweisen können wir schönen, wir können manche Verstehensweisen zu unseren bevorzugten machen, andere verdrängen, die Geschichte der Bewertungen dieser Verstehensweisen jedoch bleibt ungeschminkt und bildet das autobiographisch gewordene Wie-es-sich-anfühlt-mich-selbst-zu-sein.

Gedanken, die das eben Gesagte bestätigen, finden sich auch in Marcel Prousts Roman „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“. An einer Stelle, die R. Safranski eine *unübertreffliche phänomenologische Beschreibung der allmorgendlichen Wiedergeburt des Ichs* nennt, heißt es: *Aber es genügte, dass in meinem eigenen Bett mein Schlaf besonders tief war und meinen Geist völlig entspannte; dann ließ dieser den Lageplan des Ortes fahren, an dem ich eingeschlafen war, und wenn ich mitten in der Nacht erwachte, wusste ich nicht, wo ich mich befand, ja im ersten Augenblick nicht einmal, wer ich war: ich hatte nur in primitiver Form das bloße Seinsgefühl, das ein Tier im Inneren spüren mag: ich war hilfloser ausgesetzt als ein Höhlenmensch; dann aber kam mir die Erinnerung – noch nicht an den Ort an dem ich mich befand, aber an einige andere Stätten, die ich bewohnt hatte und an denen ich hätte sein können – gleichsam von oben her zu Hilfe, um mich aus dem Nichts zu ziehen, aus dem ich mir selbst nicht hätte heraushelfen können; in einer Sekunde durchlief ich Jahrhunderte der Zivilisation, und aus vagen Bildern von Petroleumlampen und Hemden mit offenen Kragen setzte sich allmählich mein Ich in seinen originalen Zügen zusammen...¹⁷*

In Analogie zum Auftritt auf einer Theaterbühne können wir den zweiten hermeneutischen Analysebefund wie folgt zusammenfassen: Weil wir in jeder Szene des Stückes, das das unsere ist, erinnerte und für die Erinnerung bereitliegende Verstehenshorizonte mitbringen und weil wir mit diesen zugleich die Stimmungs- und Gefühlslagen mitbringen, die der bewusst gewordene Ausdruck der Bewertungen dieser Verstehenshorizonte waren und weil natürlich auch der verstehende Welt-

¹⁶ C.G. Jung, Über Grundlagen der analytischen Psychologie, Die Tavistock Lectures 1935, Frankfurt a. M. 1980, S. 29 f.

¹⁷ Vgl. R. Safranski, Ein Meister aus Deutschland, S. 104

und Selbstzugang, in dem wir ganz aktuell stehen, gefühlsmäßig bewertet wird – im ersten Fall, dürfen wir von Grundstimmungen und im zweiten von aktuellen Gefühlslagen sprechen –, deshalb sind wir nie ohne Stimmungen und Gefühle.

Sie geben uns zu verstehen, wie wir für die Szene, in der wir stehen, angelegt sind. Stimmungen und Gefühle lehren uns, dass wir den jederzeit – von Szene zu Szene – zu übernehmenden Vollzug unseres Existierens immer auch auf eine nicht mehr von uns selbst zu beeinflussenden Weise zu übernehmen haben, dass wir in unser Da-sein, das wir von Szene zu Szene in konkreten Möglichkeiten des In-der-Welt-sein leben, auf eine unverfügbare Weise geworfen sind. Das Gestimmt-sein ist die Verstehensweise, mit der uns unser Selbst als ein zu übernehmendes ent-deckt ist. Aber Stimmungen, diese Grundweise der Entdecktheit unseres Geworfen-seins entscheiden auch mit darüber, wie das nichtdaseinsmäßige Seiende begegnet. Die Stimmung der Furcht etwa, in der ich auf eine bestimmte – mich fürchtende – Weise mein Selbst zu sein habe, erschließt die Welt auf Bedrohlichkeit hin. Nur weil dies so ist, ist es möglich, dass Innerweltliches als Bedrohliches begegnet. Die Angänglichkeit durch ein Bedrohliches gründet in der Befindlichkeit des Fürchtens, wie Heidegger sagen würde. Das Gestimmt-sein ist also die Grundweise der Erschlossenheit unseres Selbst-seins, die uns verstehen lässt, dass wir in unser Sein, unsere Existenz geworfen sind, sie zu übernehmen haben. Sie ist aber auch und zugleich eine Grundweise der ganzheitlichen Erschlossenheit von Sein. Es ist die Grundweise, die uns verstehen lässt, dass mit unserem Selbst, das uns stimmungs-mäßig auf eine ganz bestimmte Weise aufgegeben ist, zugleich die Welt in eine bestimmte Stimmung getaucht ist.

9. Dritter hermeneutischer Befund: Das Verstehen des Selbst als ein zu entwerfendes vor dem „selbsthaft-existenzialen“ Hintergrund neu erdachter (und deshalb noch nicht bewerteter, bzw. von einem Freiheitsgefühl begleiteter) Verstehenshorizonte

Was jetzt im weiteren über das Selbstverstehen und seine Ermöglichung zu sagen ist, hat mit „horizonthaft“ eröffneten Verstehenshorizonten zu tun, die wir noch nicht ausprobiert haben, aber vielleicht ausprobieren wollen und mit solchen, die

wir neu erfinden, um uns eine noch unbekannte Welt (z.B. das kleine grüne Männchen) bekannt zu machen und irgendwie zu erschließen.

Natürlich sind auch solche Horizonte des Weltverstehens gleichursprünglich „selbsthaft-existenzial. Auch wenn wir die Welt vor dem Hintergrund eines eben erst erfundenen und erstmalig gewagten Verstehenshorizontes entdecken, verstehen wir uns zugleich als das Seiende, das auf der Grundlage dieser erdachten Verstehensmöglichkeiten in und bei der Welt ist.

Gewagte Horizonte des Weltverstehens, insofern sie zugleich ein selbsthaft-existenziales Verstehen ermöglichen, führen dazu, dass wir uns selbst (das Verhältnis, das wir sind) als ein Selbst erfahren, das sich entwerfen muss, sich zu erfinden hat.

Weil solche Horizonte noch nicht im Hinblick auf das Selbst, das sie jederzeit mitentdecken, bewertet wurden und diese Nicht-Bewertung als Spontanitäts- und Wagnisgefühl erlebt wird, deshalb fühlen wir uns als Entwerfende frei.

Das Gesagte nimmt auf hermeneutische Weise in den Blick, was Sartre in seinem berühmten Vortrag von 1946 „*Ist der Existenzialismus ein Humanismus*“ mit Blick auf moralische und künstlerische Entscheidungen behauptet: *Sie sind frei, wählen Sie, das heißt: erfinden Sie. Keine allgemeine Moral kann Ihnen angeben, was Sie zu tun haben ... Hat man je einem Künstler, der ein Bild malt, zum Vorwurf gemacht, dass er sich nicht von a priori festgesetzten Regeln leiten lasse? Hat man je gesagt, welches das Bild ist, das er machen muss? Es versteht sich von selbst, dass es kein bestimmtes Bild zu machen gibt...; es ist selbstverständlich, dass es keine ästhetischen Werte a priori gibt; aber dass es Werte gibt, die sich nachträglich aus dem Zusammenhang des Bildes herausstellen, aus der Beziehung, die zwischen dem Schöpferwillen und dem Ergebnis besteht. Niemand kann sagen, was die Malerei von morgen sein wird; beurteilen kann man die Malerei nur, wenn sie einmal erschaffen ist. ... Ebenso ist es auf dem Gebiet der Moral. Was Kunst und Moral gemeinsam haben, ist, dass wir in beiden Fällen Schöpfung und Erfindung vor uns haben*¹⁸.

Wir sind zur Freiheit verurteilt! Im Vollzug unserer Existenz entwerfen wir immer auch Weisen der Welt- und Selbstentdeckung, von denen wir noch nicht wissen, ob

¹⁸ J.-P. Sartre, Die existenzialistische Ethik, in: Sartre: Drei Essays, Frankfurt a. M. 1975, S. 17-30

sie sich mit Blick auf unser Selbst und seine moralische, künstlerische, usw. Verwirklichung bewähren.

Begeben wir uns gedanklich noch einmal auf die Theaterbühne: Die Geschichte, die die meine ist und die ich mit jeder Szene fortzuschreiben habe, ist – insofern sie eine bereits gewesene und damit unverfügbare ist – schon beschlossen. Als solche nimmt sie entscheidenden Einfluss auf die Möglichkeiten, die mir in der aktuell gespielten Szene zur Verfügung stehen. Sie ist aber auch – und jetzt kommt das neue – offen, weil ich als Protagonist jeder Szene, den konkreten Szenenverlauf und damit auch das Geschehen in späteren Szenen in einer Art Eigenregie selbst bestimmen kann. Wir schnüren das berühmte Päckchen, das wir zu tragen haben, jederzeit auch selbst. In jeder Szene des Stückes, das wir selbst sind, sind wir mit bestimmten Möglichkeiten des In-der-Welt-seins konfrontiert. Wir treffen eine Wahl, wir ergreifen manche dieser Möglichkeiten und verwerfen andere und wir erproben neue, noch nie gegangene Wege.

Im wählenden und erfindenden Ergreifen bestimmter, konkreter Möglichkeiten des In-der-Welt-seins verstehen wir uns selbst als diese Möglichkeit. Wir sind für uns da als der Projektleiter des Projekts, das wir mit dem Ergreifen dieser Möglichkeit verfolgen und das sich mit dem Ergreifen dieser Möglichkeit allererst eröffnet. Im Ergreifen von Möglichkeiten des In-der-Welt-seins entwerfen wir uns selbst und bestimmen, wer wir sein wollen. Damit legen wir auch die Maßstäbe fest, die darüber befinden, ob unser Leben scheitert oder gelingt. Wenn wir ein Haus bauen, verstehen wir uns als jemand, der ein Haus baut, wir sind Hausbauer. Wenn wir in Ausübung unseres Berufes einen Staudamm bauen, verstehen wir uns als Staudammbauer, als Ingenieur. Wer sich künstlerisch versucht, der entdeckt sich oder will sich als Künstler entdecken. Ob es nun alltägliche oder herausgehobene Weisen sind, in denen der Mensch sich selbst auf ein bestimmtes Verständnis seiner selbst hin entwirft, *er bringt die Geschichte hervor*, in der er sich allmählich verfertigt, ohne jemals vollkommen zu werden¹⁹.

Auch für die entworfenen Weisen des Selbstverstehens gilt, was wir für die zu übernehmenden schon bemerkt haben: Sie entscheiden mit darüber, wie die Dinge uns begegnen. Wer sich als Staudamm bauender Ingenieur versteht, der versteht auch die Dinge, die ihm in Ausübung seiner Arbeit (im Vollzug seines Existierens als Inge-

¹⁹ V. Gerhardt, Friedrich Nietzsche, München 1999, S. 100

nieur) begegnen auf eine ganz besondere Art. Das Wasser des Flusses kommt als Energiequelle zur Erzeugung von Elektrizität in den Blick, die umgebende Landschaft wird zur Herausforderung für das Herbeibringen von Baumaterial bzw. für die Verankerung einer notwendigen Staumauer. Ein kleines Dorf, das der Stromerzeugung für die Großstadt nicht im Wege stehen darf, wird nicht mehr als Chance begriffen, überkommene Formen menschlicher Gemeinschaft zu bewahren, sondern wird als Hindernis gesehen. Das alles sind nur Beispiele dafür, wie Lebensentwürfe unser Selbstverständnis und damit zugleich unser Verständnis der Welt prägen. Das mag trivial erscheinen, aber Philosophie hat es oft mit Trivialitäten zu tun. Und wenn man es recht bedenkt, so sind die meisten Trivialitäten in Wahrheit große Geheimnisse.

10. Die Zeitlichkeit des Seins

Wenn wir die einzelnen Befunde der hermeneutischen Analyse unseres Welt- und zugleich Selbstverstehens nun zusammenschauen und uns auch die eigentümliche

Bewegtheit dieses Zusammengeschauten vergegenwärtigen, so kommt in den Blick, was Heidegger die „Zeitlichkeit“ des im Vollzug unseres Existierens jederzeit auf eine ganzheitliche („selbsthaft-existenzial“ und zugleich „horizontal“) Weise eröffneten Seins nennt.

Versuchen Sie einmal an Seil springende Kinder zu denken, um sich das, was mit Zeitlichkeit des Seins gemeint, ist ein wenig anschaulicher zu machen. Nicht selten kann man sehen, wie sie Springen und Laufen zugleich. Diese vorgestellte Beobachtung gibt ein gutes Bild für das sich zeitigende Sein ab. Solange wir spielen, werfen wir das Seil, den Verstehenshorizont für den nächsten Sprung aus und springen mutig hinein. Und solange wir spielen, bringen wir das Seil auch immer wieder hinter uns, wird das mutig Erlebte und Ersprungene zum Erfahrungsschwung für einen neuen Auswurf des Seils. Solange wir spielen, sammelt unser Verstehen neue Erfahrung und gebiert

Erfahrung neue Verstehenshorizonte. Und solange wir spielen, verstehen wir uns selbst und die jeweiligen Dinge, mit denen wir es in jedem Augenblick zu tun

Klaus Scherzinger



haben, auf eine Weise, die abhängt, vom jeweils erreichten Stand im ständigen Fortgang des rotierenden Seils. Gleich dem vom Seil der spielenden Kinder geformten Seilkranz sind wir, solange wir existieren, vom sich zeitigenden Sein raumhaft umgeben. Wenn Sie sich nun noch vorstellen, dass die Weite der Seilauswürfe (Entwurf) in dem Maße abnimmt, in dem die Ausholweite der Schwünge, mit denen das Seil hinter den Körper gebracht wird (Geworfenheit) zunimmt, so erhalten Sie noch zusätzlich eine Anschauung für die besondere Endlichkeitsform des sich zeitigenden Seinsgeschehens, für das, was Heidegger das *Vorlaufen in den Tod und das Vorlaufen in die (äußerste) Möglichkeit der Unmöglichkeit des Verstehens* nennt²⁰.

*Wir sind kleine lebendige Wirbel in einem toten Meer aus Nacht und Vergessen, sagt Nietzsche*²¹. Doch solange wir wirbeln, solange wir Seil springen, solange wir existieren, schlagen wir die Lichtung (Sein), die dem Nichts und der Vergessenheit das In-der-Welt-sein abtrotzt!

²⁰ Vgl. M. Heidegger, *Sein und Zeit*, § 53

²¹ F. Nietzsche, *2. Unzeitgemäße Betrachtung 1*; 1, 253, in: *Kritische Gesamtausgabe*, Berlin 1967

Bernhard Mihm

Die Varusschlacht und der hl. Bonifatius – der Arminius-Mythos und wir Katholiken



2009 ist ein Jubiläumsjahr: Man gedenkt jener Schlacht vor zwei Jahrtausenden, in der der Cherusker Arminius mit seinen germanischen Kämpfern den Legionen des Imperium Romanum unter dem Statthalter Publius Quinctilius Varus (50 v. Chr., † 9 n. Chr.) eine vernichtende Niederlage bereitet hat.*

Je nach herrschendem Geschichtsbild ist von der „Hermannsschlacht“, der „Varusschlacht“ oder der „Schlacht im Teutoburger Wald“ (9 n. Chr.) die Rede, wobei diese eine Reihe von Höhenzügen in Ostwestfalen zusammenfassende Bezeichnung auch erst auf das späte 17. Jahrhundert zurückgeht, näherhin auf eine Anordnung des Paderborner Fürstbischofs Ferdinand II. von Fürstenberg.

Natürlich fußte diese Anordnung auf jener Lokalisierung der Varusschlacht bei Tacitus (* um 55, † nach 116 n. Chr.) der in seinen „Annalen“ formulierte: „INTER AMISIAM ET LUPIAM AMNES HAUD PROCUL TEUTOBURGIENSI SALTU“ („Zwischen den Flüssen Ems und Lippe, nicht weit vom Teutoburger Wald“).

Diese Lokalisierung gab über 500 Jahre lang Anlass zu etwa 700 Theorien über den Ort der Schlacht zwischen Duisburg und dem Harz, zwischen Paderborn, Detmold und Kalkriese bei Osnabrück. Gegenwärtig sind es Detmold und Kalkriese, die akademisch, publizistisch, aber sogar auch gerichtlich im Streit darüber liegen. Eine thematisch dreigeteilte und örtlich verteilte Ausstellung soll dieser Konkurrenz scheidlich Rechnung tragen: In Haltern die Streitmacht des Imperiums, in Kalkriese der Schlachtverlauf und in Detmold die Nachwirkung der Auseinandersetzung zwischen Arminius und Varus.

Uns soll jene Thematik interessieren, der sich der Detmolder Abschnitt widmet, und dabei soll ein spezieller Blick auf die Positionierung der Katholiken in der Nachwirkungsgeschichte geworfen werden.

Als im Jahr 1445 die lange verschollene „Germania“ des Tacitus in der Hersfelder Stiftsbibliothek wiedergefunden worden war und 1508 durch einen Bücherdiebstahl in der Stiftsbibliothek Corvey an der Weser bis dahin verschollene Teile der

„Annalen“ bekannt wurden, hätte der Zeitpunkt für eine Rezeption kaum günstiger sein können. Der Humanismus mit seiner neuen Wertschätzung antiker Quellen hatte die Lande nördlich der Alpen erreicht. Zugleich erwachte so etwas wie ein deutsches Nationalbewusstsein. Und so ist es kein Wunder, dass ein Mann wie *Ulrich von Hutten* (* 1488, † 1523?) – keine 100 Kilometer südlich von Hersfeld zu Hause und apostasierter Mönch des Klosters Fulda – den von Tacitus überlieferten Stoff vom „Befreier Germaniens“ aufnahm und literarisch-propagandistisch bearbeitete.

Hutten, von antirömischen Affekten durchdrungen und insoweit im Einklang mit *Martin Luther*, mag den Arminiusstoff der Umgebung des Reformators vermittelt haben. Dieser nahm das Thema jedenfalls gerne auf, verlegte den Schauplatz der Schlacht lokalpatriotisch in den Harz und übertrug den lateinischen Namen des Cheruskers sprachmächtig, wenn vermutlich auch keineswegs geschichtsgetreu ins Deutsche: Aus „Arminius“ wurde „Hermann“.

Lassen wir Luther selbst sprechen: „Heermann, der zum Heer und Streit tüchtig ist, die Seinen zu retten und voran zu gehen, sein Leib und Leben darüber wagen, wenn ich ein Poet wär, so wollt ich den celebrieren. Ich hab ihn von Herzen lieb.“ Wir werden auf dieses Zitat zurückkommen müssen. Es war jedenfalls zeitgenössisch die Stütze einer **ersten Parallelisierung**. Luther, der Arminius, der Papst, der römische Machthaber, der selbst und in seinen Statthaltern hierzulande zu besiegen war wie einst Varus und mit ihm der Caesar in Rom.

Eine **zweite Parallelisierung** erfuhr der Cherusker am Ende des 17. und im 18. Jahrhundert. Nach den Verwüstungen, die der Dreißigjährige Krieg hinterlassen hatte und angesichts der aggressiven Politik *Ludwig XIV.* von Frankreich war er der Held deutschen Behauptungswillens gegen „die Welschen“, was Franzosen ebenso meinen konnte wie Römer oder Italiener. Unter den zahlreichen literarischen Bearbeitungen des Themas finden sich solche von *Wieland*, *Klopstock* und *Hölderlin*; auch ein Fragment von *Goethe* ist bekannt.

Die **dritte Parallelisierung** wurde durch den napoleonischen Revolutionsimperialismus und die deutsche Gegenwehr dawider ausgelöst. Fichte rühmte Arminius' Beispiel in seinen „Reden an die deutsche Nation“. Am bekanntesten wurde *Kleists* Tendenzdrama „Die Hermannschlacht“ aus dem Jahre 1808, das freilich erst nach Ende der napoleonischen Zeit 1821 gedruckt wurde und fortan den heraufziehenden

den modernen Nationalismus in aggressivem Pathos begleitete. In dieser Zeit wandte sich der in Detmold beheimatete Literat *Christian Friedrich Grabbe* dem Thema zu, ebenso nationalistisch wie lokalpatriotisch motiviert. Grabbe ist es, dessen Arbeiten den Schauplatz des Lippischen Waldes popularisierten und damit den Standort eines Denkmals an der Grotenburg vorbereiteten.

Heinrich Heine hat auf dieses Denkmal und seine Planungen angespielt, als er im 11. Kapitel seines „Wintermärchens“ den Arminiusstoff von der Ironie („Die deutsche Nationalität, sie siegte in diesem Drecke“) unvermittelt ins Pathetische wandte („Drum werd ich dir, wie es sich gebühret, zu Detmold ein Monument gesetzt. Hab selber subskribieret“). Heine bezieht sich bereits auf den Plan des Bildhauers Ernst von Bandel, auf der Grotenburg ein „Hermannsdenkmal“ zu errichten. 1836 hatte er die Idee publiziert. Bandel war dabei Protagonist einer denkmalfreundigen Zeit. Allerorten in Europa, so auch in Deutschland, wuchsen Monumente mit national-historischem Inhalt. Vor allem hatten die Franzosen in den Bergen von Burgund, dort, wo man Alesia vermutete, dem gallischen Kriegsherren *Vercingetorix* ein riesenhaftes Denkmal gesetzt.

Und die Deutschen sollten nicht zustande bringen, was den „Welschen“ gelungen war? Und so warb Bandel um Spenden, und die Deutschen „subskribierten“, Heine eingeschlossen. 1841 war Grundsteinlegung, 1848 der Sockel vollendet. Doch dann ruhte das Vorhaben fast 15 Jahre lang. Und erst nach dem preußisch-deutschen Sieg über Frankreich und der Gründung des Bismarck-Reiches 1871 konnte der Bau 1875 vollendet werden.

Die Einweihung 1875 war eine einzige Huldigung an dieses neue Reich.

Eine **vierte Parallelsierung** beherrschte die Szene: In *Wilhelm I.* und *Bismarck* fand sich Arminius nun doppelt wiedergeboren. Der Feind war aber jetzt, da die französischen „Welschen“ niedergerungen schienen, das „welsche“ Rom und mit ihm der dort residierende Papst und seine „un-deutsche“ Kirche. Man stand mitten im Kulturkampf. Und wie auch der „Hermann“ auf der Grotenburg sein Schwert nach Westen, gen Frankreich erhob, die aktuellen „Reichsfeinde“ saßen im Süden: Im nahegelegenen Paderborn ebenso wie ultra montes in Rom. Schon 1839 hatten die „Evangelischen Lichtfreunde“ die Denkmalpläne unmissverständlich kommentiert: „Die Errichtung eines Denkmals kann erst dann eine Zierde und ein Ruhm für Deutschland werden, wenn Deutschland in der Sache des Glaubens, der Wahrheit und des Rechts die Fesseln geistiger Blindheit und höllischen Pfaffentzugs abgewor-



Notgeld der Stadt Detmold mit Hermannsdenkmal-Motiv von 1920.

fen hat, mit denen noch immer Tausende seiner Bewohner von Rom aus umstrickt sind; sie kann erst dann eine Wahrheit werden, wenn nicht mehr römische Finsternis Deutschlands Kirchen erfüllt, nicht mehr römisches Kerzenlicht auf Deutschlands Altären brennt, nicht mehr römischer Tyrannengeist den Geist deutscher Jugend einschüchtert, nicht mehr römisches Wort den Weg erschweret, ihm den Raum und den Rang streitig macht.“ (zitiert nach: Imhof / Strack (Hg.): Bonifatius, Petersberg: Imhof, 2004, Seiten 224 ff.)

Kein Wunder, dass man in Detmold bei der Einweihung des Denkmals keinen einzigen Katholiken sehen wollte. Das satirische Blatt „Kladderadatsch“ fing die Stimmung gut ein mit einer Karikatur „Gegen Rom“, auf der das neue Denkmal mit der Unterschrift „Ich habe gesiegt!“ neben dem Wormser Luther-Denkmal zu sehen war, unter das man geschrieben hatte: „Ich werde siegen!“ Luthers Diktum „Wenn ich ein Poet wär, wollt ich den celebrieren. Ich hab ihn von Herzen lieb“ kam zu seinem vollen Recht.

Man hatte die Katholiken ausgegrenzt. Die aber waren schon im Vorfeld ihren Weg gegangen. Aber gab es denn dem antirömischen, antiwelschen und damit nun auch antikatholischen Arminius-Mythos etwas entgegenzusetzen?

So wie das protestantische und liberale Deutschland des 19. Jahrhunderts sich das Land nur wieder und wieder als „vom römischen Joche befreit“ denken konnte, ent-

deckten die Katholiken nach der Zerschlagung des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation und damit auch der Reichskirche, „dass Deutschland im Bund mit Rom entstanden war, weil der römische Gesandte Bonifatius alle Kultur und Bildung nach Germanien gebracht hatte“ (Siegfried Weichlein, a.a.O., S. 224). Und so antworteten die katholischen „Historisch-Politischen Blätter“ den „Evangelischen Lichtfreunden“ umgehend:

„Wenn also dem Armin (d.h. dem Hermann) ein Denkmal gesetzt werden soll, so kann dies zunächst nicht in dem feindlichen Sinne gemeint sein, in welchem von so vielen die Sache aufgefaßt wird, denn da müßte freilich das katholische Deutschland sich davon frei halten; dann aber darf über jenem edlen Befreier nicht vergessen werden der Mann, welcher Deutschland zwar in die Knechtschaft Jesu Christi gebracht, dafür aber von den Fesseln des Heidentums befreit hat. (...) Wollte Gott, diese Fesseln wären nie und nirgend gesprengt worden, wollte Gott, daß unserem theuren deutschen Vaterlande die Einheit des Bandes des Glaubens und der Kirche zurückkehrte, wollte Gott, daß so wie wir uns in dem Helden Armin großer Thaten gegen Rom erinnerten, und in ihm das Sinnbild deutscher Gemeinschaft gegen Fremdherrschaft erblicken dürfen, daß wir gleich dem Glaubenshelden und Märtyrer Bonifatius uns großer Thaten für Rom erinnern könnten, und in ihm Deutschlands Gemeinschaft gegen Irrglauben und Unglauben verwirklicht sähen.“ (a. a. O., S. 225).

Ganz im Sinne dieser publizistischen Antwort verweigerten sich die Katholiken der Arminius-Verehrung nicht. Noch heute finden sich, etwa im korporationsstudentischen Bereich, auch katholische Vereinsnamen wie „Arminia, Cheruskia, Grotenburg oder Teutoburg“.

Aber sie setzten dem germanischen Helden gegen Rom den Glaubenshelden in betonter Gemeinschaft mit Rom an die Seite. Und so wie dann zu den erwähnten Vereinsnamen der einer „Winfridia“ trat, wuchs die Bonifatius-Verehrung auch sonst. Nie zuvor waren so viele Kirchen auf den Titel des hl. Bonifatius geweiht worden, da die Bevölkerungswanderungen im Gefolge der Industrialisierung neue Gotteshäuser allerorten entstehen ließen. 1855 wurden die Jubiläumsfeiern für den „Apostel der Deutschen“ in Mainz und in Fulda zu religiösen Großereignissen mit patriotischem Touch. Davon zeugt auch der Jubiläums-Hirtenbrief *Kettelers*: „Durch dieses Werk der Einigung der deutschen Völker in einem Glauben und einer Kirche ist der heilige Bonifatius aber nicht nur unser geistiger Vater, sondern er ist auch zugleich der wahre Begründer der Größe des deutschen Volkes als einer einigen

mächtigen Nation. Er hat nicht nur zahlreiche Volksstämme dem Christentum gewonnen, er hat auch in diese Völker die geistigen Fundamente ihrer bürgerlichen Einigung, ihrer christlichen Staatsordnung, ihrer Größe in der Weltgeschichte gelegt. (...) Als daher später diese geistige Grundlage wieder gestört und das geistige Band zerrissen wurde, durch welches der heilige Bonifatius die deutschen Völker verbunden hatte, da war es auch aus mit der deutschen Einheit und der Größe des deutschen Volkes.“

Und wie Ernst von Bandel ein Arminius-Denkmal bei Detmold initiiert und schließlich realisiert hatte, tat das ein Kreis um *Moritz Schmerbauch* für ein Bonifatius-Monument in Fulda, und das über zwei Jahrzehnte. 1842 stand die monumentale Bronzeskulptur in Fulda auf dem Sockel.

Die beiden Denkmäler sind unabhängig voneinander entstanden, zeugen aber von demselben Kunstgeschmack. Umso lohnender ist der ikonographische Vergleich. Gemeinsam ist beiden Figuren die aufrecht stehende Haltung mit hoch erhobener Rechten und angewinkelter Linken. Wo aber der Detmolder Hermann das Schwert nach oben zückt, erhebt der Fuldaer Bonifatius das Kreuz zum Himmel. Und während der Detmolder Hermann seine Linke auf den Schild legt, hält der Fuldaer Bonifatius das Evangelienbuch, wie ja einst der Heilige selbst bei seinem Martyrium in Dokkum den Codex wie einen Schild über sein Haupt gehalten hatte, als die feindliche Waffe Buch und Haupt in einem traf. Die Hiebstelle ist noch heute am Codex zu betrachten. „Heermann, der zum Heer und Streit tüchtig ist“, diese Lobrede Luthers hat die Monumentalplastik in Detmold ebenso zur Aussage wie das Denkmal in Fulda das Pauluswort von der Waffenrüstung Gottes.

Was bleibt? Wir leben mitten im Prozess der Einigung Europas. Die Rede vom „welschen Erbfeind“ erscheint gleichermaßen borniert wie lächerlich. „Stecke dein Schwert in die Scheide!“, möchte man auf der Grotenburg ausrufen. Das Wort des Herrn, angefochten und angefeindet gewiss, bleibt in Ewigkeit, wie es auf dem Sockel des Fuldaer Monuments geschrieben steht.



Die Statue des heiligen Bonifatius in Fulda

Internet

Aber da geht der Gedanke vom Denkmal in Fulda wenige Meter zum Dom: Dort, in der Grablege des Heiligen, zeigt das Antependium des Altares, wie Engel den Sargdeckel heben, während Bonifatius selbst sich anschickt, aus dem Grab zu steigen. „Komm heraus!“, möchte man ihn notvoll bitten.

Ausgewählte Literatur:

- Reinhard Wolters: Die Schlacht im Teutoburger Wald, München: C. H. Beck, 2008.
- Rainer Wiegels: Die Varusschlacht, Stuttgart: Konrad Theiss, 2007.
- Michael Imhof und Gregor H. Stasch (Hg.): Bonifatius. Vom angelsächsischen Missionar zum Apostel der Deutschen, Petersberg: Michael Imhof, 2004.
- Klaus Kösters: Mythos Arminius. Die Varusschlacht und ihre Folgen, Münster: Aschendorff, 2009.

zuerst erschienen in: Katholische Bildung, Heft 5/2009

Dirk Schindelbeck

„Niemand ist besser für Deutschland!“ Lehrgedicht über Masse und Demokratie



Dieses historisch-politische Lehrgedicht ist aus Anlass der Wiederkehr des 20. Jahrestags der friedlichen Revolution in der damaligen DDR geschrieben worden. Es ist das Gegenstück zu „Schöpfungsmythos und Goldenes Zeitalter. Unsere Nachkriegsgeschichte als Heldenepos“ in FORUM Schulstiftung 42, S. 53-74 (<http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/index.php?sid=&psid=&id=31&artikel=171>).

Die Gattung des Lehrgedichts kann sowohl für den Unterricht in alten Sprachen, den Deutsch-, den Geschichts- als auch den Philosophieunterricht fruchtbar gemacht werden. Der letzte, der sich an ein solches Projekt heranwagte, war Bertolt Brecht in seinem unvollendet gebliebenen Text „Das Manifest“ von 1947, das den Gang der sozialen und weltwirtschaftlichen Gesamtentwicklung zum Thema hat. In seiner poetischen Adaption versuchte Brecht die Hauptzüge der Marxschen Analyse von Kapital und Arbeit sowie die Herausbildung des modernen Kapitalismus darzustellen. Inspiriert dazu hatte ihn der römische Dichter Titus Lucrezius Carus (ca. 98 – 55 v. Chr.) resp. dessen in Hexametern verfasstes Lehrgedicht „De rerum natura“.

In der Antike war das philosophische und naturwissenschaftlich Lehrgedicht ein fester Bestandteil im Kanon literarischer Gattungen. So haben die vorsokratischen Philosophen Parmenides („Über das Sein“) oder Empedokles („Über die Natur“) sowie der schon genannte Lukrez ihre Texte als Lehrgedichte verfasst. Dazu zählen auch Vergils Gedicht über den Landbau („Georgica“), aber auch Albrecht von Hallers „Die Alpen“ von 1747 oder Johann Wolfgang von Goethes „Metamorphose der Tiere“. Noch Wilhelm Busch „versteckte“ im 10. Kapitel von „Fipps der Affe“ ein komisches Lehrgedicht.

Der hier vorliegende Text stellt die Entwicklungsdynamik der Ereignisse im „Deutschen Herbst“ 1989 dar. Hierzu liegt in FORUM Schulstiftung 43, S. 25-49 bereits ausführliches Hintergrundmaterial vor („Jeder bringt noch einen mit. Die Leipziger Montagsdemonstrationen und der Prozess der deutschen Wiedervereinigung. Ein massenpsychologisches Lehrstück“ <http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/index.php?sid=&psid=&id=32&artikel=187>)

Im Gegensatz zu den klassischen Lehrgedichten verfügt das folgende über eine „zweite Stimme“ in seiner Partitur. Die kursiv daherkommende Textteile bieten in ihren „Gegenhören“ Versinnbildlichungen, Einwürfe oder auch nur „Bonus-Material“ zur Hauptstimme des Obertextes.

Niemand spricht mehr, kein Mensch! Es schickt ein riesiger Rechner, worauf er Zugriff hat aus dem Speicher, in endloser Schleife Bilder- und Audiodaten ins weltweite Netzwerk, gebündelt und in bestechender Qualität – und in Millisekunden steht die Botschaft auf sämtlichen Bildschirmen draußen im Lande, wo sie auf Netzhäute trifft, in Hirne und Seelen sich festsetzt, wo sie jetzt Anstoß erregen könnte – indessen bleibt's ruhig. Niemand widerspricht. Es bleibt alles ruhig an diesem Abend, wie auch am Abend zuvor, in den Wochen und Jahren. Niemand fühlt sich getroffen. Und diese Sendung, das zeigen deutlich die Einschaltquoten seit Jahren, wird gerne gesehen: „Melodien für Millionen“, vermischt mit den Sprüchen der Werbung: „Geht nicht, gibt's nicht!“, „Nichts ist unmöglich!“, „Heute ein König!“. Ruhig verläuft der Abend, die Botschaft verteilt sich wie Feinstaub gleichmäßig über das Land, ein Mehltau, den niemand mehr wahrnimmt. Nur ein paar Techniker kontrollieren den Ablauf der Sendung, während jene, die für den Inhalt verantwortlich zeichnen, ihre Freizeit genießen in Miami oder San Remo.

Wieder versinkt das Land in den Medienschlaf, und es schlafen alle die Niemand's da draußen, die namenlosen, es schlummert tief auch das „Volksempfinden“. Zwischen der Herrschaftselite und der Masse des Volks vollzieht sich lautlos, was Friede nicht genannt zu werden verdient, was jedoch aus Gewohnheit dank bewährter Formeln, subtiler Beruhigungsfloskeln, untermischt mit Versprechen von Wohlstand und Freiheit stabil ist. Wenige sind es, die so zu vielen sprechen: Sie haben Mittel und Wege zu kommunizieren, in Presse und Fernsehen ihre Botschaft, verpackt in Kaskaden von Bildern und Sprüchen dauerhaft auszustreuen ins Gehirn der schweigenden Masse.¹

¹ Vgl. hierzu: Rainer Gries/Volker Ilgen/Dirk Schindelbeck: „Ins Gehirn der Masse kriechen!“ Werbung und Mentalitätsgeschichte, Darmstadt 1995.

Ihre Aktivitäten verstärken sie meistens im Wahlkampf;
 plötzlich sind die Partei-Zentralen von Hektik ergriffen.
 Ein und aus gehen Demoskopen und Soziologen:
 Wie die Gesellschaft sich wandelt, wie neue soziale Milieus sich
 im Verborgenen bilden², was wiederum Rückschlüsse zulässt
 auf veränderte Präferenzen im Wählerverhalten,
 solches wird jetzt mit größtem Interesse zur Kenntnis genommen.
 Auch PR-Berater und Werbeleute sind ständig im Hause,
 konzipieren die phänomenale Wahlkampf-Kampagne
 unter dem einen Ziel: Am entscheidenden Stichtag den vielen
 draußen ihr Kreuz zu entlocken, das „Ja“ an der richtigen Stelle.
 Dabei wird viel investiert in treffende Formeln und Slogans,
 die so gemeinverständlich als möglich und trotzdem prägnant sind,
 doch am Ende ergibt sich, wieder recht platt und bescheiden,
 meist nur ein Spruch wie dieser: „Niemand ist besser für Deutschland!“³
 welcher auf Riesenplakaten samt Bild des Topkandidaten,
 überdimensioniert bald an jeder Kreuzung zu sehn ist.

² Die Sinus-Studie ist eine aus der Lebensweltforschung erwachsene Theorie, die den Wandel verschiedener sozialer Milieus über eine Matrix zu erfassen sucht, welche deren soziale Stellung (z.B. „traditionsloses Arbeitermilieu“) mit der vorherrschenden Werthaltung in dieser Gruppe in Beziehung setzt.

³ Ulrich von Hutten (1488-1523) bekannte Elegie „Ille ego sum nemo“ von 1509/17 befasst sich mit den Möglichkeiten und Grenzen des Mensch-Seins. Augenfällig ist das anaphorische Nemo, das sich durch 41 von insgesamt 156 Versen zieht. Anhand des personifizierten Niemand wird ex negatio geschildert, welche Un-Möglichkeiten menschliches Dasein mit sich bringt. Thematisiert werden die physische und die intellektuelle Endlichkeit des Menschen, seine Leidenschaften und Laster und die Vergänglichkeit alles Materiellen. Der Kunstgriff mit dem zum handelnden Subjekt erhobenen Nemo ermöglicht es, Kritik an den bestehenden Verhältnissen zu üben. Mit der Idee, den Niemand zu einer handelnden Person zu machen, greift Hutten nicht nur auf mittelalterliche Vorbilder zurück, sondern insbesondere auch auf die Odyssee Homers (Neunter Gesang, Vers 367ff.), als Odysseus, nachdem er den Riesen Polyphem betrunken gemacht hatte und dieser von ihm seinen Namen erfahren will, antwortet:

„Niemand ist mein Name; denn Niemand nennen mich alle,
 Meine Mutter, mein Vater, und alle meine Gesellen.

Also sprach ich; und drauf versetzte der grausame Wütrich:
 Niemand will ich zuletzt nach seinen Gesellen verzehren...“

Insofern stellt mein Gedicht auch eine Hommage an Ulrich von Hutten dar: „Niemand“, d.h. die Gesichtlosen, die Masse „steht auf“. Dieser Aufstand wird auch optisch versinnbildlicht.

„Wie gewinnen wir denn das öffentliche Vertrauen? Wie erreichen wir es, dass die große Masse der Wähler Zutrauen fasst zur Person unsres Kandidaten, zu seiner einzigartigen Qualität als Mensch und als Fachmann? Letztlich ist ja belanglos, ob wir einen Markenartikel, eine Dienstleistung oder politischen Inhalt bewerben: Eine Partei ist so gut oder schlecht wie die Dose Tomaten, die im Supermarkt im Regal liegt. Was dort der Nachkauf, ist hier die Wiederwahl. Woher soll die Oma in Straubing, woher Lieschen Niemand in Riesa beurteilen können, welche Qualität Politik hat? Die kennt ja noch nicht mal unseren Außenminister – die kennt nur ‚Wohlstand für alle!‘“⁴

Dies ist normal: so normal, dass niemand ernsthaft mehr nachfragt. Unvorstellbar dagegen erscheint, dass es umgekehrt abläuft, dass die vielen das Wort ergreifend zu wenigen sprechen. Denn wenn bei vielen der Leidensdruck steigt, das Verhältnis zwischen Herrschenden zu Beherrschten brüchig und morsch wird, weil die großen Versprechen auf Jahre nicht eingelöst wurden, keine Zukunft mehr greifbar erscheint, keine Alternative⁵, dafür Kontrollen, Repressionen, Schikanen sich häufen, dann kommt Bewegung in die Masse, dann zeigt sich, was niemand vorher für möglich gehalten hätte. Am Anfang wagt einer zaghaft sich aus der Menge heraus, was ein zweiter mit Hoffnung sieht, ein Dritter und Vierter, auf einmal sind's ihrer schon zehne. Seltsam standhaft stehen sie da, ein Häuflein. Ihr Beispiel

⁴ Diese fiktive Rede eines Werbefachmanns entspricht der Denkweise und Mentalität dieser Spezies durchaus, ist sie doch nach wie vor von der Wirkung ihres Tuns überzeugt und offenbart in ihrer Selbsteinschätzung allzu gern ein Elite-Bewusstsein gegenüber den von ihr zu Beeinflussenden. In diesem Falle ist der sprechende Protagonist ein Jünger des noch immer als „Urfaust der deutschen Werbung“ geltenden Hans Domizlaff (1892-1971), dem ehemaligen Berater Reemtsmas. Zu Hans Domizlaff vgl.: Dirk Schindelbeck: Hand Domizlaff. Oder Die Ästhetik der Macht. Eines Werberaters Geschichte, in: Geschichtswerkstatt, Heft 25, 1992, S. 33-49.

⁵ 1976 wurde – neben Rolf Biermann – auch Rudolf Bahro aus der DDR „ausgebürgert“, weil er in seinem Buch „Die Alternative“ das Modell einer besseren DDR aufzuzeigen versucht hatte.



Völlig verrottete Bausubstanz in der Spätphase der DDR (hier: Weimar 1986)

Kultur- und werbegeschichtliches
Archiv Freiburg Freiburg kwaf

FORUMSCHULSTIFTUNG

aber gibt anderen Mut. Auf einmal wächst was, die Luft ist angespannt wie noch nie zuvor. Dann strömen herbei sie: Nichtse, schüchtern und schwach und stehen da wie die Würstchen ohne Mandat und Vermögen – aber mit was für Vermögen!⁶

Frühling kamen und Sommer, da konnt' es noch niemand ermessen, wie sich verwandeln sollten im östlichen Deutschland die Menschen, welche Kraft ihnen zuwuchs zur riesigen Massenerhebung. Dabei war alles beim Alten geblieben im östlichen Deutschland äußerlich, keine Erneuerung spürbar, es ging den gewohnten sozialistischen Gang das Leben, die Nischengesellschaft hatte sich arrangiert und abgefunden, die Datsche und bescheidner Konsum regierten den Alltag der meisten.

Wer die Betriebe aber von innen kannte, der wusste: Mühsam wurde die Produktion noch am Leben gehalten, improvisiert und geflickt, wo immer es ging, denn es fehlte an Ersatzteilen ständig: So wurde weitergewurstelt Jahr um Jahr, auf Verschleiß die Anlagen schrottreif gefahren. Wie viele Jahre würde es so noch fortlaufen können? Niemand sprach offen darüber, doch fühlten und sahen es alle: Dieser Staat war bankrott und seine Wirtschaft am Ende. Manch einer machte sich Luft in Sarkasmus, goss Spott aus

⁶ Hier wird bewusst mit dem semantischen Doppelsinn des Begriffs Vermögen (Geld/Potenz) gespielt.



Überreichung eines in der DDR hergestellten 4-MB-Chips an Erich Honecker im August 1989

über den ‚heiligen‘ Plan, die Unmöglichkeit ihn zu erfüllen ohne Material – ein System des komplettes Versagens.⁷

Mitte August – es rumorte im Land schon – hatte sich Erich Honecker eigens nach Erfurt begeben, das Muster des ersten hier im Land produzierten Computerchips zu bewundern. In dem volkseigenen Betrieb begrüßten sie den Genossen und den Vorsitzenden der Partei mit herzlichen Worten; Honecker nahm das Wunderding in die Hand und beschwor es in der ihm eigenen Art: „Den Sozialismus in seinem Lauf hält weder Ochs noch Esel auf!“ Wie applaudierte da die Belegschaft ob dieses welthistorischen Ausspruchs!⁸

Doch was als Zukunftsvision bei früheren Generationen⁹ in den Köpfen lebendig gewesen war: in heiligem Eifer eine Gesellschaft im sozialistischen Geist zu errichten, für sie zu kämpfen, selbstlos, auch ohne persönlichen Vorteil,

⁷ Vgl. hierzu die absurde Geschichte, wie ein Handwerksmeister im vogtländischen Schleiz zwischen 1985 und 1988 verzweifelt versuchte, über die örtliche Versorgungswirtschaft (ÖVW) und andere Stellen bis hinauf zum Staatsrat der DDR eine gebrauchten Lieferwagen zu erhalten, was letztlich am Zuteilungssystem scheiterte: Dirk Schindelbeck: Der gebrauchte Lieferwagen. Der absurde Briefwechsel eines Handwerksmeisters mit Staatsorganen der DDR, in: Damals. Das Magazin für Geschichte und Kultur, Heft 9/2008, S. 65-69.

⁸ André Beyermann: Staatsauftrag: „Höchstintegration“. Thüringen und das Mikroelektronik-Programm der DDR, Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, Erfurt 1999. Vgl. auch: Dirk Schindelbeck: Marken, Moden und Kampagnen. Illustrierte deutsche Konsumgeschichte (Kapitel „40 Jahre Konsum im Osten“), Darmstadt 2003, S. 138

⁹ Vgl. hierzu: Annegret Schüle/Thomas Ahbe/Rainer Gries (Hg.): Die DDR aus generationengeschichtlicher Perspektive. Eine Inventur, Leipzig 2006

weil man erfüllt war von großen Ideen und großen Versprechen,
alles war Makulatur längst, bewegte und kümmerte keinen.
Taub und zutiefst verstockt gegen ewig dieselben Parolen
der Propaganda, die Leiersprüche der Agitatoren,
grüßte so mancher in der Brigade die Arbeitskollegen
morgens schon mit der Frage „Braun oder weiß?“¹⁰ Wie marode
waren nicht nur Maschinen, oft auch die Menschen geworden!

Gierig sog man dafür die Botschaften auf aus dem Westen,
sah im Fernseh Produkt aus fremden, glitzernden Welten:
Videorecorder¹¹, Computer und protzige Luxuskarossen,
und verglich sie beschämt mit dem ärmlichen eigenen Dasein.
Auch im Urlaub erlebte man es, wie wenig man wert war
als ein Bürger der DDR, wenn westdeutsche D-Mark
selbst in den Ländern der sozialistischen Staatengemeinschaft
gierig genommen wurden, man selbst hinten anstehen musste.

All die Zurücksetzung wäre noch immer erträglich gewesen
ohne die Repressionen durch lungernde Stasi-Gestalten.
Überall sah man sie an den Ecken, man roch sie, man spürte
ihre Präsenz überall. Kein Gang durch die Stadt, keine Feier,
kein privates Gespräch, bei dem man versichert sein konnte,
dass es nicht abgehört wurde. Wer einmal nur an sie geraten,
oft aus nichtigen Gründen, der war geprägt für sein Leben.
Wie viele fragten sich dann: Wem habe ich das zu verdanken?
Wer hat mich denunziert, verraten, ans Messer geliefert?
Wer konnte wem noch vertrauen? Die Schwester dem Bruder? Die Eltern
ihrem Sohn? Seiner Schreibkraft der Leiter eines Betriebes?

*Aber es war nicht stehen geblieben das Rad der Geschichte,
Gorbatschow war auf die politische Bühne getreten:
Was für eine Erscheinung! Welch neuer Ton! Seine Botschaft,*

¹⁰ braun= Wiltthener Weinbrand; weiß= Nordhäuser Doppelkorn

¹¹ Vgl. hierzu: Dirk Schindelbeck: „Der Sozialismus in seinem Lauf“. Alltagskulturelle und lebensweltliche Aspekte des Konsums in der DDR während der Ära Honecker, in: Rolf Walter (Hg.): Geschichte des Konsums. Erträge der 20. Arbeitstagung der Gesellschaft für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 23.-26. April 2003 in Greifswald, Stuttgart 2005, S. 367-377.

*Perestroika, Glasnost, sie traf die Menschen im Tiefsten.
Eingefroren dagegen die Riege der alten Genossen,
all die Axens und Hagers, Honeckers, Mielkes und Mittags¹²,
unfähig sich zu erneuern, den Geist der Zeit zu erfassen!*

Mai war's geworden, als erstmals DDR-Bürger im Ausland auf einer Urlaubsreise spontan sich entschlossen zu fliehen. Und es fielen die Sperranlagen des Eisernen Vorhangs in den Wochen darauf, und noch während die Nachricht herumging, planten immer mehr Urlauber, die am Plattensee campen mit ihren Zelten oder im Trabi durch Budapest fahren, ihren ultimativen Ausbruch aus Honeckers Deutschland.

Unser Reporter berichtet: „Sternklare Nacht über Deutschen, die sich an der Grenze entlang pirschen, plötzlich ein Lichtschein: Angstsekunde, der Posten dreht sich gelangweilt zur Seite und behelligt die Leute nicht mehr, sie fliehen ins Dunkel.“¹³

Dort aber wuchs der Unmut. Ausreisearträge in Massen wurden gestellt und Visabeglehen, doch träge wie immer mahlte die Bürokratie in Honeckers Staat – oder gar nicht. Hoffnung konnten nur jene haben, die schon im Urlaub in der Tschechei, in Ungarn oder Rumänien waren. Ihnen war alles egal jetzt! Familie, Freunde und Heimat, das zu verlassen bedeutete nichts; vom Wunsch nur getrieben „Jetzt oder nie! Nur weg aus der DDR!“¹⁴ in der Hoffnung, ihre Ausreise schnell zu erzwingen, drängten die Menschen in die Bonner Botschaften, so in Prag und in Warschau oder in Budapest. Da kampierten Familien auf Gängen, auf den Treppen, im Garten, im nassen Schlafsack die Männer.

¹² Hermann Axen, Kurt Hager, Erich Mielke und Günter Mittag waren allesamt hohe Funktionäre im SED-Staat, Mitglieder des Politbüros des ZK der SED oder wie Mielke Chef der Staatssicherheit.

¹³ Vgl. Bild-Zeitung vom 12. Mai 1989

¹⁴ Neues Forum (Hrsg.): Jetzt oder nie – Demokratie! Leipziger Herbst 89. Zeugnisse, Gespräche, Dokumente. Mit einem Vorwort von Rolf Heinrich, München 1989

*„Flüchtlinge stürmten Botschaft! Kinder niedergetrampelt.
Frauen fielen ohnmächtig vom Zaun!“* beschreibt der Reporter¹⁵
diese bewegenden Szenen, bis endlich der Außenminister
Genscher einflog aus Bonn und in harten Gesprächen erreichte,
auszulösen die Leute, doch die Lage entspannte sich kurz nur.

Und mit Flüchtlingen voll war schon wieder das Botschaftsgelände.
Und das Deutschland im Osten glich einem riesigen Kessel,
in dem der Druck sich ständig erhöhte. Hier spürte es jeder:
So ging es nicht mehr weiter, so war es nicht zu ertragen,
fehlten doch schon in vielen Betrieben, Schulen und Ämtern
Freunde und Arbeitskollegen. Rapide entleerte das Land sich,
doch eine Lösung war Flucht nur für manche. Für alle die andern,
welche bei ihren Freunden, in ihrer gewohnten Umgebung
leben wollten, war sie es nicht. Doch wo war die Lösung?

Montag: Nikolaikirche in Leipzig. Friedensgebete
gab es schon längere Zeit, seit den frühen achtziger Jahren,
als gegen Marschflugkörper und neue Abwehrraketen
Montag für Montag ein Häuflein betete, lange belächelt.
Nun war September gekommen, das große Schaufenster Leipzig
präsentierte sich wieder vor aller Welt mit der Messe.
Damit waren nun Korrespondenten aus anderen Ländern
hier in der Stadt, um Berichte zu liefern. Und sie bemerkten
plötzlich einen doppelten Chor wie im alten Theater:
Wo die einen noch riefen „Wir wollen raus!“, so skandierten
„Wir bleiben hier!“ die andern dagegen. Es wurde dies Schauspiel
über die Medien vermittelt, und so geschah's, dass die Masse
erstmalig sich ins Gesicht sah, und plötzlich stand diese Losung
„Wir sind das Volk!“ im Raum: nicht „Elemente“ noch „Rowdys“¹⁶,
Unruhestifter, so wie das Regime es behauptete, hier stand
der Souverän auf, die Macht der Arbeiter und auch der Bauern

¹⁵ Vgl. Bild-Zeitung vom 6. September 1989

¹⁶ „Rowdy“ gehörte zur Nomenklatur der Feinbildbegriffe des DDR-Amtsdeutsch. Vgl. dazu das 1969 erschienene „Wörterbuch der Staatssicherheit. Definitionen des MfS zur ‚politisch-operativen Arbeit‘“ (hg. vom Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik), Berlin 1993.



Beginn einer Montagsdemonstration vor der Leipziger Nikolaikirche

Leipziger Demontagebuch, Leipzig 1990

selbst. Aus der Kirche traten die Menschen hinaus in den Abend, sehr gefasst und mit Mut, wenn auch mit pochendem Herzen, schauten in die versteinerten Gesichter der Volkspolizisten: Wen der Stasi herausgriff, wer zugeführt¹⁷ wurde, der rief sein „Wir sind das Volk!“ noch laut heraus mit dem Mut der Verzweiflung, schon von Sicherheitskräften umrahmt. Und der Körper aus Menschen, fühlte es instinktiv jetzt: Zusammenbleiben ist Stärke.

*Niemand steht auf. Niemand wagt es, sich zu erheben. Es traut sich niemand aus der Reserve. Niemand zeigt Widerstand offen.*¹⁸

Also formierte sich langsam ein Zug, zusammengehalten von einer Mischung aus Lust und Angst bei jedem, der mitlief. Damit begann es zu brodeln auf den Straßen von Leipzig Montag für Montag, Fanal für alle, die oben und unten. Schon das Wissen im Vorfeld erzeugte knisternde Spannung immer montags: Dann kam sie, die Masse. Verunsichert waren bald die Organe des Staats, die hofften, es würden irgendwann ermüden vom Demonstrieren die Menschen.

Niemand steht auf. Niemand wagt es, sich zu erheben. Es traut sich niemand aus der Reserve. Niemand zeigt Widerstand offen. Niemand bleibt mehr im Dunkeln. Niemand taucht auf aus dem Dunkel. Niemand ahnt, was da kommt. Und niemand ist davor gewappnet.

¹⁷ „zuführen“ = typischer Begriff aus dem DDR-Amtsdeutsch für „in Polizeigewahrsam nehmen“.

¹⁸ Die nun anwachsende Masse wird (in Analogie zu Ulrich von Hutten's erwähntem Gedicht) ebenfalls aus der Negation – und überdies auch optisch nachzuvollziehen – entwickelt.

Montagsdemonstranten vor dem Stadttheater mit abgewandeltem DDR-Propagandaspruch:
 „So wie wir heute arbeiten,
 werden wir morgen leben!“

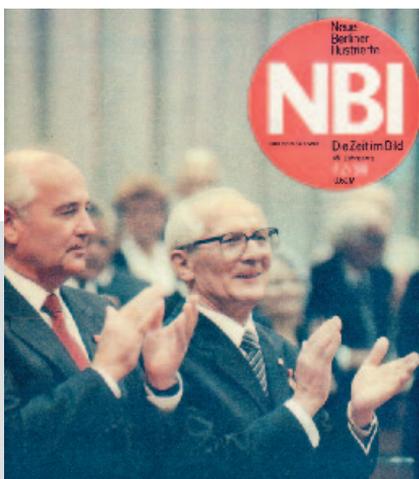


Leipziger Demontage-
buch, Leipzig 1990

Diesmal marschierte der Trupp die Grimmaische Straße hinunter vor bis zur Ampelanlage. Hier zeigten die Lichter grad Rot an, und der riesige Pulk verharrete, besann sich, verschnaufte, bis das grüne Männlein erschien. Jetzt kehrte der Zug sich zaghaft um nach links, dem Hauptbahnhof zu, gewann Breite auf dem Leipziger Ring; hinzu strömten immer mehr Menschen. Straßenbahnen, steckengeblieben, wurden von ihren Fahrern verlassen, die reihten sich ein und riefen die Losung: „Schließt euch an!“ und „Keine Gewalt!“ und an die Adresse der Polizisten: „Schämt euch!“, und diese schwiegen betreten. In ihren Händen erstarben ihnen die Knüppel zu Steckchen. Montag für Montag zeigten die Niemands so ihre Seele kurz nach siebzehn Uhr; dann wuchs und schwoll ihre Macht an, wurde die Straße zur Bühne für einen riesigen Bandwurm.

Niemand steht auf. Niemand wagt es, sich zu erheben. Es traut sich niemand aus der Reserve. Niemand zeigt Widerstand offen. Niemand bleibt mehr im Dunkeln. Niemand taucht auf aus dem Dunkel. Niemand ahnt, was da kommt. Und niemand ist davor gewappnet. Niemand erkühnt sich. Niemand ist aufgebracht, aber niemand will mehr ein Niemand bleiben an diesem Montag in Leipzig.

Rotten sich Niemands so zusammen, dann wollen sie wachsen, wollen weiter und siegen. Ob bei strömendem Regen oder bei schneidender Kälte, sie kommen, bar jeglicher Führung, sehen der Staatsmacht ins Auge Montag für Montag, sie kommen: Tausend Anfang September, dann vier-, dann achttausend Köpfe, dreimal so viele am zweiten Oktober. Die Masse, wie magisch



Michail Gorbatschow und Erich Honecker bei der Parade zum 40. Jahrestag der DDR am 7. Oktober 1989

Neue Berliner Illustrierte NBI

halb aus Lust, halb aus Angst getrieben, ist wieder gewachsen. Und so brodelte es in den trüben Straßen von Leipzig; schon das Wissen im Vorfeld erzeugte knisternde Spannung montags: Da war sie, die Masse, gewachsen, hilflos verharren die Organe des Staats mit schwindender Hoffnung daneben, dass diese Menge sich auflösen würde. Im Gegenteil: endlich war in die Trostlosigkeit der grauen zerbrochenen Fassaden Leipzigs das Leben zurückgekehrt, die traurigsten Viertel waren zur Brutstatt geworden eines Jahrhundertgefühles.

Weiter und weiter schob sich der riesige Lindwurm aus Menschen Montag für Montag, vorbei an Bahnhof und Fußgängerbrücke, um am neunten Oktober erstmals nach Süden zu schwenken. In den Köpfen all jener, die heut sich zusammengerottet, standen noch frisch die Bilder vom Samstag, dem siebten Oktober, als am vierzigsten Jahrestag die Geburtstags-Parade¹⁹ an der Ehrentribüne, auf welcher Gorbatschow saß und Erich Honecker, stramm im Stehschritt vorbeizog. Mechanisch, puppenhaft grüßte der Greis, der Parteivorsitzende, als sich Gorbatschow zu ihm beugte mit den prophetischen Worten: „Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben!“ Doch so was wollte Erich nicht hören. Gespenstisch wirkte die Szene.

¹⁹ Vgl. hierzu Monika Gibas, Rainer Gries, Barbara Jakoby, Doris Müller (Hg.): Wiedergeburten. Zur Geschichte der runden Jahrestage der DDR, Leipzig 1999.

Erich Honecker nahm auch den Aufstand nicht ernst. Woher kam denn all dieser Unmut, die Wut, die Renitenz dieser Leute? Das war das Werk von Bonns bezahlten Agenten, kein Zweifel.²⁰ Vierzig Jahre bestand dieser Staat schon, das bessere Deutschland: seine DDR, die sich Stückchen für Stückchen nach oben weiterentwickelt hatte, ein Staat, der im Ausland geachtet war und im Sport eine Macht. Hier hatte jeder zu essen, billige Fahrkarten, Wohnraum, Heizung: Arbeit vor allem. hier wo nicht Schlotbarone, Ausbeuter, Rüstungskonzerne²¹ die Politik bestimmten mit ihren Profitinteressen, hier war der Hort der sozialen Sicherheit und des Friedens. Waren nicht vierzig Jahre der schönste Beweis, dass ein Staat, der seine Errungenschaften des sozialistischen Weges immer verteidigt hatte zum Wohl seiner Bürger und somit allseits gefestigt²² war, ein Naturrecht auf Fortbestand hatte?

Jetzt am neunten Oktober ist alles anders; ein jeder fühlt, die Masse ist riesig wie nie! Ihre Kraft spüren alle, aber es hat auch jeder bemerkt, welch gewaltiger Aufmarsch in allen Nebenstraßen an Volkspolizei und Soldaten längst erfolgt ist: gepanzerte Lastwagen, Kampfhunde, Waffen.

Niemand steht auf. Niemand wagt es, sich zu erheben. Es traut sich niemand aus der Reserve. Niemand zeigt Widerstand offen. Niemand bleibt mehr im Dunkeln. Niemand taucht auf aus dem Dunkel. Niemand ahnt, was da kommt. Und niemand ist davor gewappnet.

²⁰ In einer im „Neuen Deutschland“ veröffentlichten Mitteilung der Presseabteilung des Ministeriums des Innern vom 11. Oktober 1989 heißt es: „Es ist nachgewiesen, dass westliche Korrespondenten die Volkspolizei nicht nur verleumdten, sondern dass sie zu den Organisatoren und Aufwiegeln gehörten. So viele ‚Zufälle‘, immer gerade dann vor Ort zu sein, wenn sich Randalierer zusammenrotten, kann es gar nicht geben! Diese ‚Berichterstatter‘ gaben den Unruhestiftern Rückhalt und konkrete Anleitung zum Handeln. Sie wurden sogar selbst zu Störern der gesetzlichen Ordnung. Wegen dieser massiven Einmischung mussten ihnen die Arbeitsmöglichkeiten eingeschränkt werden.“ zit. nach: Frank Schumann (Hg.): 100 Tage, die die DDR erschütterten, Berlin 1990, S. 66.

²¹ Hier handelt es sich noch um die Propagandatermini aus dem Kalten Krieg. Vgl. hierzu: Monika Gibas/Dirk Schindelbeck: „Die Heimat hat sich schön gemacht!“ 1959: Fallstudien zur deutsch-deutschen Propagandageschichte (= Comparativ, Zeitschrift für vergleichende Geschichtswissenschaft, Nr. 3/1994), Leipzig 1994

²² „allseits gefestigt“ – ebenfalls ein typischer Ausdruck aus dem DDR-Amtsdeutsch.



Aufmarsch von Militär und Volkspolizei am Montag, 9. Oktober 1989

Niemand erkühnt sich. Niemand ist aufgebracht, aber niemand will mehr ein Niemand bleiben an diesem Montag in Leipzig. Niemand behält mehr die Fassung. Niemand spricht jetzt für alle. Niemand reckt seine Faust den Stasi-Leuten entgegen.

Angst kriecht in sie hinein bis zum Grund; doch sie laufen, instinktiv drängen und schließen sie sich noch enger zusammen, während sie laufen. Die kessen Parolen, Slogans und Sprüche, sie sind verstummt. In solcher Hochspannung laufen sie weiter, dass man minutenlang gar nichts hört als das Schlurfen der Schritte²³; Langsam kriecht weiter der Zug zum gespenstisch daliegenden schwarzen Riesengebäude, im Volksmund nur „Runde Ecke“ geheißten: Dies ist die Stasizentrale von Leipzig. Stumm und bedrohlich liegt der gewaltige Bau vor ihnen. Was wird nur passieren, wenn aus den Nebenstraßen plötzlich Bewaffnete rücken, Teilnehmer festnehmen, abführen, unter dem Einsatz von Panzern? Wie auf dem Platz des himmlischen Friedens in Peking ein Blutbad? Meter um Meter schiebt der Trupp sich hin zum Gebäude. Tausende halten die Luft an, beobachten Fenster und Türen –

Niemand steht auf. Niemand wagt es, sich zu erheben. Es traut sich niemand aus der Reserve. Niemand zeigt Widerstand offen. Niemand bleibt mehr im Dunkeln. Niemand taucht auf aus dem Dunkel. Niemand ahnt, was da kommt. Und niemand ist davor gewappnet.

²³ Vgl. hierzu auch Erich Loest: Nikolaikirche. Roman, Leipzig 1995, S. 513f.



Die Demonstrantenmasse biegt auf den Leipziger Ring ein (zwischen Gewandhaus, hinten und Stadttheater, vorne)

*Niemand erkühnt sich. Niemand ist aufgebracht, aber niemand
will mehr ein Niemand bleiben an diesem Montag in Leipzig.
Niemand behält mehr die Fassung. Niemand spricht jetzt für alle.
Niemand reckt seine Faust den Stasi-Leuten entgegen.
Niemand schreit auf. Niemand ist außer sich. Niemand skandiert hier:
„Keine Gewalt!“ und „Reiht euch ein!“ – Antwortet Niemand?*

doch es passiert nichts, nichts regt sich, alles bleibt ruhig.
Dabei weiß es jeder, dass hinter der schwarzen Fassade
Einsatzkräfte massiert sind, um auf Befehl von ganz oben
zuzuschlagen. Doch nichts: verbarrikadiert das Gebäude.
Nach Sekunden begreifen die ersten die Lage – und plötzlich
explodiert der Jubel. Als ob mit Urkraft ein Pfropfen

abspringt von einem Gefäß, in welchem es lange gegärt hat,
bricht sich Befreiung Bahn. Tief atmen, tief auf die Menschen:
„Keine Gewalt!“ gegen „Wir sind das Volk!“ Selbst auf Seiten der Staatsmacht
hat man den Willen, den heiligen Ernst dieser Menschen begriffen!

*Niemand steht auf. Niemand wagt es, sich zu erheben. Es traut sich
niemand aus der Reserve. Niemand zeigt Widerstand offen.
Niemand bleibt mehr im Dunkeln. Niemand taucht auf aus dem Dunkel.
Niemand ahnt, was da kommt. Und niemand ist davor gewappnet.
Niemand erkühnt sich. Niemand ist aufgebracht, aber niemand
will mehr ein Niemand bleiben an diesem Montag in Leipzig.
Niemand behält mehr die Fassung. Niemand spricht jetzt für alle.
Niemand reckt seine Faust den Stasi-Leuten entgegen.
Niemand schreit auf. Niemand ist außer sich. Niemand skandiert hier:
„Keine Gewalt!“ und „Reiht euch ein!“ – Antwortet Niemand?
Niemand fasst großen Mut und steht auf. Der Souverän ist
Niemand. Niemand sonst. Und Niemand ist besser für Deutschland.*

Siebzigttausend haben den Durchbruch gewagt und gewonnen –
Wer wollte gegen Siebzigttausend ein Blutbad riskieren,
vor der Geschichte dastehn als Urheber eines Massakers?
Und die Menschen, sie feiern ausgelassen die Nacht durch
ihren symbolischen Sieg bis zum anderen Tag: diese erste
friedliche Revolution in der langen deutschen Geschichte!
Was für ein Gefühl! Den aufrechten Gang und die eigene Sprache
wieder zu finden, nach so vielen Jahren in lähmender Knechtschaft,
Angst und Repression vor dem Staatsapparat und dem Stasi!
Montag für Montag kommen die Menschen fortan zusammen
auf ihr Straßenfest. Eine halbe Million sind es schließlich²⁴,
jetzt gibt es nicht nur Sprüche, jetzt tauchen auch Transparente
auf, zu Dutzenden erst, dann zu Hunderten: „Privilegierte
aller Länder, beseitigt euch!“ und „Dem Volke zum Wohle,
Stasi in die Kohle!“²⁵ Krampfhaft versucht das Regime schon,

²⁴ Die höchste Zahl an Demonstranten wurde mit etwa 500.000 Personen am 6. November registriert.

²⁵ Alle Parolen und Transparenzsprüche sind dem von Wolfgang Schneider herausgegebenen „Leipziger Demontagebuch“ entnommen, Leipzig 1990.



Verkehrsregelung nach der Maueröffnung am 9. November 1989

sich an der Macht zu halten durch raschen Austausch von Köpfen: Honecker wird durch Krenz ersetzt. Wie lacht da die Straße! Was sie von diesem Manöver halten, sagen die Menschen: „Schnürt ein Krenzlein auch sein Ränzlein?“ unmissverständlich.²⁶ Alles wird angesprochen, phantasievoll, was sie bedrückt hat auf immer neuen Transparenten von Montag zu Montag:

*„Neues Forum zulassen!“ – „Freie Wahlen!“ – „Bestrafung aller alten Genossen!“ – „Visafrei reisen ins Ausland!“
„Demokratie – jetzt oder nie!“ – „Eine saubere Umwelt!“*

Täglich wächst so der Druck der Straße auf das Regime an, bis dies endlich erkennt: Keine Zusage und kein Versprechen, auch kein Austausch von Köpfen kann diese Massenerhebung jetzt noch stoppen. Und also verkündet Politbüromitglied Günter Schabowski am Abend des neunten November lakonisch, jedermann dürfe nun reisen, die Mauer sei offen, passierbar. Was für ein Schlag ins Herz. Ins tiefste Gefühl! Mit nur einem

²⁶ Ebda.

Satz annulliert, makuliert die Politik von Jahrzehnten!²⁷

Doch den Menschen ist's gleich. In überschäumender Freude stauen sich vor den Schlagbäumen Massen, um „rüber zu machen“²⁸, hautnah selbst das andere Deutschland zu sehn. Und so liegen Ost- und Westdeutsche sich in den Armen, wildfremde Menschen. Keiner findet mehr Worte, zu mächtig sind die Gefühle. Tausende, Hunderttausende stammeln immer nur „Wahnsinn!“

Schon am Montag darauf marschieren sie wieder in Leipzig, aber wie aufgewühlt durch Träume und neue Visionen! Zaghaft taucht auf, was sich rasend vermehrt: Transparente „Deutschland – einig Vaterland!“, auch wenn manche schon warnen vor dem Vierten Reich, dem großdeutschen Wahn, es erscheinen ohne Zirkel und Ährenkranz²⁹ die Farben von Deutschland – und sie breiten sich aus von Montag zu Montag zu Montag. Ende November beherrscht das Fahnenmeer schon die Straße. Aus dem „Wir sind das Volk!“ ist „Wir sind **ein** Volk!“ geworden! Wie galoppierte die Zeit! Wer's miterlebte, der fasste sich an den Kopf wie benommen, als sei ein Wunder geschehen.

Nichts hatten diese Menschen vorher ersehnt und erhofft als endlich ein Leben zu führen ohne Angst und Kontrolle, ohne die Repressionen im Alltag, befreit von der Stasi-Krake, die überall lauerte, frei von Willkür und Allmacht dieses Staatsapparats und seiner Parteifunktionäre. Dies war der ehrliche Antrieb gewesen. Politiker aber, Machtarchitekten von Haus aus, nutzten die Gunst dieser Wochen und bedienten die Emotionen der Ostdeutschen passend,

²⁷ Die Politik der Abschottung, die mit dem Bau der Mauer am 13. August 1961 einsetzte, Vgl. hierzu Dirk Schindelbeck: „Bauwerk der Unmenschlichkeit (über den Bau der Berliner Mauer im August 1961)“, in: DAMALS. Das aktuelle Magazin für Kultur und Geschichte, S. 8-11

²⁸ „Rüber machen“ war der volkstümliche Ausdruck für Republikflucht

²⁹ Die in der Bundesrepublik als „Spalterflagge“ diskreditierte Fahne der DDR mit Zirkel und Ährenkranz wurde – im Gegensatz zur Nationalhymne von J.R. Becher – erst zum 10. Jahrestag der DDR, also im Oktober 1959 eingeführt. Vgl. hierzu Dieter Vorsteher (Hg.): Parteiauftrag: Ein neues Deutschland, Bilder, Rituale und Symbole der frühen DDR. Berlin 1997.

leiteten sie in Kanäle, bevor die Menschen nur merkten,
dass sie beherrschbar wurden – für Jahre und für Jahrzehnte.

*„Freuen Sie sich auf einen herrlichen Ausflug! Wir fahren
Sie im Luxus-Bus auf die dunklen Höhen des Schwarzwalds.
Sehen Sie Deutschlands höchste Wasserfälle in Triberg,
weiter geht’s nach Furtwangen ins Deutsche Uhrenmuseum.
Einkehr danach im zünftigen Gasthof mit Kaffee und Kuchen,
wertvollen Haushaltstipps und Vorstellung neuer Produkte.
Frühbuche aufgepasst! Sie erhalten Willkommensgeschenke!“*

Kohl, der mächtige Kanzler zum Beispiel, historisch gebildet,
sah diese Massenerregung. Er schaute nur in die Gesichter,
Menschenkenntnis brauchte er kaum, die Mangelsynndrome³⁰
standen auf diesen Mienen nur allzu deutlich geschrieben;
Also fiel rasch der Beschluss, die aufgostauten Gefühle
nicht sich selbst zu überlassen. Die Stunde war günstig,
und erfahren der Kanzler, gestählt in vertrackten Debatten,
ausgepiffen so oft von wüsten Chaoten, er wusste,
wie man Stimmung erzeugt und die schwankende Meinung der Menge
auf das ‚richtige‘ Konto bucht. Mit einkommsechs Milliarden
D-Mark Begrüßungsgeld, ein verschwindender Posten im Haushalt,
ließ sich den Drüben-Leutchen ein Leben in Freiheit und Wohlstand,
wie auf Rosen gebettet, versprechen. Dieses Pro-Kopf-Geld,
einhundert D-Mark, wahrlich, das ließ sich keiner entgehen:
„Let’s go west!“ und en masse. Und die Heldenstädter³¹, sie kamen,
schichteten Opas und Enkel bis unter das Dach ihrer Trabis,
steckten singend im fröhlichsten Stau der deutschen Geschichte,
fielen ein in westdeutsche Städte und staunten mit großen
Kinderaugen und streunten durch glitzernde Einkaufspassagen

³⁰ Dass man um seine Konsummöglichkeiten 28 Jahre lang betrogen worden sei, gehörte zu den ersten Erfahrungen im massenhaften Kontakt mit dem Westen. Zu den Mangelsyndromen des DDR-Bürgers hat sich der Sozialpsychologe Hans-Joachim Maaz in seinem Buch „Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR“, Berlin 1990, ausführlich geäußert.

³¹ Schon bald nach dem 9. Oktober galt Leipzig als „die Heldenstadt“ der DDR, was sich selbst auf den Ortsschildern niederschlug.

zwischen riesigen Warenbergen hindurch, und man hörte immer wieder nur eins: „Wie wurden wir alle betrogen!“³²

„Alles super!“ – „Test the West!“ – „Man gönnt sich ja sonst nichts!“

Sollen wir preisen – so preiswert sie war! – die ‚ruhmreiche‘ Handlung des Begrüßungsgelds? Es wärmte für Tage die Herzen zwischen Deutschen in Ost und West, in der kurzen Berührung schienen die Hand des Gebers und die des Nehmers verschmolzen fast wie im Sozialismus, in seinen schönsten Symbolen. Weihnachten kam, und es weinten völlig verwandelte Menschen.

„Die Polizei bittet DDR-Besucher mit Trabis, ausschließlich ausgeschilderte Parkplätze „Park and Ride“ zu benutzen. Kostenlos ist von dort der Transport mit städtischen Bussen. Kostenlos Thermometer, Lupen, Kaffee und auch T-Shirts gibt es bei Fielmann in Hamburg, Lübeck und Helmstedt, ja, und zum Eins-zu-eins-Geldtausch zehntausend Kilo Bananen.“³³

Seither ist vieles geschehen im wiedervereinigten Deutschland: Zwanzig Jahre gingen ins Land, es lernten die Menschen nach den euphorischen Wochen sehr vieles übereinander; äußerst schmerzhaft war manche Lektion, die Erkenntnis vor allem, wie groß die Unterschiede aufgrund der Lebensgeschichten in den beiden Gesellschaften sind und lange noch blieben. Ferner: Wie funktioniert ein System, dessen Kern Konkurrenz ist? Was ist ein Werbespruch wert? Wann ist Vertrauen, wann Argwohn angebracht und aufgrund von was für Signalen und Zeichen? Aber was können wir heute im Einheits-Deutschland von ihnen, Heldenstädtern von einst, für unsere Gegenwart lernen?

³² Dass die deutsche Revolution im Supermarkt endete, ist von vielen Intellektuellen schon früh beklagt worden, von Prominenten wie dem Schriftsteller Stefan Heym ebenso wie Teilnehmern der Leipziger Montagdemonstrationen selbst wie etwa dem Studenten Jens Behrens: „Als die Leute plötzlich mit dem Westen: mit ALDI, dem billigen Kaffee, den tollen Autos und sonst was konfrontiert waren, ohne zu wissen, womit das erkauf ist, da wars eigentlich mit einer Demokratisierung als Lernprozess vorbei.“ Zit. Nach B. Lindner/ R. Grüneberger (Hg.): Demonteure. Biographien des Leipziger Herbst, Bielefeld 1992, S. 235.

³³ Vgl. Bild-Zeitung vom 16. November 1989



Die DM-Einführung im Juli 1990 als Hoffnung für eine besseres Leben

Stellt euch versuchsweise vor, die Menschen in Leipzig, sie hätten Sprüche, wie sie heute geordert werden bei Werbeleuten, PR-Agenturen, von sich gegeben, sie hätten also gerufen ‚Yes, we can!‘ oder ‚Nichts ist unmöglich!‘ oder sogar ‚Wir sind doch nicht blöd!‘ und ‚Heute ein König!‘, ‚Alles für diesen Moment!‘ und ‚Leistung aus Leidenschaft!‘ – welche Selbstentlarvung von Blasensprüchen wär‘ das gewesen! Hier aber gab’s keine Einbläser mehr, war ernsthaft und ehrlich jeder Missstand benannt, zu Satz und Wahrheit geworden; hier hatte deutlich und klar das Volk sein Votum gegeben.

„Leistung aus Leidenschaft“³⁴ war das fürwahr, obgleich diese Masse nicht im Nadelstreifen erschien, als sie „Wir sind das Volk!“ rief. Machen wir also den Praxistest, ein Bewusstsein zu schaffen für die Struktur und den ‚Geist‘ von falschen Werbeversprechen. Denn wenn die Masse spricht, das haben wir eben gesehen, klingt es anders, als wenn die Elite nur vorgibt, sie spräche ganz im Sinne der Masse. Dann will sie ihr etwas verkaufen, will ihre Stimme, ihr Geld, ihr Einverständnis, um eigne

³⁴ Aktueller Werbeslogan der Deutschen Bank

Politik zu betreiben. Die Richtschnur lautet „Cui bono?“³⁵
 Die Methode dazu: Erinnern, bewahren, was damals
 Menschen in Leipzig riefen, mit Sprüchen von heute vergleichen.

Denn schon wieder ist Wahlzeit, schon wieder werden Versprechen glanzvoll in Szene gesetzt, gewienert, gepudert, auf dass sie möglichst glaubwürdig wirken mitsamt der Person, die sie ausspricht. Wie ein Versprechen sich anfühlt, das Massen bannt und im Zaum hält, durften wir unlängst erleben, als das gewaltige Ausmaß der globalen Finanzkrise erstmals öffentlich wurde. Vor die Presse traten die Kanzlerin und der Minister der Finanzen, versichernd mit Treuherz-Mienen den Leuten: „Niemand verliert seine Einlagen. Die Regierung verbürgt es.“ Was ist Regierungskunst? Die Massen zu steuern, die Dosis der Beruhigungspillen zu steigern sogleich, wenn Gefahr droht?

Niemals darf eins ja passieren: Kleinsparer stürmen die Banken, voll in Panik, ihr Geld wäre längst von windigen Brokern in Immobilien versenkt in Amerika oder in Spanien und sie schrien im Chor: „Unsre Guthaben her!“ ja, sie würfen all ihre Wertpapiere, die Sparbücher weg, um ihr Bares eiligst nach Hause zu retten, ums im Winkel des Sparstrumpfs zu verstecken, in Briefmarkenalben und Suppenterrinen. Was für ein Super-Gau! Es versiegte der Geldfluss, Mittel, Kredite zu geben, wären kaum mehr vorhanden: Alles bräche zusammen. Die Weltwirtschaft, sie versänke in die Steinzeit zurück und könnte nur Tauschhandel treiben, von den sozialen Folgen, den Aufständen gar nicht zu reden, denn wenn das Volk einmal rast, dann ist es nicht mehr zu steuern.

Neunzehnhundertundeinunddreißig: Trauma für immer, als nach Verlusten im Kreditgeschäft die Danatbank, überrannt von Einlegern, die ihre Guthaben wollten sämtliche Schalter plötzlich schloss. Das Vertrauen der Kunden brach damit völlig zusammen, bestürmte Kreditinstitute

³⁵ Cui bono? = lat. Wem nützt es, bzw. Wer steckt dahinter?

*konnten nicht mehr als ein Fünftel der Einlagen wiedererstaten.
Die Regierung, welche die Garantie übernahm, sie verfügte
Bankfeiertage zu nehmen und Schließung sämtlicher Schalter.*

Noch einmal gut gegangen! Die Massen, sie lassen ihr Geld brav bei den Banken. Kein Chaos! Keine Revolte! Die Banker danken der Kanzlerin herzlich abends an der Hotelbar, wenn die Kameras fort sind. Chapeau! Das Geld bleibt bei ihnen. Kommunikation wie gehabt: Elite an Masse. Also noch einmal die Szene, die Herrschende trennt von Beherrschten, jetzt aber anders gelesen unter „Cui Bono?“-Aspekten: Vor die Presse treten die Kanzlerin und der Minister der Finanzen, verkünden mit Treuherz-Mienen den Leuten: „Niemand verliert seine Einlagen. Die Regierung verbürgt es.“ Scheinbar im Sinne der Sparer, in Wahrheit im Sinne der Banken geht es zuerst und im Kern um die Rettung des Wirtschaftssystems, das ohne jene Billionen an Guthaben einfacher Leute direkt zusammenbräche. Die Reihenfolge ist wichtig.

Keine so schlechte Übung für den kommenden Wahlkampf, wenn mit Slogans wie diesen: „Niemand ist besser für Deutschland!“, „Aufschwung, Fortschritt und Freiheit!“, „Sicherheit, Zukunft und Frieden!“ und den geschönten Gesichtern politischer Topkandidaten überdimensioniert die Plakate über uns hängen!

Wann kommt er wieder, der Tag, wo das Volk ergreift seine Stimme wie an jenen Montagen damals in Leipzig? Dann zeigt sich wieder in ihrer einfachen Würde die Wahrheit, die lange Jahre hindurch unter windigen Blasen zugedeckt war und von geschönten Versprechen erdrückt wurde, die als Gier-gesteuerter Blasebalm ungestraft ungehemmt Lügen in die Hirne versenkten vom schöneren Leben für alle: „Niemand wird falsch beraten! Niemand bietet mehr Zinsen! Niemand ist besser für Deutschland!“ bis irgendwann Niemand wieder aufsteht, die Straße beherrscht für Stunden und Tage und der Wahrheit den Raum zurückerobert für kurze aufgeklärte Momente im großen Buch der Geschichte.

Aus der Stiftungsschule in das Leben – Biografien ehemaliger Schülerinnen und Schüler, Teil II

Bereits im letzten Heft (Nr. 50) von FORUM-Schulstiftung haben wir damit begonnen, eine Reihe von Autobiographien ehemaliger Schülerinnen und Schüler aus dem Bereich der Stiftungsschulen zu veröffentlichen. Dieses Projekt findet im vorliegenden Heft 51 in weiteren vier autobiographischen Berichten seine Fortsetzung. Leider ist in Heft 50 ein bedauerlicher Irrtum passiert. Frau Monika Kleine war nicht, wie angegeben, Schülerin der Heimschule Kloster Wald, sondern verbrachte ihre Schulzeit in der Klosterschule Unserer Lieben Frau Offenburg. Wir bitten den Fehler zu entschuldigen.

Dirk Schindelbeck

Beate Diehl, Schülerin am Ursulinen-Gymnasium Mannheim – heute Lehrerin für Musik und Französisch am Ursulinen-Gymnasi- um Mannheim, Pfarrgemeinderätin



Erwarten Sie eine spannende und aufregende Biografie? Dann blättern Sie lieber weiter! Wollen Sie über das Leben einer Lehrerin etwas erfahren, die mit ihrem Leben so wie es bisher gelaufen ist, glücklich ist? Dann lesen Sie weiter!

Nachdem ich 1952 an einem kalten Wintertag geboren wurde, war es mir ver­ gönnt, in einem katholischen Elternhaus aufwachsen zu dürfen, wo der Glaube noch täglich gelebt wurde. Meine Mutter, eine treue Gottesdienstbesucherin und Mitglied in der katholischen Frauengemeinschaft, mein Vater Vorstand des Kirchen­ chores und auch an anderen Aktivitäten der Gemeinde immer wieder beteiligt. Für meine war es wohl nie eine Frage, dass die Tochter nach der Grundschule auf das katholische Gymnasium Mannheims wechseln sollte. Glücklicherweise waren auch meine zwei Freundinnen im katholischen Milieu aufgewachsen und so blieb unsre „Dreierbande“ erhalten. Vom Lindenhof aus war das Ursulinen-Gymnasium schon damals ideal mit dem Fahrrad zu erreichen, durch den Schlosspark ohne Autoverkehr. Die Fahrzeit war genau zu berechnen, so dass wir dafür bekannt waren, nie vor dem 1. Läuten, aber auch nie zu spät zu kommen.

In den 8,5 Jahren (wir hatten die Gnade des Kurzschuljahres) habe ich das Ursuli­ nen-Gymnasium meist sehr gerne besucht und fühlte mich wirklich wohl. Aus heu-

tiger Sicht waren wir zwar vielleicht etwas weltfremd erzogen worden, aber offensichtlich doch befähigt in dieser Welt zurecht zu kommen. Ich habe Lehrerinnen erlebt (es gab nur ganz wenige männliche Lehrkräfte), die mich sehr geprägt haben und die meine Begeisterung in vielen Fächern wecken konnten. Ob es mehr diese positiven Vorbilder waren oder eher diejenigen, die mich zu der Überzeugung kommen ließen „so nicht!“, das weiß ich nicht einzuschätzen, aber es war mir schon früh klar: Ich möchte den Lehrberuf ergreifen. Mein Hobby Musik sollte auf jeden Fall auch mein Hauptfach werden. Ein Nebenfach musste auch noch her und da konnte ich dann dem Wunsch meiner Eltern entsprechen, (die sich eigentlich „vernünftige“ Fächer für mich vorgestellt hatten) und wählte Französisch.

Neben meinem Studium an der Musikhochschule unterrichtete ich schon früh auch an der Musikschule und eines Tages kam sogar die Anfrage, ob ich denn nicht ein paar Stunden am Ursulinen-Gymnasium unterrichten würde. Diese Chance für ein frühzeitiges „Praktikum“ – so etwas gab es ja noch nicht – ließ ich mir nicht entgehen. Mein Referendariat am Moll-Gymnasium in Mannheim und später in Ladenburg haben mich darin bestätigt, den richtigen Weg eingeschlagen zu haben. Am Moll-Gymnasium wollte ich dann auch gerne bleiben, weil das ja schon damals für Musiker hervorragend ausgestattet war. Die Schulleitung hat mich auch angefordert, aber wie es heute noch so ist, das Oberschulamt hat dann einen Kollegen, der im Raum Karlsruhe bleiben wollte nach Mannheim geschickt und ich bekam ein Angebot in der Nähe von Karlsruhe.

Es war nun gerade einige Wochen nach dem plötzlichen Tod meines Vaters, und da wollte ich doch gerne in der Nähe meiner Mutter bleiben. So habe ich mich entschlossen, am Ursulinen-Gymnasium nachzufragen, ob denn immer noch eine Musiklehrerstelle frei ist, und ich wurde mit offenen Armen aufgenommen. Die ersten Wochen waren natürlich sehr aufregend und eigenartig, gab es doch noch viele Kolleginnen, die ich selbst im Unterricht hatte. Aber alle machten mir den Einstieg leicht.

In der „Musikszene“ der Schule war ich fast alleine auf mich gestellt und versuchte nun vor allem ganz schnell, einen Chor ins Leben zu rufen. Dies ist mir gelungen – schon nach drei Monaten gab es einen ersten kleinen Auftritt in der Adventszeit. Eine Instrumentalgruppe kam bald dazu. Von einem klassischen Orchester habe ich allerdings bis auf den heutigen Tag nur geträumt – die Instrumentalisten hierfür sitzen wohl in anderen Schulen! Dafür blühte der Chor immer weiter auf. Der Wunsch

wurde an mich herangetragen, doch auch einen Singkreis am Abend für die Eltern zu gründen. Nun, dieser Singkreis besteht auch heute noch, nach nun fast 30 Jahren und wird gerne auch von Ehemaligen besucht, was mich ganz besonders freut.

Als das Ursulinen-Gymnasium endlich auch Jungen aufnahm, glaubte ich mal wieder an den großen Instrumentalisten-Nachwuchs („Jungs spielen bestimmt Blasinstrumente!“), aber das ist nicht wirklich so eingetroffen. Nun starten wir in diesem Jahr einen neuen Versuch: Auch die Instrumentalgruppe wird für Eltern und Ehemalige geöffnet und probt samstags. Mal sehen, was daraus wird!

Wer diese Biografie liest, merkt sehr schnell: Die Musik ist mein Leben! Neben diesen AGs liegt mir aber auch der Musikunterricht sehr am Herzen, den ich natürlich mit vielen praktischen Aktionen immer wieder lebendig und interessant gestalten will.

Mein Beifach Französisch ist seit vielen Jahren sehr in den Hintergrund getreten – da gibt es genügend Kollegen, die das lieber und vielleicht auch besser machen! Da ich inzwischen auch im Schulleitungs-Team gelandet bin, gibt es natürlich auch viele Aufgaben, die außerhalb des Unterrichtes bewältigt werden müssen. Da kümmere ich mich mit besonderer Vorliebe um alle Feste und außerunterrichtlichen Aktionen. Neben meinem schulischen Auftrag freue ich mich auch immer wieder auf Aufgaben, die durch meine Tätigkeit als Pfarrgemeinderätin auf mich zukommen. Katholische Schule und katholische Pfarrgemeinde – zwei Schwerpunkte, die mein Leben bestimmen. Aber keine Angst: Auch ein Privatleben gibt es noch, wenn auch ohne eigene Familie – dafür würde die Zeit vielleicht wirklich nicht reichen.

Ich wünsche mir sehr, dass meine Energie noch lange Jahre erhalten bleibt und ich weiterhin spüren darf, dass die jungen Kollegen mit frischem Mut und Engagement unsere Schule auch in Zukunft lebendig halten.

Sibylla Kleffner, ehemals Schülerin und Mathematiklehrerin an der Heimschule Kloster Wald, seit 2004 stellvertretende Oberbürgermeisterin von Überlingen



„Mädchen, macht eine Ausbildung! Lernt alles, was Ihr braucht, um ein selbstständiges und selbstbestimmtes Leben führen zu können, mit Kopf, Herz und Hand“ – so klingen mir bis heute die für damalige Zeiten kühnen und fast revolutionären Worte von Sr. Sophia OSB in meinen Ohren. Mutige Worte, weltoffene Worte, die mich ein Leben lang begleiten und prägen sollten.

1954 fing für mich meine „Walder Zeit“ an. Die schlimmsten Nachkriegsjahre waren überstanden. Ich war gerade 14 Jahre alt und hatte bei meiner Ankunft in Wald nicht viel mehr im Gepäck als die Spannung, was mich im Kloster wohl erwarten würde ... Auf den ersten Blick: knarrende Holzdielen, eiskalte Waschräume, Schlafsäle, Kirchenbänke ...

Auf den zweiten Blick: eine lebendige Hausgemeinschaft. Und was für eine!

Da wurden Feste gefeiert: über Gaudete zu Laetare, Fronleichnam bis Nikolaus, St. Benedikt und St. Lioba, Fasnacht und die stimmungsvolle Adventszeit bis hin zu unvergesslichen Theateraufführungen. Alle packten wir, Schwestern und Schülerinnen, gemeinsam an, bereiteten vor, gestalteten aus, fieberten entgegen. Religiöse Feste wurden nicht zur frömmelnden Selbstbeweihräucherung missbraucht, sondern waren Feste zur Stärkung unserer Gemeinschaft, die mit offenem Herz und Verstand uns auf ein verantwortungsbewusstes Leben vorbereitete.

Genau darin lag und liegt der Geist und das Geheimnis der Heimschule Kloster Wald. Die Lioba-Schwestern, eine Kongregation der Benediktinerinnen, sind schon immer sehr gebildete, ungewöhnlich engagierte, zupackende und weltoffene Frauen gewesen. Als Schwester Sophia 1946 gemeinsam mit Schwester Lioba und noch einigen Schwestern nach Wald kam, um jungen Mädchen eine zweite Heimat und eine fundierte Ausbildung zu ermöglichen, kam ihr Ansatz für damalige Zeiten einer kulturellen Revolution gleich:

Der Krieg hatte viele Männer begraben, zu viele. Die Frauen waren plötzlich auf sich selbst gestellt und mussten ganze Familien durchbringen und versorgen. Für Schwester Sophia war klar: Die nachfolgende Mädchen-Generation sollte es leichter haben, gewappnet sein für ein selbstbestimmtes Leben.

Was sie uns vermittelte, war großartig und einmalig, erst recht in dieser Nachkriegszeit: Raus aus der traditionellen Rolle der Frau, hin zur Unabhängigkeit im

Denken, soziales Verständnis innerhalb einer Gemeinschaft, eigenverantwortliches Handeln, Eigenständigkeit und Selbstbewusstsein, individuelle Förderung der unterschiedlichsten Fähigkeiten und Talente. Und dies, ohne Werte und Traditionen, die eine Gemeinschaft bereichern und stärken, über Bord zu werfen, unter dem schützenden Dach gelebten (und nicht gepredigten) Glaubens – das ist für mich der durch Schwester Sophia geprägte „Walder Geist“.

Die Werkstätten wurden ins Leben gerufen, um den Schülerinnen eine praktische Ausbildung zusätzlich zur Schulausbildung zu ermöglichen – und damit eine solide Lebensgrundlage. Wir wurden vorbereitet auf ein Leben, das wir eigenständig, selbstständig und unabhängig sollten bestreiten können.

Und in diesem Sinne wurde mein Lebensweg geebnet: Ich studierte in Freiburg Mathematik, Physik und Chemie und lernte dort meinen späteren Mann kennen und lieben. 1962 bot mir Schwester Sophia die einmalige Chance an, als noch nicht examinierte Lehrerin nach Wald zurückzukehren, um den Unterricht aufrechterhalten zu können. Eine Schwester, die Mathematik unterrichtete, war schwer erkrankt. Ich musste nicht lange nachdenken!

Und so unkonventionell dieses Angebot an mich herangetragen wurde, so flexibel zeigte sich Wald als Arbeitgeber in den folgenden Jahren: Mein Mann war gerade fertig mit dem Jurastudium, frischgebackener Referendar und sozusagen noch ohne Einkommen. Dank Wald konnte ich vierfache Mutter werden und dennoch unterrichten, während mein Mann mich als moderner Hausmann zu Hause mit Haushalt und Kindererziehung unterstützte. Zupacken und Teamgeist – das hatte ich gelernt!

Schließlich konnte mein Mann eine eigene Rechtsanwaltskanzlei eröffnen, in der ich bis zu seinem Tod tatkräftig mitarbeitete. So konnte ich mir dank meines Mannes meine innere Selbstständigkeit bewahren, meine Freiräume nutzen, meine Fähigkeiten weiter ausbauen. Und ich bin mir sicher, hätte mich Wald nicht in der besagten Form geprägt, ich wäre nicht auf diesen wunderbaren Mann gestoßen, der genau diese Unabhängigkeit im Denken, meine unkonventionelle Art so liebte und mich, wie einst Wald, unterstützte, wo er nur konnte.

Nun bin ich seit sieben Jahre Witwe – und hätte Gefahr laufen können, mich traurig und einsam zurückzuziehen. Doch die Liebe und Unterstützung meiner Kinder

und die Erinnerung an all die kostbaren Werte, die mir im Leben mitgegeben wurden, ließen mich wieder Mut und Kraft schöpfen. Ich entschied mich für ein neues Stück Lebensweg: Seit 2004 bin ich Mitglied des Gemeinderats in Überlingen, außerdem stellvertretende Oberbürgermeisterin, arbeite schwerpunktmäßig im Bau- und Kulturausschuss sowie im Bereich Krippen, Horte, Kindergärten und Schulen. Ebenso begeistert engagiere ich mich als Vorstandsmitglied des 1970 gegründeten Fördervereins der Heimschule Kloster Wald und der im Jahre 2000 entstandenen Stiftung „Schwester Sophia OSB“.

Ich bin wohl das, was man rundum positiv als rüstige Rentnerin bezeichnen darf. Als glückliche und stolze Großmutter von sechs Enkeln, sehe ich heute voller Dankbarkeit zurück: Zwei meiner Töchter waren auch in Wald, meine älteste Enkelin wird ab September die Walder Schulbank drücken. Der „Walder Geist“ also lebt weiter: Auch in Zukunft werden unabhängig und selbstständig denkende, selbstbewusste und gestandene Frauen mit solidem menschlichem und sozialem Fundament aus der Walder Ausbildung hervorgehen. Das lässt mich mit Zuversicht für unsere nachfolgenden Generationen nach vorn blicken.

Was ich mir für Wald wünsche? Dass es dem Mutterhaus der Lioba-Schwestern in Freiburg gelingt, junge Schwestern für ein Leben als Lehrerin und/oder Erzieherin in Wald zu begeistern, damit die über Generationen erfolgreiche Symbiose – klösterliche und weltliche Welt unter einem Dach – fortbestehen kann.

Dr. Friederike Ley, ehemals St. Dominikus-Gymnasium in Karlsruhe, Ärztin beim Gesundheitsamt Karlsruhe, Elternvertreterin am St. Dominikus-Gymnasium



Bleibende Bindungen – Gedanken einer Ehemaligen

Zeiten im Leben, die durch besondere, eindeutige Tätigkeiten und Erlebnisse geprägt sind, führen zu ganz eigenen Bindungen. Bindungen an typische Tätigkeiten, an Menschen, die dazu gehören, oder auch an Erwartungen und Enttäuschungen im Besonderen solcher Zeit. Die Schulzeit gehört gewiss zu den ganz besonders eindrücklichen Lebensbereichen und die dabei erwachsenen Bindungen müssen besonders stark sein- im Guten wie im Bösen. Sieht man das Leben als in Stufen fortschreitend, so mag jede Stufe erfordern, sich ohne Trauer in neue Bindungen zu begeben, aber müssen deshalb die alten Bindungen aufgegeben oder gar verleugnet werden? Gewiss nicht!

Und so ist meine Bindung an die Schule, in der ich meine Gymnasialzeit verbracht habe – das St. Dominikus Gymnasium in Karlsruhe – eng und gut geblieben. Als meine Eltern nach Karlsruhe umzogen, entschlossen sie sich, uns drei Schwestern ins St. Dominikus Gymnasium Karlsruhe zu geben. Für mich zunächst ein Schock, war ich doch bis dato in einer Klasse mit 2/3 Jungens und hatte mich dort als Mädchen sehr wohl gefühlt. Meine Eltern hatten das St. Dominikus Gymnasium ausgewählt, weil sie überzeugt waren, dass in dieser Schule weniger Unterricht ausfällt, als in öffentlichen Schulen und dass nicht nur die Vermittlung von guter Allgemeinbildung, sondern auch die Vermittlung von christlichen und gesellschaftlichen Werten eine entscheidende Rolle im Konzept der Schule spielt.

Der Wechsel in eine Klasse mit 40 pubertierenden Mädchen (Klasse 6) war für mich zunächst nicht einfach. Dass ich nach einigen Wochen dennoch stolz darauf war, Schülerin des St. Dominikus Gymnasiums zu sein, ist unter anderem Lehrerpersönlichkeiten, wie unserer Klassenlehrerin Schwester Antonia Kunle zu verdanken. Ich nenne sie hier als Beispiel, im Wissen, dass auch viele weltliche Lehrer ähnliche gute Vorbilder für uns waren. Schwester Antonia kannte unsere Schwächen und Stärken, und war immer für uns da, wenn wir sie brauchten. Sie verstand es, uns individuell zu fördern, zeigte jedem Einzelnen Möglichkeiten auf, sich für die Gemeinschaft nützlich zu machen und war uns selbst immer das beste Vorbild.

Als Nonne war sie tief religiös und doch in keiner Weise weltfremd. Zum Beispiel hatten wir einen tollen Landschulheimaufenthalt in München, bei dem sie mit uns sogar an einem Abend in die Diskothek ging und dort selber viel Spaß hatte. Je mehr wir uns mit der Schule identifizierten, umso mehr Sicherheit gab uns die Schule. Auch dann, wenn unsere schulischen Leistungen nicht immer so gut waren oder der Druck erhöht wurde, zum Beispiel, als klar wurde, dass nur etwa die Hälfte der Schülerinnen eine Chance hatten, in die Oberstufe übernommen zu werden.

Im St. Dominikus Gymnasium wurde uns nie etwas geschenkt, wir hatten es vielleicht sogar schwerer als in anderen Schulen. Ein wichtiger Teil der Schulgemeinschaft zu sein, in der wir unsere Grenzen und Möglichkeiten kannten, gab vielen von uns eine gewisse Geborgenheit. Dies hat uns zu selbstbewussten Menschen gemacht. Auch wenn wir es ungerecht fanden, dass andere deutlich leichter gute Noten bekamen und so zum Beispiel den Numerus clausus für ein Studienfach erreichten, man selber aber nicht. Im Nachhinein haben die meisten ihren gewünschten Beruf ergreifen können.

Ich stellte mit Vergnügen fest, dass Mitstudenten mit einem Einser-Abi oft gerade in den Naturwissenschaften schlechter waren, und wir vom St. Dominikus Gymnasium gut auf das Studium vorbereitet worden sind. Wichtig für eine Schule ist immer die Persönlichkeit der Direktion. In meiner Schulzeit war Frau Oberin Katherina Brunner Direktorin, die alle ihre Schülerinnen gut kannte. Auch heute kennt die Direktorin Frau Dr. Geschwentner alle ihre Schülerinnen.

Als ich nach 20 Jahren mit meinen beiden Töchtern wieder nach Karlsruhe zog, stellte sich gerade für unsere große Tochter die Frage, auf welches Gymnasium sie gehen sollte. Als Eltern hat man bestimmte Vorstellungen, in Karlsruhe hat man eine große Auswahl und so suchten wir vier Gymnasien aus, die wir alle in ihrer Art für gut befanden. Nachdem unsere Tochter alle Schulen angesehen hatte, entschied sie sich eindeutig für das St. Dominikus Gymnasium. Ausschlaggebend war für sie die Atmosphäre in der Schule. Hier hatte sie das Gefühl, Spaß haben zu können und Freunde zu finden (sicherlich hat die Zirkus-AG ihres dazu getan). Für mich war damals wichtig, dass sich an der Einstellung der Schule zum Umgang mit bestimmten Werten nichts geändert hat. Wichtig war mir, dass es nicht nur um Wissensvermittlung geht, sondern auch um Haltungen, Einstellungen, Vorlieben und Fähigkeiten. Erfreut hat mich, dass jetzt auch die künstlerischen Fächer und besonders die musischen Begabungen anerkannt werden. Ein guter Chor, der von den Schülerin-

nen angenommen wird, ist ein wichtiges integrierendes und allgemeinbildendes Projekt einer guten Schule.

Ich sehe es als positives Zeichen, dass so viele Ehemalige ihre Kinder wieder in diese Schule schicken und dass so viele Geschwisterkinder in der Schule sind.

Meine Töchter gehen, wie einst ihre Mutter, gerne in diese Schule und sind stolz, ein Teil dieser Gemeinschaft zu sein. Ich war erstaunt, dass ich mich nach den vielen Jahren immer noch mit der Schule identifiziere und von der Beständigkeit überzeugt bin. Als Elternvertreter versuche ich, dass möglichst viele Eltern dieses Gefühl mit der Zeit entwickeln. Dazu müssen sie sich gegenseitig kennenlernen und die Möglichkeit nutzen, in der Schulgemeinschaft mitzuwirken.

Eine Schule lebt nur, wenn alle, Lehrer, Schüler und Eltern, die Möglichkeit haben, sich in die Schulgemeinschaft einzubringen und neue Ideen und Projekte umzusetzen. Ein Beispiel: unsere Gesellschaft verändert sich dahin gehend, dass immer öfter beide Elternteile arbeiten. Dadurch wird die Verlässlichkeit der Schule für Eltern der Unterstufe immer wichtiger. Viele suchen die Schule heute auch nach der Möglichkeit aus, einen Mittagstisch und eine Nachmittagsbetreuung angeboten zu bekommen. Unsere große Tochter kommt jetzt in die Oberstufe und damit kommt ein Lebensabschnitt ganz besonders wichtiger Persönlichkeitsbildung. Ich wünsche ihr und ihren Mitschülern, dass sie auf Lehrer und Eltern stoßen, die sich mit ihnen als Persönlichkeiten auseinandersetzen, sie fordern und fördern, mit ihnen streiten um ihnen zu helfen, Entscheidungen immer häufiger selber zu treffen.

Prof. Dr. Dr. Karin Michels, ehemals St. Ursula Gymnasium Freiburg – Lehrstuhlinhaberin am Institut für Epidemiologie an der Universität Freiburg



Man würde mich sicher als erfolgreich bezeichnen. Aus heutiger Sicht. Vielleicht auch schon aus damaliger Sicht. Damals, als alles begann, im St. Ursula-Gymnasium. Und dennoch ist mein Lebensweg nicht gradlinig verlaufen. Ich war oft hierhin getrieben, oft dorthin, habe Kontinente gegeneinander getauscht, die unterschiedlichsten beruflichen Wege beschritten oder in Betracht gezogen. Vielleicht war es Glück, vielleicht Cleverness, vielleicht Zufall, dass ich dann doch noch wie man so schön sagt 'Karriere gemacht' habe. Am meisten aber hat mich die Neugier getrieben, die Abenteuerlust und auch der etwas zweifelhafte Hang, immer nur das zu machen, was mich wirklich interessiert.

Sicher, ich war schon in der Grundschule eine gute Schülerin. Als es um die Frage ging, welches Gymnasium ich besuchen würde, waren sich meine Mutter und ich uneins. Meine Mutter hielt das Berthold-Gymnasium für ideal, da es unweit von unserem Wohnhaus war und einen ausgezeichneten Ruf hatte. Mir war aber weder nach gemischter Schule, noch interessierten mich die Lage oder der Ruf der Schule. Aus irgendeinem, mir heute nicht mehr nachvollziehbaren Grunde, übte das St. Ursula-Gymnasium auf mich eine besondere Faszination aus: Mädchenschule, Klosterschule, und eine gute Erziehung würde man dort sicher auch erfahren. Für mich gab es eigentlich keinerlei Diskussionen darüber, dass ich das St. Ursula-Gymnasium besuchen würde (und glücklicherweise überließ unsere Mutter uns in der Regel die wichtigen Entscheidungen).

Wir waren die letzte Klasse vor der Einführung der Oberstufenreform und ich bin noch heute froh, dieser Neuerung entgangen zu sein. Ich fing in der Sexta mit Englisch an (wohl wissend, dass die richtig guten Schüler sicher alle mit Latein anfangen würden), und wählte dann in der Quarta Latein als zweite Fremdsprache. Allerdings interessierte ich mich zu der Zeit recht wenig für die Schule, da meine Leidenschaft dem Kunstturnen galt und ich meine gesamte Freizeit auf dem Schwebebalken und am Stufenbarren verbrachte. Erst eine Verletzung zwang mich mit 15 Jahren, mit dem Turnen aufzuhören, wobei man ja in dem Alter sowieso als Kunstturnerin bereits zum „alten Eisen“ gehört. Nun hatte ich plötzlich sehr viel Zeit, die ich mehr auf meine schulische Laufbahn verwendete. Mein erklärtes Lieblingsfach war immer die Mathematik, von der ersten Klasse bis zur Oberprima. Je komplizierter das Problem, je länger die Berechnung, desto besser. Und es war nicht selten der

Fall, dass es mir als einziger Schülerin in der Klasse gelang, die Lösung zu berechnen. In der Untersekunda hatten wir einen Mathematiklehrer, den wir all sehr liebten, der aber das St. Ursula-Gymnasium zu unserer unendlichen Trauer verließ. Da schritt ich zur Tat. Zumindest in der Oberstufe musste ich uns einen guten Mathematiklehrer sichern, und davon gibt es nicht viele. Am St. Ursula gab es nur einen, der für mich in Frage kam: Hans Rudolph. Ich machte mich auf, ihn davon in Kenntnis zu setzten. Als Herr Rudolph am ersten Tag der Obersekunda zur ersten Mathestunde erschien, war ich sehr zufrieden.

Anstelle einer dritten Fremdsprache wählte ich schließlich den naturwissenschaftlichen Zweig, der Mathematik und Physik als zentrale Fächer vorsah (beides von Herrn Rudolph unterrichtet, was meine Zeit in der Oberstufe besonders genüsslich gestaltete). Zu dieser Zeit neigten sich meine außerschulischen Interessen allerdings in erster Linie dem Theater zu. Deutsch wurde für mich ebenfalls zum zentralen Fach und im Abitur wählte ich zum ersten Mal ein freies Thema, das sich mit Brecht – damals mein Lieblingsautor – befasste.

Als sich nun die Zeit am St. Ursula-Gymnasium dem Ende neigte, ergab sich die unumgängliche Frage: Was nun? Ich hatte mein Abitur als Klassenbeste gemeistert, woraufhin sich ein Medizinstudium anbot. Ein Weg, den ich auch für einige Zeit beschritt, aber doch bald merkte, dass es nicht der richtige war. Nun erhob sich die 'Was nun?' Frage erneut, diesmal allerdings mit größerem Fragezeichen versehen. Meine Interessen schwankten zwischen Mathematiklehrerin (erschien mir nicht sehr attraktiv), Theaterdramaturgin (erschien mir sehr attraktiv, aber ich zweifelte an meiner herausragenden Begabung, die man dafür haben sollte), Biologin (ich war überaus fasziniert von der damaligen Entwicklung in der Genetik, die die genauen Mechanismen der Proteinsynthese aufgedeckt hatte, was wir in der Oberprima gelernt hatten), oder Journalistin (das Schreiben lag mir in den Genen dank meines Vaters, der Schriftsteller gewesen war). Ich entschied mich für Letzteres, da es mir am einfachsten erschien, und wurde Medizinjournalistin. Fünf Jahre arbeitete ich in Deutschland, bis ich ein Angebot als Auslandskorrespondentin in New York annahm, getrieben von der Neugier auf dieses faszinierende Land und diese einzigartige Stadt, pulsierend, gegensätzlich, stimulierend. Als Wissenschaftsjournalistin in den USA fand ich dann auch den Weg, auf den ich berufen war: ich entdeckte die Epidemiologie, die Wissenschaft, die auf der Basis großer Populationsstudien die Verteilung von Risikofaktoren mit der von Erkrankungen korreliert und daraus Rückschlüsse auf die Ursachen von Krankheiten ziehen kann. Ich war grenzenlos

fasziniert, studierte neben meiner journalistischen Tätigkeit im Abendstudium an der Columbia Universität in New York Epidemiologie, promovierte in Harvard und setzte schließlich – meiner Neigung zur Mathematik folgend – noch eine zweite Promotion in Statistik an der Cambridge Universität in England drauf. Den Großteil meiner Karriere habe ich an der Harvard Universität in Boston als Professorin für Epidemiologie verbracht. Dort erforschte ich die Ursachen von Brustkrebs, befasste mich mit dem Einfluss der Ernährung auf die Gesundheit und mit der Bedeutung einer gesunden Lebensweise der schwangeren Frau für das lebenslange Wohlergehen des Kindes. Anfang 2007 erhielt ich einen Ruf an die Universität Freiburg auf den ersten, neu gegründeten Lehrstuhl für Epidemiologie, den ich 2008 annahm. Derzeit lehre ich an den Universitäten Freiburg und Harvard Epidemiologie und ich habe nun endlich auch ein Labor, in dem ich epigenetische Forschung betreibe und das Geheimnis der noch immer nicht gelösten Genexpression untersuche.

Aus den Stiftungsgremien und den Schulen

Veränderungen im Stiftungsrat der Schulstiftung



Dr. Gertrud Rapp



Sr. Raphaela Schütt



Sr. Martina Amrhein

Zum 1. Oktober 2009 wurde **Dr. Gertrud Rapp** zur Oberrechtsdirektorin ernannt und in der Nachfolge von Oberrechtsdirektor Willi Frank zur Leiterin der Abteilung IV (Personal und Recht) des Erzbischöflichen Ordinariats bestellt. Erzbischof Dr. Robert Zollitsch hat nun **Oberrechtsdirektorin Dr. Rapp** auch in den Stiftungsrat der Schulstiftung berufen. Wir wünschen Dr. Rapp für ihre Arbeit alles Gute und Gottes Segen.

Als Nachfolgerin von **Priorin Sr. Raphaela Schütt** vom Kloster der Dominikanerinnen in Konstanz (Zoffingen), die seit 2000 Mitglied des Stiftungsrates war, wurde **Sr. Martina Amrhein** gewählt. Sie nimmt somit auch den Sitz der Kongregation im Stiftungsrat ein. Sr. Raphaela Schütt gilt ein herzliches Dankeschön für ihre langjährige Mitarbeit im Stiftungsrat im Interesse des ehemals vom Dominikanerinnen-Kloster Zoffingen getragenen St. Dominikus-Gymnasiums in Karlsruhe.

Leitungswechsel im Internat der Heimschule Kloster Wald

Zum Schuljahreswechsel wurde als Nachfolgerin von Anke Weinandy, der für ihre engagierte Arbeit gedankt wurde, **Diplompädagogin und Diplomsozialpädagogin (FH) Dorothea Mangold** zur Internatsleiterin bestellt. Die ausgebildete Mediatorin und Kommunikationstrainerin war nach beruflichen Stationen in der offenen Jugendarbeit Regionaljugendreferentin in der Erzdiözese Freiburg. Danach leitete sie das Referat Arbeitswelt im Bischöflichen Jugendamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, bevor sie 1996 als Leiterin und Geschäftsführerin die Beratungsstelle „Ehe und Familie“ in der Katholischen Gesamtkirchengemeinde Freiburg übernahm und auch Geschäftsführerin des „C-Punktes“ in Freiburg war. Dorothea Mangold ist somit bestens für die neue berufliche Herausforderung als Internatsleiterin vorbereitet.



Dorothea Mangold

Wir wünschen ihr alles Gute, eine glückliche Hand und Gottes Segen für ihre verantwortungsvolle Tätigkeit.

*Altarsegnung durch
Weihbischof Rainer Klug*



*Begrüßung der neuen Internats-
leiterin durch Schülerinnen*



Leitungswechsel bei den Werkstätten der Heimschule Kloster Wald

Nachdem **OStD Sr. Michaela Csordás OSB** vor 12 Jahren ihre Tätigkeit als Schulleiterin an der Heimschule Kloster Wald altershalber beendete, betreute sie weiterhin als Leiterin den Werkstattbereich der Heimschule Kloster Wald und entwickelte die Schneiderei, Schreinerei, Holzbildhauerei und Töpferei in engem Kontakt mit den Innungen und der Handwerkskammer weiter. Es ist wesentlich ihrem Engagement zu verdanken, dass bis heute Schülerinnen der

Heimschule Kloster Wald neben dem Abitur den Gesellenbrief in Schreinerei, Schneiderei und Holzbildhauerei erwerben können. Auf dem Hintergrund ihrer Berufung zur Oberin und ihrer gesundheitlichen Situation beendete Sr. Michaela Csordás zum Schuljahreswechsel diese Tätigkeit. Sie wurde in einer beeindruckenden Feier von der Schulstiftung und der Handwerkskammer sowie den Meistern und Obermeistern verabschiedet. In allen Beiträgen kam die hohe Wertschätzung für ihre außerordentliche Arbeit und ihr Engagement für die Mädchen und jungen Frauen zum Ausdruck. Die Schulstiftung wünscht Sr. Michaela stabile Gesundheit



„Großer Bahnhof“ zur Verabschiedung

und alles Gute für ihre verantwortungsvollen Aufgaben im Orden. In ihrer Person ist auch weiterhin die hervorragend gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Ordensgemeinschaft in Wald garantiert.

der Heimschule Kloster Wald gemacht hat und seit vielen Jahren eng mit Sr. Michaela zusammengearbeitet hat. Den großen Dank der Schulstiftung für Sr. Michaela verbinden wir mit den besten Wünschen für die neue Abteilungsleiterin der Werkstätten.



Auch Priorin Sr. Dr. Scholastika Deck (links) dankt Sr. Michaela Csordás



Künftig werden die Werkstätten als Abteilung der Schule geführt. Als Abteilungsleiterin des Werkstattbereichs wurde **Michaela Kempf** in ihr Amt eingeführt, die selber ihren Abschluss an

Trägerwechsel der Berufsfachschule für Altenpflege und Altenpflegehilfe an den St. Ursula Schulen Hildastraße Freiburg

Angesichts der sich abzeichnenden Veränderungen in der Ausbildung für die Gesundheits- und Pflegeberufe wurde für die Schulstiftung klar, dass sie in Zukunft nicht mehr in der Lage sein wird, eine Berufsfachschule für Altenpflege und Altenpflegehilfe mit der künftig notwendigen entsprechenden Vernetzung in die jeweiligen Pflegeeinrichtungen hinein zu betreiben. Abgesehen davon war eine in diesem Zusammenhang unumgängliche Kapazitätserweiterung an den St. Ursula Schulen Hildastraße aus Raumgründen nicht möglich.

Die Schulstiftung legt großen Wert darauf, dass diese wichtige und gerade im Blick auf die demographische Entwicklung der Gesellschaft auch zukunftsorientierte Ausbildung weiterhin bestehen bleibt und dies möglichst bei einem kirchlichen Träger.

Unter der Federführung des Caritasverbandes für die Erzdiözese Freiburg e.V. übernimmt nun ein starker Partner mit Erfahrung in diesem Schulbereich zu

seinen eigenen Altenpflegesschulen in Donaueschingen und Schwetzingen den bisher an den St. Ursula Schulen Hildastraße betriebenen Schulzweig Altenpflege und Altenpflegehilfe.

Die Schulstiftung ist mit diesem Schulzweig bereits im vergangenen Schuljahr in die Caritasakademie für Gesundheits- und Sozialberufe umgezogen. Zum 1. Januar 2010 geht diese Schule in die neue Trägerschaft über.

Durch diesen Betriebsübergang bleiben alle Arbeitsplätze der Lehrkräfte erhalten. Für die ca. 60 Schülerinnen und Schüler ist die Ausbildung unterbrechungslos garantiert.

Wir sind froh, dass diese Schule damit eine hervorragende Zukunftsperspektive unter der Federführung des Caritasverbandes für die Erzdiözese Freiburg e.V. hat und sich den anstehenden Herausforderungen durch die Umstrukturierung der Ausbildung in diesem Bereich bestens vorbereitet stellen kann.

Dietfried Scherer

Guter Start ins Schuljahr 2009/2010

Wie in den vergangenen Jahren auch waren die Schulen der Schulstiftung sehr stark von Eltern für ihre Kinder nachgefragt. Schon seit vielen Jahren müssen wir ein Drittel der Bewerbungen aus Kapazitätsgründen ablehnen, zumal wir an keinem Standort räumliche Expansionen planen, sondern den gegebenen Bestand qualitativ sichern wollen. So mussten auch für das Schuljahr 2009/2010 etwa 1.000 Schülerinnen und Schüler abgewiesen werden, 2.000 konnten wir aufnehmen.

Diese Schülerinnen und Schüler werden auf gut mit Lehrerstunden ausgestattete Schulen treffen. Es ist uns trotz des schwierigen Lehrermarktes gelungen, eine qualitativ hochwertige Versorgung an den Schulen sicherzustellen: in einem Jahr, in dem durch eine weit vorgezogene Einstellungsrunde die Lehrkräfte an Baden-Württemberg gebunden wurden, ist dies keinesfalls eine Selbstverständlichkeit. Dankbar sind wir in diesem Zusammenhang auch für die gute Kooperation mit der Kultusverwaltung, die sich im Blick auf das Beurlaubungsverfahren bei den diesjährigen schwierigen Ausgangsvoraussetzungen sehr bewährt hat.

Bei den notwendigen Gebäudesanierungen ermöglichte das Konjunkturprogramm II wichtige energetische Sanierungsmaßnahmen, die über unseren Haushalt nicht hätten abgedeckt werden können und zu einer Sicherung

des Gebäudebestands beitragen. Über 4 Mio. Euro sind aus diesem Programm der Schulstiftung zugute gekommen. Angesichts der Tatsache, dass in 11 Kommunen diese Weiterleitung der Mittel entsprechend der Anzahl der beschulten Kinder an den einzelnen freien Schulen völlig problemlos vorstatten ging, ist es um so unverständlicher, dass die Stadt Mannheim die freien Träger in diesem Zusammenhang nicht berücksichtigt hat. Wir haben hier den Klageweg beschritten. In Freiburg wurden zwar Mittel genehmigt; allerdings sind diese Mittel erheblich gekürzt, so dass wir auch hier Schritte unternehmen, um den sachangemessenen und vom Gesetzgeber vorgesehenen Zuschuss in voller Höhe zu erhalten.

Sorge macht uns zum einen die Entwicklung der Privatschulzuschüsse (vergleiche: „Die Landesregierung muss jetzt handeln,“ Seite 4), aber auch die angesichts der Finanz- und Wirtschaftskrise rückläufige Steuerentwicklung, die unmittelbare Konsequenz auf die Kirchensteuereinnahmen hat, mit denen sich die Erzdiözese Freiburg substanziell am Unterhalt und Betrieb der Stiftungsschulen beteiligt. Für das Schuljahr 2010/2011 wird eine Erhöhung des Elternbeitrags auf 30 Euro pro Monat unvermeidlich sein. Aber auch unter Berücksichtigung dieser Erhöhung ist die Schulstiftung auf erhebliche Zuschüsse der Erzdiözese angewiesen.

Auf dem Hintergrund der ausgezeichneten Arbeit, die an unseren Schulen täglich geleistet wird und von der Politik auch immer wieder gewürdigt wird, erwarten wir, dass diese Arbeit durch Zuschüsse in Höhe von 80 % der Kosten eines staatlichen Schülers auch vom Land Baden-Württemberg abgesichert wird. Dies sieht der Koalitionsvertrag vor. Dessen ungeachtet haben sich die Zuschüsse seit 2006 bis heute im Kostendeckungsgrad gravierend verringert. Ein deutlicher Erhöhungsschritt ist jetzt unabdingbar!

Dietfried Scherer

Renovabis-Pfingstaktion 2009

Im Rahmen der diesjährigen Renovabis-Pfingstaktion „Zur Freiheit befreit“ besuchte der polnische Prälat Marian Subocz das St. Ursula-Gymnasium in Freiburg und traf dort auf Schülerinnen der Jahrgangsstufe 12.

Die Veranstaltung stand im Kontext der Vorbereitung einer Studienfahrt, die nach Breslau, Krakau, Auschwitz und Prag führte.

Prälat Subocz, in seinem Heimatland Generaldirektor der Caritas, schilderte zunächst anschaulich seinen persönlichen Lebensweg, der stark von dem

schwierigen Verhältnis zwischen katholischer Kirche und kommunistischem Herrschaftssystem geprägt war. Er berichtete von staatlichen Repressionen und Drangsalierungen und dem Mut, dessen es bedurfte, seinen Glauben zu leben. Als Zeitzeuge gelang es ihm auf sehr authentische Weise, den Schülerinnen das Leben im Kommunismus näher zu bringen. Für einen gläubigen Christen waren die Möglichkeiten, sein eigenes Leben frei zu gestalten, deutlich eingeschränkt. Um sich mit dem kommunistischen Staat zu arrangieren, entwickelten viele Polen, so Prälat S., eine ‚Radieschen‘-Mentalität, d.h. sie verhielten sich nach außen rot, blieben aber im Innern weiß. Die Schülerinnen wurden nachhaltig daran erinnert, dass Religions- und Meinungsfreiheit sowie das Recht auf freie Selbstentfaltung nicht selbstverständlich sind, sondern im Gegenteil wichtige Errungenschaften, die es zu schätzen und zu verteidigen gilt.

Besonders beeindruckt waren alle von Prälat Subocz' freundlicher und offener Art. Nicht Groll und Verbitterung über vergangenes Unrecht, sondern Freude über die neu gewonnene Freiheit bestimmten seinen Vortrag.

Die Begegnung mit Prälat Subocz rückte den Schülerinnen das benachbarte, aber dennoch fremde Polen näher.

Stephanie Gaess, Burkard Schild

Das Glück kostet 50 Zloty Auf Reisen mit Freiburger Gymnasiasten in die Wirklichkeit Europas – Kolleg St. Sebastian Stegen –

Das Kotelett ist unerwartet zart. Frisch gekauft am Bahnhofskiosk in Wrocław/Breslau. Eingeklemmt zwischen zwei Schwarzbrotsscheiben verlässt es das Butterbrotpapier und wandert gen hungrigen Mund. Kein Wunder nach bereits 19 Stunden Zugfahrt. Sekunden später öffnet sich der Mund wieder, um die Diskussion fortzusetzen: Germanen und Slawen, Siedlungsgrenzen, Volk ohne Raum – keine leichte Kost für gerade mal 18-jährige Gymnasiasten vom Kolleg St. Sebastian aus Stegen. Wir fahren nach Krakau. Viel Zeit für Referate im offenen Zugabteil. Zuhörer sind herzlich willkommen.

nur gen Süden und Westen zu erstrecken. Vorurteile zum östlichen Nachbarn gibt es reichlich: Witze wie „Besuchen Sie Polen, Ihr Auto ist schon da“ sind durch keine Abwrackprämie auszurollen.



Steffen Grabisna

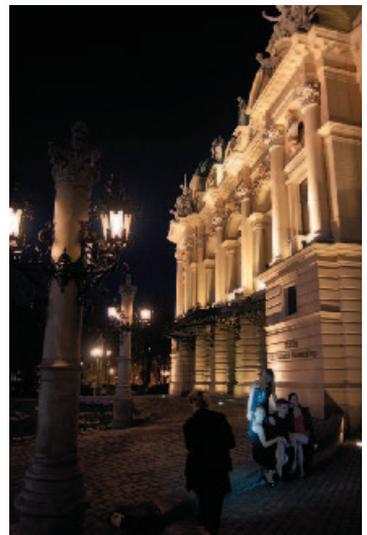
Der Marktplatz von Krakau

Höchste Zeit also für eine Schülerexkursion Go East! Freiburg > Dresden > Krakau > Bierun/Kattowitz. Die anstehenden und doch kaum wahrgenommenen Europawahlen bilden quasi eine Klam-



Die Schülergruppe vor dem Liceum

Fünf Jahre EU-Erweiterung, 20 Jahre Mauerfall, 70 Jahre nach dem 'Angriff' auf den Sender Gleiwitz – wie, bitte schön, kann man Schüler Geschichte und Geographie greifen lassen? Geboren im Jahr der Wiedervereinigung, den Blick kaum östlich des Schwarzwaldes gerichtet, erscheint Europa sich für sie



Steffen Grabisna

Das Theater in Krakau

mer, innerhalb der entstand Kontakt zu einem südpolnischen Gymnasium. Gemeinsam entwickelten die Kollegianer einen Fragebogen zu Jugend in Europa und unserem (Miss)-Verständnis zwischen Deutschen und Polen. 200fach unter Stegener und Bieruner Schülern ausgefüllt, entstand so ein interessantes Bild in zwölf Fragen vom jeweils anderen: Der sympathischste Deutsche für Polen? Lukas Podolski 42%, Papst Benedikt 41%, Angela Merkel und Helmut Kohl je nur 4%. You tube sei Dank erklicken sich so junge Leute beidseits der Oder-Neiße-Grenze ein selbstgedrehtes Video, ein bewegtes Bild der jungen Polen über uns, sich selbst und Europa fernab Brüsseler Bürokratiemühlen. <http://www.youtube.com/watch?v=YzQt1GQu2mQ>

Fragebogen hin, flirten her. Ein wochenlanger Em@il-Kontakt vorab zwischen 14 Schülern des Neigungskurses Geographie am Kolleg St. Sebastian und 14 Ewas, Justynas oder Lucynas ließ einen wacklig-unsicheren Steg zu einer Brücke der Erwartung wachsen. Warten auf polnische Partner, die nicht nur ihre Deutschlandbilder sondern auch ihre Zimmer mit uns teilen sollten. Zuvor Krakau pur, eines, vielleicht das schönste „Paris des Ostens“ erleben. Dabei erinnert es viel mehr an Rom: Eine der 140 Kirchen die Marienbasilika mit der gerade eingeschlafenen Heiligen Magd Maria, umgeben von überlebensgroßen

Aposteln. Vor mehr als 500 Jahren ließ sie der berühmte Nürnberger Holzschnitzer Veit Stoß unwiderstehlich einschlafen. Keine Posaune kann sie aufwecken. Ja, denn hier auf dem größten Marktplatz Mitteleuropas kann man Geschichte hören, zu jeder vollen Stunde. Den Kopf tief in den Nacken gelegt ist der Blick auf die Türme der Marienkirche gerichtet. Nach dem letzten Glockenschlag setzt dort ein Trompeter sein Instrument an die Lippen, seine Fanfare erschallt in alle vier Himmelsrichtungen. Doch jedes Mal erstirbt seine Melodie mitten im Ton. Ja, Polen war schon immer eine Feste des Glaubens. Schon 750 Jahre ehe Karol Woytyla, der spätere Papst Johannes Paul II., hier in Krakau als Priester und Bischof wirkte, genau genommen im Jahre 1241 soll ein Pfeil der ungläubigen Tartaren dem Turmwächter mitten im Alarmsignal die Kehle durchbohrt haben.

Doch nicht nur Schöngestiges will Ohr hören und Schülerauge sehen. Schließlich gilt es hier in Südpolen auch das Geographieabitur anno 2010 vorzubereiten. Ein Thema dann: Wie entstehen Bodenschätze? Wie erfolgt die Förderung? Wofür werden sie verwendet? Wo sonst ließe sich all dies besser studieren als mitten im oberschlesischen Industriegebiet. Also auf in Europas größte Kohlengrube – Piast südlich von Kattowitz. 6400 Bergleute arbeiten hier im Vierschichtbetrieb für monatlich 900



Steffen Grabisna

In Europas größter Kohlegrube

Euro netto. In einem Labyrinth von 300 Kilometern Stollengängen. Die Sicherheitsvorkehrungen sind EU-streng und auch die Fische der hiesigen Weichselnebenflüsse atmen seit Polens EU-Beitritt deutlich auf. Um unser Atmen unter Tage zu gewährleisten erhält jeder eine Atemschutzmaske, einen vier Kilo schweren Kanister für Notfälle, Verbandsmaterial, Kopfleuchte, Unterhose, Bergarbeiterhemd und Schutzanzug made in Poland. Endlich kann es abwärts gehen. 500 Meter tief. Schon im Förderaufzug wird jedem klar, hier sind wir nicht im Europapark. Warum gibt es dort kein Themenland Polen? Nein, willkommen in der Wirklichkeit! Unten angekommen bringt uns ein Zug an das schwarze Gold. Herrlich für das Geographenauge diese zwei bis maximal sechs Meter dicken Flöze zu sehen. Doch wie halten die Kumpels hier 25 Jahre lang diesen Geräuschpegel aus? Wie können sie hier noch scherzen, hemdsärmelig, aufgeknöpft bis zu den Brusthaaren? 10.000 arbeitslose Bergleute in Oberschlesien sollen Schlange stehen nach dieser Art Arbeit? Europa abseits der Schwarzwaldidylle. Schule fürs Leben! Jede Hautpore voller Ruß geht es nach vier Stunden wieder auf-

wärts. Die Gemeinschaftsdusche lässt keine westliche Sehnsucht nach Privatsphäre zu. Doch noch größer ist die Sehnsucht nach Licht, Tageslicht.

Oben in der Bergmannskantine wird kräftig zugelangt. Diesmal Schnitzel statt Kotelett. Nebenbei erfahren wir, dass Polen mit knapp hundert Millionen Tonnen mehr Steinkohle fördert als alle 26 anderen Eu-Staaten zusammen. Nur fünf Prozent davon werden exportiert, ein Segen in Zeiten zusammenbrechender Rohstoffpreise auf dem Weltmarkt. Ein Segen für den Essener Stromkonzern RWE hier ein milliardeneuroschweres modernes Steinkohlenkraftwerk errichten zu können. Und sicher auch kein Fluch für die Umwelt und Atmosphäre, dass dieses mit 46 Prozent einen wesentlich höheren Wirkungsgrad haben wird als alle polnischen Kraftwerke.

Win-Win-Situation auch beim Schüler-tête-à-tête: Während des abschließenden deutsch-polnischen Grillabends am meterhohen Lagerfeuer mit Antidiät-Krakauer Würstchen halten sich die Lehrer wohltuend zurück. Deshalb kann auch nicht zweifelsfrei belegt werden, ob sich die Schülergespräche ausschließlich um Referatsthemen drehen wie *Die sozialistische Stadt Nowa Huta und der Katholizismus oder Raumvergleich Schwarzwald vs. Beskiden: Geologie, Besiedlung und touristisches*

Steffen Grabisna



In Nowa Huta

Potential zweier Mittelgebirgslandschaften. Doch Themen wie die Besichtigung von Auschwitz, Andrzej Szczypiorskis „Die schöne Frau Seideman“, das jahrzehntelange Verbot nach 1945 hier Deutsch zu sprechen, haben unzweifelhaft tiefe Spuren hinterlassen in den schlafdefizitären Schülergesichtern. Christian L. wird den 50 Zloty-Geldschein nicht vergessen, den ihm der polnische Opa zusteckte, damit er seine Enkeltochter freihalten kann. Marie B. klingelt der herzliche und doch politisch so unkorrekte Willkommensgruß des

Gastvaters noch in Ohren: „Willkommen in Schlesien. Du bist hier nicht in Polen!“.

Doch dies ist und war keine Reise in politische Sonntagsreden, keine Reise des pädagogischen Zeigefingers auf der Landkarte. Dies ist eine Reise in die Wirklichkeit Europas. Welch Wunder sich hier und jetzt so herrlich neu als Nachbarn zu entdecken. Nicht nur die Augen von Martin und Justyna sprechen die Sprache der Verständigung ...

Steffen Grabisna

zuerst erschienen in Badische Zeitung vom 20.06.2009

Steffen Grabisna



Gang durch das ehemalige Ghetto

Das St. Raphael-Gymnasium Heidelberg unterstützt das Kinder- und Jugendprojekt Pater Giovanni Presigas in Kolumbien

Im Rahmen einer PEACE COUNTS-Vortragsreihe hielt im Sommer 2006 der kolumbianische Pater Giovanni Presiga vor den 12-er und 13-er Spanisch-Kursen einen beeindruckenden Vortrag über seine gefährliche Mission zwischen den Fronten kolumbianischer Drogen-Mafia, Guerrilla und Paramilitärs.

In Kolumbien herrscht seit Jahren einer der blutigsten und verworrensten Bürgerkriege Lateinamerikas. Militär, Guerilla-Kämpfer und paramilitärische Gruppierungen kämpfen erbittert um die

So tritt Pater Giovanni oft als Mediator bei Entführungen auf, durch die sich meist die Söldnergruppen finanzieren. Sein Projekt „Frieden und Versöhnung“ soll dabei den Dörfern in der Provinz Antioquia helfen, wirtschaftlich stärker zu werden, um der Guerilla nicht mehr schutzlos ausgeliefert zu sein. Diese Vermittlerfunktion zwischen der Guerilla und den Angehörigen der Entführten wurde als gelungenes Friedensprojekt in der Veröffentlichung von Petra Gerster und Michael Gleich, „Die Friedensmacher“ ausgewählt. Ebenso wichtig ist aber auch Pater Giovanni Presigas Engagement für Bildungsarbeit für Kinder und Jugendliche ländlicher Regionen. Viele fliehen vor den gewalttätigen Bedrohungen in den Bergen in die Städte, jedoch auch dort haben sie kaum positive Zukunftsperspektiven und hausen meist in Slums, die ebenfalls von Kriminalität und Elend geprägt sind.

St. Raphael-Gymnasium Heidelberg



Eine der jüngsten Schülerin der von Padre Giovanni gegründeten Einrichtung

Kontrolle von Gebieten. Der blutige Konflikt wird durch Geld aus dem Drogengeschäft noch zusätzlich geschürt. Die traurige Bilanz politischer Morde weist inzwischen zehntausende meist ziviler Opfer auf. In dieser Situation setzt Pater Giovanni Presiga nicht selten sein eigenes Leben aufs Spiel, wenn es darum geht, der verarmten Landbevölkerung Unterstützung zu bieten.



St. Raphael-Gymnasium Heidelberg

Herzliche Begrüßung durch ältere Mitschülerinnen



Klassen-Gruppenbild im Innenhof und in Schuluniform

Dieser Landflucht setzt Pater Giovanni Bildungsprojekte in den Dörfern der ländlichen Regionen entgegen, um den Kindern und Jugendlichen vor Ort eine Zukunftsperspektive zu geben. In Santa Fe de Antioquia besteht mittlerweile sogar ein Internat, um besonders mittellosen Kindern zumindest vorübergehend ein geborgenes Umfeld zu bieten. Daneben spielt aber die Bildungsarbeit mit vorwiegend jungen Campesinos eine wichtige Rolle. Sie erlernen hier – auch auf kleinen Flächen – effektiven und nachhaltigen Anbau. Ebenso werden Kenntnisse in Wirtschaft, Umweltschutz und Agrarwissenschaft vermittelt.

Gegen diese Landflucht gibt es unter der Leitung von Padre Giovanni Presiga Bildungsprojekte vor Ort, in Dörfern der Jugendlichen oder sofern nötig durch einen begrenzten Aufenthalt in einem Internat in Santa Fe de Antioquia. Hinzu

kommt die Bildungsarbeit mit (jungen) Bauern. Sie erlernen effektiven und nachhaltigen Anbau ihrer noch so kleinen Flächen, z.B. in Terrassenbau wie es die indigene Bevölkerung lange Zeit erfolgreich praktiziert hat. Zum Bildungsprojekt gehören auch Kurse in Wirtschaft, Agrarwirtschaft und Ökologie. Zahlreiche Pilotprojekte weisen bereits Erfolge auf und haben sich in Kooperationen, einer Art Genossenschaften zusammengeschlossen. In einem durch extrem lang andauernden



Volleyballmannschaften begrüßen sich bei einem Jugendsportfest

Bürgerkrieg geprägten Land sind dies wichtige Fortschritte.

Im Rahmen der alljährlichen FIESTA HISPANICA im Januar 2008 hielt Frau Dr. Ute von Kahlden, Fachberaterin für Spa-



Siegerehrung in der Turnhalle vor aufgereihten Pokalen



Überreichung des Siegerpokals

St. Raphael-Gymnasium Heidelberg

nisch, einen beeindruckenden Vortrag zu diesen Projekten, die sie auch aus erster Hand kennt, so besucht sie Pater Giovanni jährlich in Kolumbien. Im Anschluss an den Vortrag wurden die drei als Sieger eines im Vorfeld der Fiesta veranstalteten Malwettbewerbs prämierten Bilder für Pater Gionavis Projekt versteigert, Frau Dr. von Kahlden übergab einen Betrag von ca. 100 Euro im Sommer persönlich. Die Resonanz auf einen – für unsere Verhältnisse – insgesamt durchaus bescheidenen Betrag war überwältigend, seither erhalten wir regelmäßig per E-Mail Briefe und Bilder, die eindrücklich dokumentieren, wie dankbar

diese Unterstützung entgegengenommen wird und welche Projekte damit verwirklicht werden können. In Zukunft wird das St.Raphael-Gymnasium dieses Projekt mit einem anteiligen Betrag des jährlichen Missionsgeldes unterstützen, und auch die jährlich stattfindende FIESTA HISPANICA wird im Rahmen des Veranstaltungsprogramms jeweils einen Benefizbeitrag leisten.

Einige der Briefe und Bilder sollen einen kleinen Eindruck vermitteln, wie viel – mit sehr wenig – bewegt werden konnte.

Ulrike Gutmacher

Santa Fe de Antioquia, Noviembre de 2008

Señor
ULRICH AMANN
Director St. Raphael- Gymnasium
Heidelberg

Reciba de nuestro Instituto Arquidiocesano Urbano y Rural – IAUR de Santa Fe de Antioquia –Colombia un saludo cordial de parte de todo el personal directivo y docente. De mi parte igualmente le hago llegar un especial saludo.

Seguramente que me recuerda a raíz de la visita que el año pasado muy brevemente hice a su Gimnasio. De la manera más sencilla quiero compartirle lo siguiente: Somos una institución educativa de carácter privado que pertenece a la Arquidiócesis de Santa Fe de Antioquia y contamos en el momento con unos 210 estudiantes en el colegio urbano y cerca de tres mil estudiantes en comunidades campesinas de nueve municipios.

Con la profesora Ulrike Gutmacher hemos mantenido contacto con la clase de español y algunos de nuestros estudiantes que están muy entusiasmados con la posibilidad de seguir construyendo espacios de comunicación y de acercamiento.

Quiero compartir con Usted y con su colegio, además de este saludo, estas fotografías de nuestro sencillo colegio y de algunas actividades que realizamos con la finalidad de que nos puedan conocer un poco más.

Agradezco su atención y le deseo los mejores éxitos en sus actividades pedagógicas y administrativas.

Pbro. GIOVANI PRESIGA GAVIRIA

Der Marienhof – eine noch vielfach ungenutzte Ressource der Schulstiftung

Seit sieben Jahren wird der Marienhof als Schullandheim der Schulstiftung genutzt. Dieses Haus mit 36 Übernachtungsmöglichkeiten bietet durch seine wunderschöne Lage in Geroldsau einerseits direkten Zugang für Wanderungen (z.B. zu den Geroldsauer Wasserfällen), andererseits ist Baden-Baden in kurzer Zeit auch mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar. Das Selbstversorgerhaus ist gut ausgestattet und bietet zudem im Außenbereich eine ganze Reihe von Möglichkeiten für Gruppen.



Schullandheim Marienhof in Baden-Baden Geroldsau...

Obwohl das Haus gut belegt ist, mussten wir im letzten Jahr feststellen, dass die Belegungszahlen zwar nahezu gleich geblieben sind, aber eine Verschiebung in Richtung von Nutzern außerhalb der Schulstiftung stattgefunden hat.

Da das Schullandheim nur bei einer angemessenen Nutzung durch die



...und unsere Zielgruppe: Klassen aus Stiftungsschulen

Schulen der Schulstiftung seine Berechtigung hat, sei allen Lehrkräften empfohlen zu prüfen, ob der Marienhof nicht für einen Aufenthalt ihrer Klasse oder ihres Kurses in Frage kommt. Die, die den Marienhof bislang genutzt haben, waren jedenfalls begeistert.

Bei der Reservierung haben Schulen der Schulstiftung Vorrang.

Zuständig für Ihre Reservierungsanfrage ist Herr Heiner Moskopf-Langer, Telefon-Nr.: 0761-2188-565. Sie können auch eine Reservierungsanfrage per Fax: 0761-2188-556 oder E-Mail: Moskopf-Langer@schulstiftung-freiburg.de an uns richten.

Dietfried Scherer

Zwei Tage Landschulheim im Marienhof in Baden-Baden, das hieß für uns:

- gemeinsam kochen mit riesigen Töpfen
- miteinander essen im Speiseraum
- Federball spielen vor dem Eingang
- Tischtennis spielen im Keller
- lange Gespräche auf der Terrasse
- Ball spielen auf dem Sportplatz um die Ecke
- Kurzbesuch in der Wirtschaft
- zum Schlafen 4 Doppelstockbetten nebeneinander stellen
- Stadtbesichtigung
- shoppen gehen in Baden-Baden
- doch keine Wanderung zum Schloss Hohenbaden
- Spaziergang am Bach
- Baden gehen am Wasserfall (auch im Sommer ziemlich frisch)
- viel Platz um den Marienhof herum
- ausruhen im Gras
- keine Nachbarn, die man stören könnte
- abends Gitarre spielen
- Zeit haben für sich
- Geschirrspülen zum Glück mit Spülmaschine



Impressionen vom Aufenthalt einer neunten Klasse auf dem Marienhof

Uns hat's gefallen, wir würden gerne wieder dorthin gehen.

Klasse 9B des Gymnasiums der Heimschule St. Landolin, Ettenheim

Dritter Platz für Franziska Rauber beim Bundesfinale von „Jugend debattiert“



Die Preisträgerin Franziska Rauber

Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft – so lauten die Kriterien, an denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des bundesweiten Wettbewerbes „Jugend debattiert“ gemessen werden. Franziska Rauber vom St. Ursula-Gymnasium Freiburg setzte sich in der Sekundarstufe I auf Schulverbundsebene und auf Landesebene souverän durch und erreichte so den Bundeswettbewerb in Berlin, der wie das ganze Projekt unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten steht. Als einziges Mädchen gelangte sie ins Finale und erzielte dort einen dritten Platz.

Neues auf dem Markt der Bücher

Gerhard Schaefer (Hrsg.)

Nicht-gebildete Bildung? – Schule auf der Suche nach Sinn

Peter Lang Verlag – Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien (2009) ISBN 978-3-631-58640-2, geb. 255 Seiten, EUR 39,80

Die Beiträge der fünfzehn Autorinnen und Autoren gehen auf drei „Triangel-Kolloquien des Romano Guardini-Kollegs in Berlin“ zurück. Diese fanden in den Jahren 2006 und 2007 statt. Hintergrund und Basis bildet das „Guardini-Dreieck“ (ein gleichseitiges Dreieck mit Wissenschaft-Kunst-Glaube an den Eckpunkten). Immanent (jedoch nicht explizit) erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den internationalen Leistungsvergleichsstudien (PISA / TIMSS / IGLU). Die Expertinnen und Experten der drei Veranstaltungen wollen deutlich machen, dass enge Wechselbeziehungen zwischen Bildung und Erziehung einerseits und Sinnsuchen, Sinnfinden und Sinnstiftung andererseits besteht. Mit den folgenden drei „Leitsätzen“ kann der eine Schwerpunkt des Buches in der erforderlichen Kürze der zusammenfassenden Würdigung wiedergegeben werden: Nicht-gebildete Bildung betont den Bildungsprozess und nicht die „Bil-

dungsstandards“. Sie lässt Raum für Lücken, Fragen, Staunen (vgl. auch Martin Wagenschein), schöpferische Phantasie, sie ist offen für Umwege und Fehler und stellt den Vorgang des „Sich-bildens“ (vgl. auch Eduard Spranger) in das Zentrum. Der zweite Grundsatz der Nicht-gebildeten Bildung lautet: „Sie bewegt sich stets im Spannungsfeld von Gegensätzen“. Dies bedeutet: Die Bildungsinhalte werden verflüssigt, flexibilisiert, dynamisiert! Und der dritte wichtige Leitsatz heißt: Die Nicht-gebildete Bildung darf nicht statische, abfragbare „Bildung“ im herkömmlichen Sinne sein, sie muss vielmehr die „Sehnsucht nach Bildung“ wecken und fördern. Der so gebildete Mensch zeichnet sich durch seinen unstillbaren „Bildungshunger“ aus und dieser beruht nicht auf Wissen, sondern auf Leben! Wichtig sind in diesem Zusammenhang die Beziehungszusammenhänge zwischen Fachwissen, Bildungswissen, Lebenswissen und Heilswissen. Den zweiten Schwerpunkt des Buches bildet das Suchen nach Sinn und die Sinnfindung. V.E. Frankl (Begründer der Logotherapie) hat in verschiedenen Publikationen hervorgehoben, dass „der Mensch ein Sinnsuchender“ ist. Mehrfach beklagt wird die heute verbreitete „Sinn-Leere“. Der allerhöchste Wert des Lebens ist der „Lebenssinn“. Bezugnehmend auf das „Guardini-Dreieck“ kann man sagen: „Das Ich ist im Wir aufgehoben, und das Wir in Gott, und die

durchgehende verbindende Kraft zwischen den drei Ebenen ist die Liebe“. Mehrfach wird auf die Verbindungen zwischen Vernunft, Rationalität, Wissen und Lebenssinn hingewiesen. Für die Werteerziehung (Ethik) ist die Beziehung zwischen Wissen und Gewissen entscheidend. Die Grundthese lautet: Nur worüber ich etwas weiß, daraus (oder darüber) kann ich mir auch ein Gewissen machen. Wissen, Gewissen, Schuld und Vergebung hängen zusammen. Jeder Mensch hat eine eigene Natur (Antriebe, Neigungen) und Lebensgeschichte (Biographie) mit korrespondierenden Sinnvorgaben und diese bilden Anlass und Grenze für jegliches „Sinnentwerfen“. Im Handeln setzt jeder Mensch Werte und diese weisen auf Sinn! Rationalität ist konstitutiv für die Naturwissenschaften und die Mathematik. Daher beschäftigten sich mehrere Referenten bei den drei „Triangle Kolloquien“ mit der Rolle der Rationalität in Verbindung mit der Sinnkrise. Interessant und informativ sind diesbezüglich die Ergebnisse eines fächerübergreifenden Podiumsgesprächs zu der Frage „Rationalität als Bildungsziel?“. Die Podiumsteilnehmer waren Philosophen, Biologen und Physiker. Jeder Podiumsteilnehmer erhielt die Aufgabe auf schriftlich vorgegebene Fragen zu antworten: Welche Rolle spielt die Rationalität in der Allgemeinbildung? Wie hängen Rationalität und Objektivität zusammen? Welche Bedeutung hat die

Quantifizierung (auch von Qualitäten) in der Wissenschaft und in der Allgemeinbildung? Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Darlegungen für die Bildungsziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Schule? Die Leserinnen und Leser können sich detailliert über die Antworten jedes Referenten informieren. Einigkeit bestehe im Hinblick auf die Einschätzung der Rationalität für die Allgemeinbildung. Wissenschaftliche Rationalität besitzt einen hohen Bildungswert und ist für das Selbstverständnis des Menschen im 21. Jahrhundert unverzichtbar. „Rationales Denken ist immer auch ein Denken des Gegenteils“. Es verhindert und überwindet Ideologien und ist zugleich sehr menschlich, da es dazu anleitet, sich in andere Standpunkte und andere Menschen zu versetzen! Naturwissenschaftliches Denken ist gleichzeitig für die Persönlichkeitsbildung wichtig. Allerdings wird einschränkend festgestellt, dass Rationalität allein noch keine Sinnfindung bedeutet und nur begrenzt zur Selbstfindung beitragen kann. Sehr aufschlussreich sind diesbezüglich die Beiträge der Theologie, der Psychotherapie, der Medizin und der Anthropologie. Sinnstiftend sind auch die Analysen zu den Verbindungen zwischen Theologie, Wissenschaft, Kunst und Literatur. Zum Schluss erfolgt ein Hinweis auf die vier „neuen Tugenden“, die Guardini vor einem halben Jahrhundert (1950) für das herannahende Jahrtausend formu-

lierte: die neue Tapferkeit, die neue Askese, der neue Ernst der Wahrheitssuche und das neue Vertrauen!

Gottfried Kleinschmidt

Detlef Arthur Hanisch

Darstellung und Kritik des Konstruktivismus aus kritisch-rationaler Perspektive – Zur Frage nach der Existenz der Realität und ihrer objektiven Erkennbarkeit

Peter Lang Verlag – Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien ISBN 978-3-631-58509-2, kt. 106 Seiten, EUR 24.50

Die kritische Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus aus der Sicht des kritischen Rationalismus ist nicht nur für die Erkenntnistheorie von großer Bedeutung, sondern spielt auch in der Lern- und Lehrforschung, der Bildungstheorie und den verschiedenen Lehrplankonzeptionen eine beachtliche Rolle. Bei der kritischen Gegenüberstellung werden kritisch-rationale Argumente, die sich in verschiedenen Publikationen vorfinden, zusammengeführt und systematisch

gegen den Konstruktivismus positioniert.

Im Zentrum steht auf der einen Seite die Position E. v. Glasersfelds (radikaler Konstruktivist) und auf der anderen Seite die Aussagen K. R. Poppers (kritischer Rationalist). Besonders akzentuiert werden strittige Punkte hinsichtlich der Annahmen der „Existenz der Realität an sich“ und die Möglichkeiten ihrer objektiven Erkennbarkeit sowie die Analyse der konstruktivistischen Argumente aus kritisch-rationaler Perspektive.

Der Autor hat seine Studie sehr klar und systematisch aufgebaut. Zunächst wird das Fundament begründet. Dazu gehören Begriffe, Definitionen und klassische Positionen (Empirismus und Rationalismus) in der Erkenntnistheorie. Anschließend wird die Methode der Erkenntnisgewinnung im kritischen Rationalismus und die subjektive Konstruktion der Wirklichkeit im Gehirn (individuelle Wirklichkeitskonstruktion, erkenntnistheoretischer Solipsismus, Wahrheitsrelativismus und Viabilität von Erkenntnis) diskutiert. Auf dieser Grundlage erfolgt schließlich die kritisch-rationale Analyse konstruktivistischer Zweifel (Absurditäten, Widersprüchlichkeiten, Tautologien). Sehr hilfreich für die Leserinnen und Leser ist die kurze, prägnante und informative Zusammenfassung der Ergebnisse dieser erkenntnistheoretischen Studie.

Die zusammenfassende Würdigung des Buches erlaubt nur punktuelle und

exemplarische Hinweise auf einige zentrale Punkte. Am Schluss erfolgt noch ein kurzer Ausblick auf pädagogische Konsequenzen.

Wie unser Gehirn die Wirklichkeit konstruiert und welche Auswirkung dies auf unsere Denken, Fühlen und Handeln hat, ist Forschungsgegenstand des Konstruktivismus. Insofern könnte man diese Position auch als „Wirklichkeitsforschung“ bezeichnen. Es handelt sich hier um die Argumentation des neurobiologisch fundierten und erkenntnistheoretisch ambitionierten Konstruktivismus. Der Konstruktivismus kann daher als eine Theorie der Erkenntnisgewinnung auf neurobiologischer Basis bezeichnet werden. Die vom einzelnen Menschen erkannte Welt ist stets jene, die von seinem Gehirn subjektiv „konstruiert“ wird! Demgegenüber bildet die logische Möglichkeit einer Falsifikation die methodische Grundlage des „kritischen Rationalismus“ (Popper) für eine rationale Methode der Erkenntnisgewinnung. Wichtig ist die systematische Anwendung der „Versuch-und-Irrtum-Methode“. Popper nennt diese auch die „kritische Methode der Wissenschaft“. Kritische Rationalisten gehen davon aus, dass es bereits vor dem ersten Wahrnehmungsakt eine gedankliche Vorstrukturierung dessen geben muss, was man wahrnehmen will. Die Konstruktivisten behaupten dagegen, das menschliche Gehirn ist ein autonomes, geschlossenes System, welche nur wenige Außenfühler

hat. Das Gehirn konstruiert eine subjektive Wirklichkeit, die keine „Objektivität“ beanspruchen kann! Das neuronale System ist somit „selbstreferentiell“, d.h. es ist auf sich selbst bezogen. Es sind insbesondere Paul Watzlawick, Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster, die dem Konstruktivismus zu seiner aktuellen Bekanntheit verholfen haben. Konstruktivisten vertreten im Hinblick auf die Existenz der Realität den Standpunkt des „erkenntnistheoretischen Solipsismus“ und im Hinblick auf die objektive Erkennbarkeit der Wirklichkeit einen problematischen „Wahrheitsrelativismus“. Dagegen geht ein kritischer Rationalist davon aus, dass es prinzipiell möglich ist, zu wahren, objektiven, allgemeingültigen Aussagen über die Beschaffenheit der subjektunabhängigen Realität zu gelangen. Dies bestreitet der Konstruktivist! Aus der Sicht des kritischen Rationalismus ist es falsch und widersprüchlich, wenn die Konstruktivisten den „Menschen mit seiner subjektiven Wirklichkeitskonstruktion gleichsam zum Maß aller Dinge“ deklarieren. Der Konstruktivismus ist nichts anderes als eine moderne Variante des bekannten „Relativismus“ mit allen immanenten „Selbstwidersprüchlichkeiten“. D. A. Hanisch kommt zu dem Schluss: „Die Auffassungen des Konstruktivismus und des kritischen Rationalismus stehen sich unvereinbar gegenüber. Dem kritischen Rationalismus liegen ein kritischer Realismus und die Theorie objektiver Wahr-

heit zugrunde, während den Konstruktivismus ein erkenntnistheoretischer Solipsismus und ein relativistisches Wahrheitsverständnis auszeichnen.“

Die Konsequenzen des Konstruktivismus für die Lern-Lehrforschung und die Bildungstheorie sind unter anderem in den Publikationen thematisiert, die im Anhang zu dieser Rezension erwähnt werden.

Gottfried Kleinschmidt

Anhang:

Ausgewählte Publikationen zum Konstruktivismus aus pädagogischer Sicht:

1. Clemens Diesbergen: „Radikal-Konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion“ – Peter Lang Verlag Frankfurt/Bern 2000 (2. Auflage) 317 Seiten – Rezension G. Kleinschmidt in: „Kultus und Unterricht“ Nr. 20/2000

2. Sandra Stotsky (Hrsg.): „Der Kampf um die Lernstandards vom Kindergarten bis zur Hochschulreife – Ein Handbuch für Bildungspolitiker“ Peter Lang Verlag Frankfurt/Bern 2000, 369 Seiten. Ein entscheidender Streitpunkt dieses Handbuchs ist die Auseinandersetzung mit dem kontrovers diskutierten „Konstruktivismus“ aus didaktischer, epistemologischer und curricularer Sicht. Weitere Streitpunkte sind das „Prozess- und Methodenbewusstsein“ sowie die Ergebnisorientierung der Lernprozesse und die Frage nach den Lernstandards.

Vgl. Kommentar zu “What’s at Stake in the K-12 Standards Wars – A Primer for Educational Policy Makers” (G. Kleinschmidt, 2001)

3. Holger Lindemann: „Konstruktivismus und Pädagogik – Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis“, Ernst Reinhardt Verlag München (2006) 280 Seiten – Rezension G. Kleinschmidt in: Erziehungswissenschaft und Beruf, EWuB, Heft 2/2006

4. Positionen der NSF und des NCTM zum Konstruktivismus im mathematisch naturwissenschaftlichen Unterricht in Nr. 2 (Sandra Stotsky): NSF National Science Foundation NCTM National Council of Teachers of Mathematics 5. Reinders Duit und Wolfgang Gräber (Hrsg.): „Kognitive Entwicklung und Lernen der Naturwissenschaften“ IPN – Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (Kiel) IPN-Nr. 135 (1993) 143 Seiten
 Rezension G. Kleinschmidt in: SMP – Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, Heft 10 (1993)

6. „Der Mythos Watzlawik und die Folgen – Eine Streitschrift gegen systemisches und konstruktivistisches Denken in pädagogischen Zusammenhängen“ – zusammengestellt von Bettina Girgensohn-Marchand, Deutscher Studien-Verlag Weinheim (1992)
 Rezension G. Kleinschmidt in: Pädagogik und Schulalltag, Heft 6/1993

Autorinnen und Autoren von FORUM-Schulstiftung 51

Baier, Alicia – Schülerin am St. Raphael-Gymnasium in Heidelberg

Belke, Thomas, Dipl. Relpäd. (FH) – Leiter der Mediathek für Pastoral und Religionspädagogik im Erzbischöflichen Seelsorgeamt Freiburg

Diehl, Beate StD, – Abteilungsleiterin und Lehrerin für Musik und Französisch am Ursulinen-Gymnasium Mannheim

Gaess, Stephanie, OStR – (Gemeinschaftskunde und Kath. Religion) St. Ursula-Gymnasium Freiburg

Grabisna, Steffen, StR – (Geografie, Deutsch) Kolleg St. Sebastian in Stegen, Freiburg.

Geschwentner Ingrid, Dr. OStD – Schulleiterin des St. Dominikus-Gymnasiums Karlsruhe (Musik, Kath. Religion)

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

Gutmacher, Ulrike, StD – (Spanisch und Französisch), Beauftragte für Öffentlichkeitsarbeit, St. Raphael-Gymnasium Heidelberg

Hug, Wolfgang Dr. – em. Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Kebekus, Norbert, Dr. – Internetreferent der Presse- und Informationsstelle der Erzdiözese Freiburg

Kleffner, Sybilla – Schülerin und Mathematiklehrerin an der Heimschule Kloster Wald, seit 2004 stellvertretende Oberbürgermeisterin von Überlingen

Klüppel, Christoph, StR – (Biologie, Politik, Gemeinschaftskunde, Kath. Religion) St. Ursula-Gymnasium Freiburg, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Ley, Friederike, Dr. – Ärztin beim Gesundheitsamt Karlsruhe, ehemals Schülerin am St. Dominikus Gymnasium Karlsruhe

Mertes SJ, Klaus P., – Rektor des Canisius Kollegs Berlin

Michels, Karin, Prof. Dr., Dr. – ehemals St. Ursula Gymnasium Freiburg – Lehrstuhlinhaberein am Institut für Epidemiologie an der Universität Freiburg

Mihm, Bernhard, Jurist – 1988-93 Mitglied des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, Paderborn

Müller, Hubert, Dr., OStD – Schulleiter der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Alexandria/Ägypten

Müller, Klaus, Prof. Dr. – Lehrstuhl für Philosophische Grundfragen der Theologie an der Katholisch- Theologischen Fakultät der Universität Münster

Müller, Noomi – Schülerin am St. Raphael-Gymnasium in Heidelberg

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

Schild, Burkhard, OStR – (Geschichte, Englisch) St. Ursula-Gymnasium Freiburg

Schindelbeck, Dirk, Dr. phil. – Schriftleiter und Redakteur von FORUM-Schulstiftung, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Schönmann, Jochen – Redakteur bei Spiegel-online

Schwörer, Ralph – Stellvertretender Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Sellmann, Martin, Martin StR – Hebelgymnasium Schwetzingen

Spilling-Nöker, Christa, ev. Pfarrerin – Religionslehrerin und Autorin, Ettlingen bei Karlsruhe