

Inhaltsverzeichnis

Editorial	3
Neue Privatschulfinanzierung: Fluch oder Segen? (D. Scherer)	4
Vorankündigung: 25 Jahre Schulstiftung – WERTe SCHÄTZEN (D. Scherer)	6
Der weite Weg in die Bildungsrepublik. Anmerkungen zu Aspekten der Wertevermittlung (M. Vogt)	9
Eine Erinnerung: Aufgaben im Lehrerberuf (V. Ladenthin)	24
Erlebnispädagogik macht Schule (A. Glatz-Günther)	34
Gesundheit und Anti-aging – über Risiken und Nebenwirkungen einer neuen Religion (M. Lütz)	49
„BIONADE“ – ein Erfolgskonzept? (L. Lauppe)	60
„Die Geburt der Venus“ – Zur Philosophie des ästhetischen Erlebens (K. Scherzinger)	71
Von der „freien“ zur „angewandten“ Kunst – ein Porträt des Freiburger Grafikers Gerd Grimm (D. Schindelbeck)	95
Spirituelle Impuls: Kirche als Familie (U. Amann)	108
Aus den Schulen und der Stiftungsverwaltung	
Ökologie an den Schulen der Schulstiftung (R. Schwörer)	110
Heute heilig – zweifaches Jubiläum in Bruchsal (P. A. Holzbach SAC)	116
Der Bibeltag am St. Ursula-Gymnasium – ein Praxisbericht (K. Salzmann)	122
Science Junior Club (R. Erens)	129
Klosterschule im Informatikfieber – Die Klosterschule vom Heiligen Grab nimmt erfolgreich am Bundeswettbewerb Informatik Biber teil (F. Fath)	132
Schüler der 6. Klassen der Liebfrauenschule laufen für Honduras (B. Fürst)	135
Der Dritte Weg. Das Arbeitsrechtssystem der Kirche (M. Steimer)	137
Orte für Gebet und Stille – Kirchen, Kapellen und Meditationsräume an Stiftungsschulen	
Einem sakralen Raum auf der Spur – die Kapelle des St. Ursula-Gymnasiums Freiburg (T. Schmich/A. Abaigar)	139
Die Kirche des Klosters vom Heiligen Grab in Baden-Baden (St. Lutz-Bachmann)	142

Personalmeldungen

70. Geburtstag von Generalvikar Dr. Fridolin Keck	146
85. Geburtstag des ehemaligen Stiftungsratsvorsitzenden Dr. Otto Bechtold	146
In memoriam OStD i.R. Roland Scherer, Heimschule St. Landolin Ettenheim	147
Abschied von Sr. Eva-Maria Lapp, Kloster der Ursulinen Villingen (D. Scherer)	148

Neues auf dem Markt der Bücher

Jürgen Rekus / Thomas Mikhail: Neues Schulpädagogisches Wörterbuch (4. überarbeitete Auflage Weinheim/Basel 2013 (G. Kleinschmidt)	150
Bill Rogers: Classroom Management – Das Praxisbuch. aus dem Englischen von Michael Kühlen, Weinheim/ Basel 2013 (G. Kleinschmidt)	152
Karin Pagel: Klasse Lehrer! – Praxisanleitung für erfolgreiches Unterrichten auf der Grundlage der Neurobiologie des Lernens, Augsburg 2012 (G. Kleinschmidt)	154
Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 58	156

Editorial

Dieses Jahr kann die Schulstiftung ihr 25-jähriges Bestehen feiern. In diesem Heft finden Sie eine erste Ankündigung, worauf Sie sich in diesem Zusammenhang freuen können.

Weniger erfreulich sind zur Zeit die politischen Rahmenbedingungen für die freien Schulen im Zusammenhang mit der Diskussion über die neue Privatschulfinanzierung. Worum es dabei geht, können Sie anhand der knappen Zusammenfassung auf der folgenden Seite gut nachvollziehen.



Bildung ist unser Auftrag, Unterricht unser Kerngeschäft. In den Beiträgen von Markus Vogt und Volker Ladenthin finden Sie wertvolle grundsätzliche Gedanken zu dieser Aufgabe und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen Bildung stattfindet. Eine fundierte Selbstvergewisserung zur Rolle einer Lehrerin und eines Lehrers ermöglicht erst die Diskussion, unter welchem Fokus dieser Beruf steht und worauf es ankommt.

Anita Glatz-Günther gibt uns einen Einblick in das Konzept Project Adventure, das an vielen Schulen als wichtiges Element sozialen Lernens inzwischen implementiert ist. Lesegenuss verspricht einmal mehr der Artikel von Manfred Lütz zu Gesundheit und Anti-aging; außerdem erfahren Sie von Lynn Lauppe, was hinter Bionade steckt.

Klaus Scherzinger und Dirk Schindelbeck befassen sich aus ganz unterschiedlichen Perspektiven mit Kunst, ästhetischem Erleben und den gesellschaftlichen und geschichtlichen Wechselwirkungen.

Darüber hinaus finden Sie neben unserer Kapellenserie noch eine ganze Reihe von herausragenden Ereignissen an den Schulen dokumentiert. Neben den Gratulationen für zwei Generalvikare stehen in diesem Heft bei den Personalnachrichten leider auch zwei Nachrufe.

Eine ertragreiche Lektüre und eine fruchtbare Zeit im zu Ende gehenden Schuljahr wünscht Ihnen allen

Ihr Dietfried Schwes

Neue Privatschulfinanzierung: Fluch oder Segen?

Worum geht es?

Die grün-rote Landesregierung hat den freien Schulträgern im Koalitionsvertrag die Anhebung der Zuschüsse auf mindestens 80 % der Kosten eines staatlichen Schülers zugesagt.

Was ist geplant?

Die grün-rote Landesregierung will die Zuschüsse in einem Stufenplan bis Ende der Legislaturperiode auf 80 % anheben.

Wo liegt das Problem?

80 % der Kosten eines freien Schülers waren seinerzeit auf der Grundlage geltender Rahmenbedingungen zwischen den freien Trägern und der Regierung vereinbart worden. Zu diesen Rahmenbedingungen gehört, dass freie Träger für vom Land zu ihnen beurlaubte Beamte keinen Versorgungsbeitrag entrichten müssen.

Die Regierung hat diesen Konsens nun aufgekündigt und erwartet von den freien Trägern für alle beurlaubten Landesbeamten einen erheblichen Versorgungszuschlag. Nur auf dieser Grundlage will sie die Zuschüsse auf 80 % erhöhen.

Was heißt das unterm Strich?

Alle Schulen mit einem substantiellen Anteil an beurlaubten Landesbeamten müssten viel mehr an Versorgungsabgabe entrichten, als sie durch die Erhöhung der Zuschüsse bekämen: **Die Zuschusserhöhung wäre in Wirklichkeit eine Zuschusskürzung!**

Gibt es eine Lösungsmöglichkeit?

Die freien Träger haben grundsätzlich ihre Bereitschaft erklärt, über eine Versorgungsabgabe zu verhandeln und sich in der Verantwortung für die kommenden Generationen an der Versorgungslast zu beteiligen.

Für einen solch gravierenden Systemwechsel benötigen die Träger aber Zeit, um sich darauf einzustellen. Außerdem dürfen die Träger nicht in finanzielle Schieflage geraten oder gezwungen sein, die Schulbeiträge so zu erhöhen, dass wirtschaftlich leistungsschwächere Familien von vorneherein vom Schulbesuch ausgeschlossen wären.

Wie kann die Lösung aussehen?

Die freien Träger können sich eine Beteiligung an den Versorgungslasten dann vorstellen, wenn alle bislang zu ihnen beurlaubten Beamten frei von einer Versorgungsabgabe bleiben und die Versorgungsabgabe für Beamte erhoben wird, die erstmals zu einem freien Träger beurlaubt werden.

Auf diese Weise kann sowohl der Systemwechsel gesichert als auch eine wirtschaftliche Schieflage der Schulen vermieden werden.

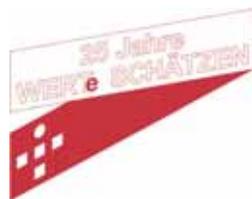
Was können Sie tun?

Sprechen Sie die Abgeordneten der Regierungsfractionen in ihrem Wahlkreis auf dieses Thema an. Machen Sie deutlich, dass die freien Schulen einen fairen Umgang in dieser Frage erwarten können. Auch die freien Träger unterrichten Kinder des Landes Baden-Württemberg deren Eltern mit ihren Steuern das staatliche Schulwesen finanzieren.

Dietfried Scherer

Vorankündigung

25 Jahre Schulstiftung – WERTE SCHÄTZEN



Im Dezember 2013 kann die Schulstiftung ihr 25jähriges Jubiläum begehen. Das werden wir mit einem Festakt für geladene Gäste aus Kirche, Politik und Verwaltung am 9. Dezember 2013 feiern.

Nur durch das Zusammenwirken aller in den Schulen und der Stiftungsverwaltung konnte die Existenz der Schulen unter sicheren Rahmenbedingungen langfristig garantiert werden. Die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg ist so zu einer anerkannten Größe in der Bildungslandschaft Baden-Württembergs geworden.

Hierfür wollen wir allen Beschäftigten der Schulstiftung mit einem gemeinsamen Tag am **24. Februar 2014 in Freiburg** danken. Dieser Tag soll ein Zeichen der Wertschätzung für die Arbeit in den vergangenen 25 Jahren sein. In diesen 25 Jahren hat jeder an seinem Ort, haben Sie im Klassenzimmer, in Sekretariat, Verwaltung oder Schulhaus entscheidend dazu beigetragen, dass junge Menschen Werte aus christlichem Geist nicht nur theoretisch vermittelt bekamen, sondern praktisch im Schulalltag erleben konnten.

An diesem Tag soll unser Blick nicht nur zurück, sondern auch in die Zukunft gehen. Was brauchen wir, was braucht die Schulstiftung, um ihre wichtige Aufgabe im Dienst an unserer Gesellschaft auch in Zukunft an den Schulen leisten zu können?

25 Jahre Schulstiftung: WERTE SCHÄTZEN,
unter dieses Motto haben wir den
Jubiläumstag am Montag, den 24. Februar 2014
im Konzerthaus Freiburg

gestellt und werden einen Tag voller Impulse, Begegnungen, Gespräche und Anregungen mit hervorragenden Referentinnen und Referenten erleben. Bei den Themenangeboten haben wir an alle in der Schulstiftung Beschäftigten gedacht. Eine ganze Reihe von Themen sind nicht nur für Lehrerinnen und Lehrer interessant, sondern für jeden und jede der in Verwaltung oder im Hausbereich Tätigen. Auch für alle, die unabhängig von beruflicher Tätigkeit Verantwortung als Vater oder Mutter tragen, findet sich auf diesem Marktplatz der Möglichkeiten ein persönlich passendes Angebot.

Dieser Tag soll unser Geburtstagsgeschenk an Sie sein. Es entstehen Ihnen keine Kosten. Für die Verpflegung an diesem Tag ist gesorgt.

Schauen Sie sich schon heute das geplante Programm an und suchen Sie sich Ihre Wunschthemen. Machen Sie Ihre Kolleginnen und Kollegen darauf aufmerksam!

Rechtzeitig vor dem Jubiläumstag erhalten Sie genauere Informationen.

Wir freuen uns auf die Begegnung mit Ihnen!

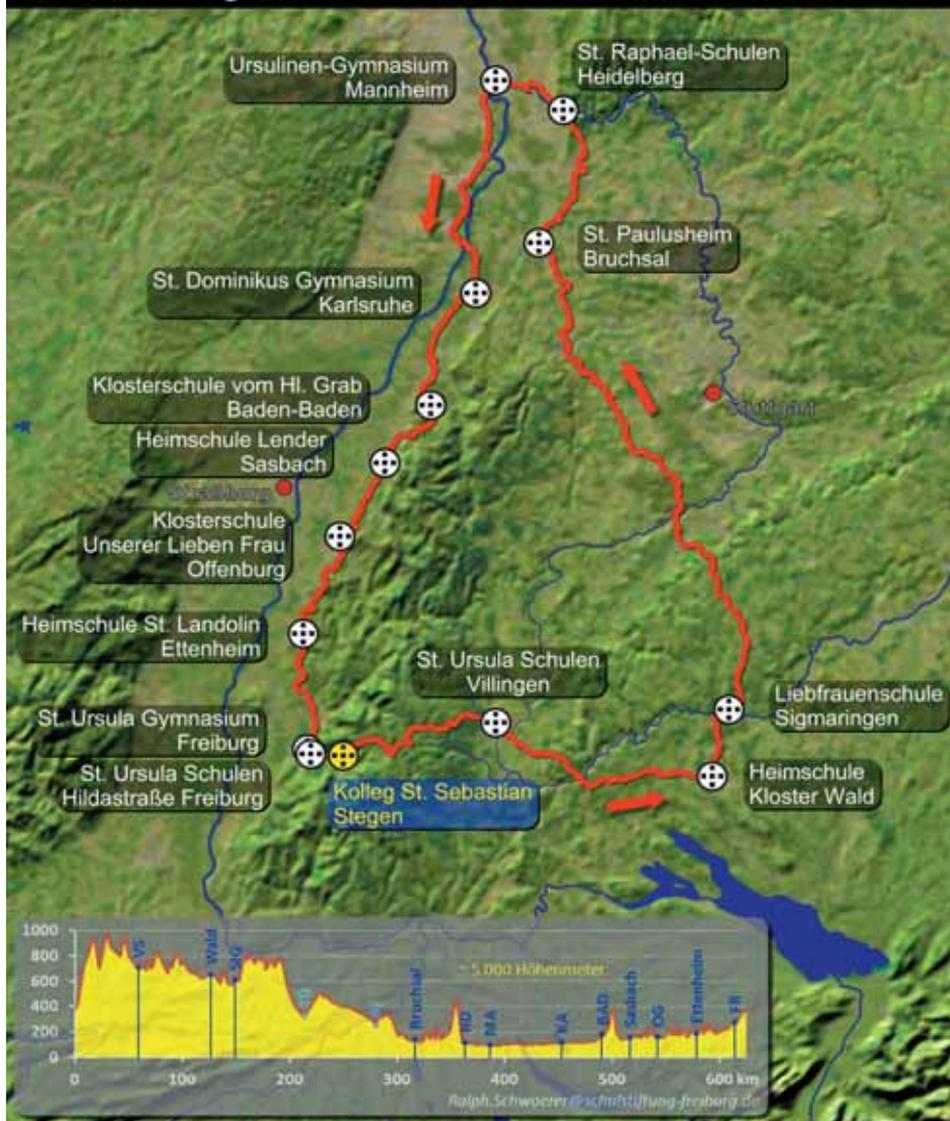
*Für das Stiftungsteam
Dietfried Scherer, Stiftungsdirektor*

Schulstiftungs-Jubiläumstour am 18. und 19. Juli 2013

Im Jubiläumsjahr der Schulstiftung findet eine Rennradtour zu allen Schulstandorten der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg statt. Die Strecke versteht sich als verbindendes Element zwischen allen Schulen. Sie führt über ca. 630 km mit 5.000 Höhenmetern auf möglichst ruhigen Straßen, die sich besonders zum Rennradfahren eignen. Damit soll auch ein Zeichen gesetzt werden, dass das Fahrrad nicht nur für kurze Distanzen ein konkurrenzfähiges Verkehrsmittel ist. Wegen der Effektivität und der Ökobilanz ist es vielleicht sogar eine der zukunftsträchtigsten Fortbewegungsarten.

Ausgangspunkt der Jubiläumstour ist das Kolleg St. Sebastian in Stegen, wo die Fahrt am Donnerstag, den 18. Juli um 16.30 Uhr im Rahmen des dortigen 24-Stundenlaufs startet. Der stellvertretende Stiftungsdirektor Ralph Schwörer wird die ganze Runde mit ein paar Langstreckensportlern aus der Gruppe **ARA Breisgau** (Audax Randonneurs Allemagne) in Angriff nehmen und am Abend des 19. Juli während des Schulfestes in Stegen zurück erwartet. An manchen Schulen werden Verpflegungsstationen für die Radfahrer organisiert. Alle rennradbegeisterten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulstiftung sind herzlich eingeladen, die Gruppe auf beliebigen Teilstücken zu begleiten. Ein Zeitplan, der genaue Streckenverlauf und ein Anmeldeformular werden rechtzeitig auf der Homepage der Schulstiftung www.schulstiftung-freiburg.de unter dem Menüpunkt Jubiläum veröffentlicht.

Schulstiftungs-Jubiläumstour am 18. und 19. Juli 2013



Markus Vogt

Der weite Weg in die Bildungsrepublik Anmerkungen zu Aspekten der Wertevermittlung



Reformmarathon im Pisaschock

Deutschland soll zur „Bildungsrepublik“ werden, so Angela Merkel und die Ministerpräsidenten der Länder bereits 2008 beim Dresdner „Bildungsgipfel“. Im Koalitionsvertrag der gegenwärtigen Bundesregierung nimmt das Thema „Bildungsrepublik“ einen prominenten Platz ein. Im November 2011 hat der Sonderparteitag der CDU dazu einen anspruchsvollen achtseitigen Beschluss gefasst. Viele bemängeln jedoch eine erhebliche Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Seit dem „Pisaschock“, der das Bewusstsein vermeintlich überlegener Bildungsstandards erschütterte, hat Deutschland ein Jahrzehnt des Reformmarathons hinter sich. Vieles ist in Bewegung gekommen. Einiges wurde verbessert, anderes wird als Verschlechterung empfunden. Nach wie vor kommt Deutschland nicht über das OECD-Mittelfeld hinaus. Fast alle empfinden einen hohen Druck. In der hektischen Suche nach Besserung fehlt es an Richtungsangabe und Orientierung. Die kontroversen Debatten um Reformen brechen nicht ab.

Aus sozialetischer Perspektive geben vor allem zwei Aspekte Anlass zur Diskussion. Zum einen die grundlegende Bedeutung der Bildung für Freiheit, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe in der Wissensgesellschaft. Nach der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Art. 26) sowie dem Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Art. 13) hat jeder Mensch das Recht auf Bildung, was hierzulande gegenwärtig besonders mit Blick auf die Integrationspolitik diskutiert wird.¹ Ein zweiter sozialetisch besonders relevanter Aspekt der aktuellen Bildungsdiskussion ist das Verhältnis von Wissen und Verantwortung. Dieser wird im Parteitagebeschluss der CDU besonders hervorgehoben: „Ziel der Bildung ist es auch und gerade, die Verantwortung vor Gott und den Menschen zur Gestaltung dieser Welt zu vermitteln.“ (Präambel) „Ausgangspunkt ... ist entsprechend dem christlichen Menschenbild ein freies, verantwortliches Wesen, dem durch Bildung die verantwortliche Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht wird.“ (Kapitel II, Grundsatz 1) „... Wertebewusstsein und Urteilskraft fördern“ (II, 3), „Bildung und Erziehung gehören zusammen, denn es gibt keine Bildung ohne Erziehung und keine Erziehung ohne Werte.“ (II, 6)

Ich möchte mich im Folgenden vor allem mit dem zweiten Aspekt auseinandersetzen, da er in fundamentaler Weise das Verhältnis von Ethik und Bildung sowie deren



Kultur- und werbegeschichtliches
Archiv Freiburg kwaf

Werbung für die Soziale Marktwirtschaft 1957

Gerechtigkeit und Eigenverantwortung im harten individuellen wie nationalen Wettbewerb verbunden. Sie gilt als Brücke in eine zukunftsfähige Gesellschaft, die sich durch leistungsstarke Individuen, gerechte Zugangschancen für alle und kulturelle Sinnstiftung für ein besseres Leben auszeichnet.

Es scheint fast, als sei die platonische Idee eines Aufstiegs zum Guten in die politische Rhetorik und die gesellschaftliche Stimmungslage zurückgekehrt, eingekleidet in pädagogische Ambitionen, die einen enormen Druck erzeugen¹¹.

Die Rückseite der hohen Erwartungen an die Bildung ist eine gesteigerte Angst, etwas zu verpassen: Eltern sind schon im Vorschulalter ihrer Kinder nervös, ob sie bzw. das pädagogische Personal nichts an Förderung versäumen. Politiker konkurrieren um große Versprechen. Studenten demonstrieren für bessere Lernbedingungen.

gesellschaftliche Einbettung betrifft und es hierzu von sozialetischer Seite bisher wenig vertiefte Analysen gibt, obwohl das Thema von hoher gesellschaftlicher Brisanz ist. Die Debatte um Wertevermittlung kann an eine starke Tradition christlicher Bildung anknüpfen, bedarf aber angesichts veränderter Bedingungen einer erheblichen Transformation.

Die Rückseite der Bildungsutopien

Bildung gilt für ein rohstoffarmes Land wie Deutschland als Schlüssel für wirtschaftlichen Erfolg und als Quelle von Wohlstand im „Land der Ideen“. Zugleich wird mit ihr die Hoffnung auf Chancengerechtigkeit und breite gesellschaftliche Teilhabe verbunden: „Wohlstand für alle heißt heute Bildung für alle“ – so Angela Merkel in ihrer bildungspolitischen Aktualisierung des Ludwig Erhard'schen Programms der Sozialen Marktwirtschaft. Mit Bildung wird das Versprechen einer Synthese von sozialer

Bildung ist ein Fokus der sozialen Frage im frühen 21. Jahrhundert. Weltweit rückt sie ins Zentrum der Analysen zu den Ursachen von Armut und Ungleichheit (z. B. im *Human Development Report* 2010 der UNO). Auch in Deutschland ist Bildung ein sozialpolitisches Schlüsselthema. Dessen gesellschaftliche und politische Brisanz wurde durch die Sonderparteitage im Herbst 2011, die dem Thema Bildung einen bedeutenden Platz einräumten, unterstrichen. So hat beispielsweise die CDU beschlossen, dass Deutschland ein Land werden soll, in dem der Aufstieg durch Bildung jedem Menschen offen steht.^{III}

Die Umsetzung der seit langem erhofften und versprochenen sozialen Aufstiegschancen durch Bildung für alle ist jedoch mühsam. Sie hat nicht nur mit schwer beeinflussbaren Rahmenbedingungen zu kämpfen, sondern auch mit konzeptioneller Unklarheit aufgrund ganz unterschiedlicher Defizitanalysen, die jeweils zu anderen Schlussfolgerungen führen. So lassen sich in Deutschland drei Phasen der Defizitdiagnosen unterscheiden:

(1) Ausgelöst durch den Pisaschock stand zunächst die Diagnose eines Wissensdefizits im Vordergrund. Deutschland, das Land Humboldts, von dem die moderne humanistische Bildung wesentlich ausging, schien auf einmal im internationalen Leistungsvergleich abgehängt, zumindest ins untere Mittelfeld verwiesen. Man versuchte den Druck zu erhöhen, z. B. durch eine Vielzahl zusätzlicher Prüfungen. Es ist abzusehen, dass der Erfolg zweifelhaft ist und sein wird. „Druck, Angst, schlechte Noten. Eltern und Kinder stellen den Schulen für Deutschland ein Armutszeugnis aus“ – so die Überschrift eines ganzseitigen Artikels der Süddeutschen Zeitung vom 30. November 2011, der die Stimmung vieler widerspiegelt.

(2) Eine zweite Variante der Diagnose, die zu ganz anderen Schlussfolgerungen führt, stellt das Gerechtigkeitsdefizit ins Zentrum. In Deutschland sind die Disparitäten zwischen Bildungsgewinnern und -verlierern besonders groß, die soziale Herkunft entscheidet mehr als in anderen Ländern über den Bildungsweg, der aufgrund mangelnder Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems schon in jungen Jahren festgeschrieben wird.^{IV} Die schlechten Chancen von Migrantenkindern (besonders türkischer Herkunft), von Hauptschulabsolventen und von Kindern in Brennpunktschulen verstoßen gegen das Gebot der Chancengleichheit und gegen das kulturelle Menschenrecht auf Bildung. Das auffallend schlechte Abschneiden der Schüler im unteren Drittel ist ein entscheidender Faktor des enttäuschenden Ergebnisses deutscher Schulen bei den Pisatests. Ein schlüssiges Konzept gegen die

„Verschwendung von Begabungen“ durch die sozialen Disparitäten bzw. – positiv ausgedrückt – für die Einbindung von „ungenutzten Potentialen“, gerade auch von Zugewanderten, liegt bisher nicht vor. Inzwischen zeichnet sich jedoch ab, dass die Deutung des deutschen Bildungsdefizits als Problem sozialer Randgruppen zu kurz greift.

(3) Seit einigen Jahren steht ein drittes Deutungsmodell im Blick der öffentlichen Aufmerksamkeit: Der Bildungsnotstand sei ein Erziehungsnotstand. Produktive Lernprozesse werden auch in bürgerlichen Familien durch einen Mangel an Disziplin sowie durch eine psychische Überforderung und Unruhe von Kindern und Jugendlichen durch Computer und Fernsehen blockiert. Exemplarische Vertreter dieser Diagnose sind Bernhard Bueb, der ehemalige Schulleiter von Salem, mit seiner Streitschrift „Lob der Disziplin“, der Kinderpsychologe Michael Winterhoff mit seinem Bestseller „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“, und der Kriminologe Christian Pfeiffer, der sich auf die Medienproblematik konzentriert: „Die Pisaverlierer – Opfer ihres Medienkonsums“^V. Demnach fehlt es vor allem an der Vermittlung von Werten und Tugenden wie Disziplin und Ordnung sowie einer Distanz gegenüber der medialen Verführung. Wo die Eltern versagen, sollen die Schulen zunehmend auch Erziehungsaufgaben wahrnehmen.

„Erziehungsnotstand“: Argumente und Wahrnehmungsfällen

Zunächst spricht einiges für die These eines akuten Erziehungsdefizits als wesentlicher Ursache der Bildungskrise:

(1) Die Diagnose von Bueb, Winterhoff, Pfeiffer und anderen, dass ein geordneter Rahmen sowie ein Schutz vor überfordernden Medien Voraussetzungen für fruchtbare Lernprozesse sind, ist empirisch mit einer beeindruckenden Fülle an Datenmaterial belegt. Ein methodisches Grundproblem der umfangreichen statistischen Studien des „Bildungskriminologen“ Christian Pfeiffer besteht jedoch darin, dass er lediglich die Parallelität von Medienkonsum und Schulversagen aufweist, woraus sich jedoch nicht ohne weiteres auf eine Kausalität schließen lässt. Dennoch ist die Grundthese plausibel: Die Medien haben einen großen und oft problematischen Einfluss auf das (Lern)Verhalten der Jugendlichen. Wer erfolgreich Wissen vermitteln will, muss verstärkt auf das familiäre, mediale und gesellschaftliche Umfeld



wikimedia commons

Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835), Symbol für das nach ihm benannte humanistische Bildungsideal

achten, von dem die emotionale Bereitschaft, Wissen aufzunehmen, wesentlich abhängt. Bildung darf sich nicht auf den rein kognitiven Bereich zurückziehen.

(2) Bildung ist nicht nur Wissen, sondern wesentlich auch eine Grundhaltung, die man sich beim Lernen aneignet. Die Fülle an Einzelwissen, das an Schule und Hochschule teilweise vermittelt wird oder werden soll, führt pädagogisch in eine Sackgasse, wenn die dazugehörige Orientierung fehlt. Die Einordnung der praktischen und emotionalen Relevanz des Wissens ist memotechnisch im Blick auf die Merkbarkeit unverzichtbar. Bildung meint die Einheit von Wollen, Wissen und Können. „Werteerziehung“ sollte von daher nicht als ein pädagogischer Zusatzaspekt der Einübung von gesellschaftlichem Wohlverhalten verstanden werden, sondern als Beachtung ethischpraktischer Zusammenhänge, die Interesse wecken und dem Wissen Bedeutung verleihen. Sie ist ein integraler Bestandteil jeder guten Pädagogik.

(3) Sowohl nach humanistischen wie nach christlichen Vorstellungen ist die Verbindung von Bildung und Erziehung unabweisbar. Der sozialen und ethischen Dimension von Bildung kommt heute angesichts des soziokulturellen Pluralismus und der damit verbundenen Freiheit individueller Entscheidung sowie angesichts des hohen Bedarfs an Verantwortungsfähigkeit in vielen Berufsfeldern eine wachsende Bedeutung zu. Die Finanzkrise hat exemplarisch vor Augen geführt, dass eine Wirtschaft ohne Moral nicht funktioniert.

Es gibt aber auch problematische Seiten und notwendige Differenzierungen der Konzepte, die den (vermeintlichen) Erziehungsnotstand in den Mittelpunkt stellen:

(1) Schule und andere Bildungseinrichtungen werden überfordert, wenn ihnen zugemutet wird, die diagnostizierte Diskrepanz zwischen festgestellten und erwünschten Verhaltensmustern durch Erziehung zu Werthaltungen zu überwin-

den. Der Pädagogik wird die Aufgabe zugeschoben, all das, was in der Gesellschaft an ethischer Orientierung fehlt, zu kompensieren. Gemessen an solchen diffus ausweiteten Erwartungen ist das Scheitern der Schule vorprogrammiert.

(2) Gerade im moralischen Diskurs ist die Diagnose einer Krise nicht selten eine Wahrnehmungsfalle nach dem Muster: „Früher war alles besser“. Heutige Gesellschaften sind jedoch nicht unmoralischer als frühere, sondern moraloffener und moralanfälliger.^{VI} Wir haben einen gesteigerten Moralbedarf durch mehr Freiheit und weniger soziale Kontrolle (z. B. in den anonymen Großstädten), daher muss der Einzelne deutlicher wissen, was er will und was er nicht will, und er muss vermehrt individuell entscheiden, ob eine Handlung verantwortbar ist. Wenn sich der Ruf nach Werteerziehung mit einer moralisierenden Verfallstheorie verbindet, beruht er auf einem Missverständnis und wirkt kontraproduktiv.

Als Resümee lässt sich festhalten: Hinter dem Ruf nach mehr Werteerziehung steckt eine richtige Beobachtung. Man muss jedoch das Verhältnis von Bildung, Gesellschaft und Moral genauer in den Blick nehmen, um nicht falschen Effekt- und Vermittlungsvorstellungen zu verfallen. „Bildungsethik“ wird erst dann zu einem analytisch interessanten Thema, wenn man es über die wertkonservative Pädagogisierung eines platonischen Humanismus hinaus sozialetisch erweitert auf die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren von Bildung: Die Gesellschaft insgesamt muss sich auf eine neue Zuordnung von Wissen und Verantwortung einstellen. Das Problem ist also nicht Moralverfall, sondern gesteigerter Moralbedarf aufgrund von mehr Freiheit und Macht. „Moral ist der Preis der Moderne“ (Höffe). Sie ist Bedingung für die Entwicklungs- und Funktionsfähigkeit einer offenen Gesellschaft.

Die Selbstüberforderung durch das offene Wertesystem unserer Gesellschaft ist offensichtlich. Wir haben die instrumentelle Vernunft in einigen Feldern weit über das Maß der moralischen Vernunft hinaus entwickelt. Um das, was wir wirtschaftlich und technisch können, zum Wohl von uns und anderen zu steuern, braucht es neue Formen der pädagogischen Sorge um die Urteilskraft. Dies gilt auch für den Umgang mit den Möglichkeiten der Medien. Auf dem weiten Weg in die Bildungsrepublik fehlt es jedoch nicht an generellen Imperativen für „Werteerziehung“, sondern an einer methodischkritischen Reflexion über die Bedingungen und Grenzen einer Pädagogisierung moralischer Lernprozesse. Darum soll es im Folgenden gehen.

Methodische Anforderungen an „Werteerziehung“

Weil konkrete moralische Normen und Werte in moderner Gesellschaft immer umstritten sind, steigern sich die Erwartungen an Bildung und Erziehung. Diese kann jedoch nicht als bloße Umsetzung und Vermittlung gesellschaftlich vorgegebener Werte definiert werden. Pädagogik steht zur Ethik vielmehr in einem Verhältnis wechselseitiger Begrenzung, Korrektur und Ergänzung: Als Prozess der Auseinandersetzung lebt die pädagogische Situation von der Spannung zwischen Aneignung und Transformation, Affirmation und Emanzipation, Belehrung und Aufklärung, Disziplinierung und Freisetzung. Gerade für Jugendliche ist es entscheidend, dass sie die vom Lehrer angebotenen Orientierungen und Deutungsmuster nicht als Fremdbestimmung erfahren, sondern als ein Bezugsfeld, in dem und durch das sie sich ihre eigene Identität bilden können. Diesem Anspruch, der besonders in der Pubertät virulent ist und oft im Mittelpunkt der pädagogischen Auseinandersetzung steht, wird Bildung nur gerecht, wenn sie sich als Befähigung zur Freiheit gestaltet.

Die Kontingenz moderner Gesellschaft lässt sich nur mit dem Offenhalten der unabschließbaren Problemhaftigkeit von Moral, also der konstitutiven Rolle des Zweifels, bearbeiten, was eine ständige Zumutung ist und den Bedarf an Pädagogik erhöht.^{vii} Es gibt keine Garantie des richtigen Handelns durch die Vermittlung von Regelkatalogen. Vielmehr sind moralische Sätze und Attribute immer fragile Vorschriften, die permanent zur Erziehung Anlass geben. Diese konstitutive Offenheit der Moralkonzepte in spätmoderner Gesellschaft darf nicht mit Unverbindlichkeit und dem „modischen Gesäusel von Autonomie und Angebot“^{viii} verwechselt werden. Sie bedarf vielmehr der Ausbalancierung durch ein erhöhtes Maß an Authentizität: „Wir brauchen eine Renaissance der Lehrerpersönlichkeit“ (Michael Felten). Pädagogische Ethik ist nicht nur durch einen bestimmten Inhalt, sondern ebenso durch die Bereitschaft zu lernen definierbar. Sie gibt nicht nur Antworten, sondern stellt auch Fragen. Sie will nicht nur bestimmte Moralsysteme vermitteln, sondern ebenso dazu befähigen, gewohnte Urteile zu hinterfragen. Moralisches Lernen lebt davon, dass Wissen zur persönlichen Überzeugung wird. Dafür ist eigenes Entdecken, Ausprobieren und Einüben entscheidend (sonst bleibt man nach dem Stufenmodell moralischer Urteilskompetenz von Kohlberg auf den unteren Stufen stehen). Pädagogik ist als Medium der Moral nicht bloß Mittel ihrer Umsetzung, sondern wesentlich Ort des Vollzugs. Ebenso ist die Moral als Medium der Pädagogik nicht vorgegebener Inhalt, sondern Teil des pädagogischen Prozesses. Nur durch die

Berücksichtigung dieser komplexen Wechselbeziehung ist das Konzept einer Bildungsethik gegen die Instrumentalisierung der Bildung durch ethischpolitische Zwecke abzugrenzen. Zugleich impliziert diese Verhältnisbestimmung, dass Moral als Anspruch und System so präsentiert werden muss, dass sie lernbar ist.

Diese komplementäre Verhältnisbestimmung von Ethik und Pädagogik ergibt sich auch aus dem Begriff des Wertes selbst: Werte sind ideale Formen, in denen wir die Welt als sinnvoll begreifen. Sie sind gesellschaftlich erzeugte Geltungskonstanten, mit denen wir unsere Handlungen steuern und aufeinander abstimmen. Sie lagern sich in kulturellen Produkten ab und stabilisieren dadurch das gesellschaftliche Leben. Werte sind Ausdruck von Anerkennung. Sie kommen durch Kommunikation in die Welt. Sie lassen sich nicht wie Wissen vermitteln; sie bedürfen starker erfahrungsbezogener und diskursiver Methoden sowie persönlicher Aufmerksamkeit, Zuwendung und der Stärkung von Selbstachtung.

Eine pädagogische Aufgabe der Werteerziehung ist die Rationalisierung der moralischen Diskurse und Konflikte. Es geht um Standards der Konfliktbewältigung, nicht um abschließende Lösungen. Der fortlaufende Umgang mit Zweifeln, offenen Fragen, Unsicherheiten und Differenzen ist ein ganz wesentlicher Teil des ethisch-pädagogischen Lernprozesses. Angesichts bleibender Differenzen und Unsicherheiten in der Moral wird die Bereitschaft zu lernen und zu lehren, also der Lernprozess selbst, zum konstitutiven Merkmal von Ethik. Dabei kann die Pluralität unterschiedlicher Konzepte ein wichtiger Schutz gegen die moralischpolitische Instrumentalisierung der Bildung sein.

Die lebensweltliche Verortung moralischer Lernprozesse

Nach dem Urteil des Pädagogen und Soziologen Johannes Beck werden in Schulen Kinder und Jugendliche häufig nur als Konsumenten von Wissen behandelt.^{IX} Ihre Fähigkeiten und Potentiale, die das Fundament ihrer Bildung sind, bleiben allzu oft unentdeckt. Sie kommen vor allem als defizitäre Wesen, die der belehrenden Erziehung bedürfen, in den Blick. Pädagogik ist jedoch nur dann erfolgreich, wenn sie vorhandene Kompetenzen entdeckt und daran anknüpft. Wenn die kognitiven, emotionalen, handwerklichen, sportlichen und sozialen Fähigkeiten in ihrem Zusammenhang gesehen werden, kann es gelingen, die Lernenden als Personen anzusprechen und in ihrem eigenen Tun zu unterstützen.

Bildung ist ein Prozess, in dem wir uns die Welt erschließen und uns so Wissen und Können aneignen. Sie zielt immer auch auf die Bildung des Charakters, also die Herausbildung guter Fähigkeiten und Haltungen gegenüber der Natur, den Dingen, den Mitmenschen und sich selbst. Diese Fähigkeiten und Haltungen können jedoch nicht als operationalisierbare „Lernziele“ formuliert und erfasst werden. Sie werden denkend, fühlend und handelnd erworben und zum Ausdruck gebracht. Das geschieht durch Einstehen für die eigene Freiheit und die der anderen, in der Achtung der Würde des Nächsten und des Fremden, in der Wahrnehmung von Glück, in der Offenheit für Überraschungen, im Begreifen der Geschichtlichkeit unserer Existenz, im pfleglichen Umgang mit der Natur oder in der tätigen Zuständigkeit im Gemeinwesen. Deshalb ist Verantwortung nicht als Wissensstoff lernbar, sondern nur über die Ermöglichung von Erfahrungs- und Handlungsräumen.

Bildung sollte auf eine Zusammenführung von Grundlagen-, Orientierungs- und Handlungswissen angelegt sein. Ausschlaggebend hierfür ist die Rückbindung der Lernprozesse an die persönliche Lebenswelt mit ihren spezifischen Erfahrungen, Kommunikationsformen und Handlungsmöglichkeiten. Zur Stärkung der Handlungskompetenz sollten die kognitiven Lernprozesse mit individuellen Erfahrungen und praktischen Aktionen des sozialen und ökologischen Engagements vor Ort verknüpft werden. Die zunehmende Verdichtung und Beschleunigung schulischer Lernprozesse wirkt kontraproduktiv, wenn den Jugendlichen aufgrund der hohen Wochenstundenzahl kaum noch Zeit für die aktive Übernahme von Verantwortung außerhalb des Unterrichtes bleibt, z. B. für die Leitung von Gruppen in Sportverbänden oder kirchlicher Jugendarbeit.

Der Erfolg ganzheitlicher und moralischer Lernprozesse hängt wesentlich davon ab, ob es gelingt, diese an die Lebenswelt der Lernenden rückzubinden. Die Bildungsinhalte sollten durch eine entsprechende Anpassung der Rahmenbedingungen sinnlich erfahrbar gemacht werden. Gerade für ethische Lernprozesse ist es entscheidend, Raum für persönliche Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden zu geben. Dies gilt besonders für moralische Lernprozesse. Denn diese leben vom Vorbild. Tugenden werden im gelebten Alltag durch das Vorbild von Menschen vermittelt.

Das Ensemble der lebensweltlichen Verortung von Bildung und Erziehung in Familie, Schule, Medien und Gesellschaft hat sich enorm gewandelt. Damit unterliegen auch Bildung und Erziehung selbst einem starken Funktionswandel. Jugendliche

konstruieren ihre Eigenwelten, mit deren Hilfe sie das in Schule, Medien, Familie und Gesellschaft angebotene Wissen nach dessen lebensweltlicher Relevanz filtern^X. Gerade gegenüber moralischen Ansprüchen sind sie, wenn diese nicht von innen her, also in ihren Eigenwelten, Resonanz finden, in hohem Maße resistent. Deshalb hängen die Lernchancen für soziale und ökologische Verantwortung wesentlich davon ab, ob die Kinder und Jugendlichen Schule, Familie und Gemeinde als lebenswerte Lernorte erleben, mit denen sie durch aktive Mitgestaltung ihre Eigenwelten verknüpfen können.

Es gehört zum natürlichen Programm der Erziehung, dass Kinder und Jugendliche oft nicht so wollen wie die Erwachsenen. Die Reibungspunkte und Widerstände werden durch ein hohes Maß an Gegenwind durch gesellschaftliche und medial vermittelte Wertmuster sowie an schulpolitischen Orientierungsproblemen verstärkt. Viele Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit sind nicht auflösbar. Man kann sie bisweilen in Schule, Hochschule oder Familie nur ertragen, nicht unmittelbar überwinden. Lehrer und Eltern brauchen viel Geduld und müssen warten können. Denn Pädagogik funktioniert nicht nach dem Modell des Machens, das unsere Gesellschaft dominiert, sondern nach dem Modell des Wachsen-Lassens und des Entdecken-Lassens; der Lehrer ist Gärtner, nicht Macher; er ist nicht ein *Homo faber*, sondern ein *Homo horticus*.

Grenzen der Pädagogik

Soll die Schule nicht hoffnungslos überfordert werden, ist sie als ein bescheidener Baustein in umfassenden familiären und gesellschaftlichen Bildungs- und Prägungsprozessen zu sehen. Sie ist lediglich ein Teilelement des vielschichtigen Netzes der Einflussfaktoren für leistungsbereites, solidarisches und umweltgerechtes Verhalten. Es muss deutlich gemacht werden, dass formale Bildungsprozesse nur einen begrenzten Beitrag zur ethischen und personalen Prägung des Menschen leisten können. Gerade für die moralischen Aspekte ist das kulturelle, familiäre und gesellschaftliche Umfeld entscheidend.

Die Schule kann unmöglich all das richten, was anderswo verpasst wird, z. B. die selbstverständliche informelle Bildung im frühkindlichen Alter durch die Beziehung zu Geschwistern, durch Eltern, Großeltern und Verwandte, die in der Nähe wohnen und Zeit haben, oder auch durch ein nachbarschaftliches Umfeld. Wesentliche Ursachen für den Bildungsnotstand in Deutschland sind in der schon lange anhal-

tenden und teilweise dramatischen Verschlechterung der familiären Lebensbedingungen zu suchen. Wenn ein 15-Jähriger in Deutschland durchschnittlich 4–5 Stunden am Tag Fernsehen schaut oder Computer spielt, dann hat die beste Schule kaum eine Chance, die damit verbundenen Defizite auszugleichen und aufzuholen.^{XI} Zwar gibt es eine Fülle guter Filme, die auch im Sinne moralischer Lernprozesse wertvoll sein könnten. Aber in der Verbreitung spielen diese nur eine untergeordnete Rolle im Vergleich zu den Action- und Gewaltfilmen, die zu den einflussreichsten „Erziehern“ in Deutschland und weltweit geworden sind. Zu Recht spricht Winterhoff von „Nichterziehung“, Verwahrlosung und einer hohen psychischen Belastung durch zu viel und häufig nicht altersangemessenem Medienkonsum. Der Einfluss der Medien kann durch kein noch so gutes schulisches Erziehungs- und Moralprogramm kompensiert werden. Er erhöht die sozialen Disparitäten, da die Kinder aus bildungsbürgerlichen und selbstbewussten Familien weit besser mit dem Medienangebot umgehen und das ihnen Zutragliche herausfiltern können.

Der Bildungsjammer ist sattem bekannt. Weniger bekannt ist, dass es auch in Deutschland eine stattliche Anzahl gelungener Reformprojekte schulischer und außerschulischer Bildung gibt. Deren gemeinsames Merkmal ist, dass sie über kognitive Inhalte auch soziale Lernprozesse und praktische Initiativen einbeziehen, z. B. das in München und Berlin realisierte Konzept KIDS (Künstler in die Schulen), in dessen Rahmen Maler oder Autoren oder andere Künstler durch ihre Kreativität und ihre Erfahrungen mit dem „richtigen Leben“ gerade Schülern, die als hoffnungslos galten, ganz erstaunliche Kompetenzen im Schreiben, Malen vermitteln konnten und quasi nebenbei auch gravierende soziale und moralische Störfaktoren entkrampfen konnten.

Die Zuwendung zu den Schwachen mit dem Ziel, ihre Stärken zu entdecken, hat für christliche Ethik eine programmatische Bedeutung. Sie ist zugleich ein Erfolgsgeheimnis christlich geprägter Pädagogik, das heute unter veränderten Bedingungen neu ins Spiel gebracht werden sollte. Bisher sind die Kirchen überproportional im Gymnasialbereich engagiert; es besteht Bedarf und wäre sozialetisch angemessen, die kirchliche Präsenz im Bereich von Haupt- und Brennpunktschulen zu stärken.

Im Bereich der außerschulischen Bildung hat insbesondere die Erlebnispädagogik zu neuen Methoden einer Bildung geführt, die über kognitive Inhalte hinaus auch soziale, emotionale und symbolische Kompetenzen vermittelt. Aufgrund ihrer ganzheitlichen, oft spielerisch ansetzenden Methode ist sie in unterschiedlichen Feldern



In einer Klippschule: Genrebild von 1830

Gisold Lammle: Karikaturen der Goethezeit, Berlin 1992, S. 310

wie Religionspädagogik und Umwelterziehung fruchtbar und wird gerade von Jugendlichen, die sonst schwer erreichbar sind, als attraktiv erlebt.^{xii} Insbesondere im Sport ist hier der Übergang zwischen Spiel und dem, was man „Bildung“ nennt, fließend. Das Wichtigste wird oft außerhalb der formalisierten Bildungsprozesse gelernt. Der erste Lehrmeister ist und bleibt das Leben selbst. Gerade in Bezug auf Wertevermittlung geschieht die entscheidende Prägung in der Regel durch Eltern, Geschwister, Freundinnen und Freunde sowie durch das soziale und kulturelle Umfeld, in dem und mit dem Erfahrungen gesammelt werden.

Bilanz nach drei Jahren „Bildungsrepublik“

Drei Jahre nach der von Bund und Ländern gemeinsam ins Leben gerufenen „Qualifizierungsinitiative für Deutschland – Aufstieg durch Bildung“ haben im Herbst 2011 viele eher ernüchtert Bilanz gezogen: „Visionäre Worte – laue Realität“, „Wenig greifbare Erfolge“, „Die Bildungsrepublik wird zur Fata Morgana“ lauten die Stichworte.^{xiii} Eine differenzierte Analyse zu Erfolgen und Defiziten der Bildungspolitik in Deutschland hat der Bildungsforscher Klaus Klemm in einer vom

DGB in Auftrag gegebene Studie vorgelegt.^{XIV} Als Defizite werden u. a. benannt: Zu wenig Geld, zu wenig Betreuungsplätze für Kleinkinder, zu viele Schulabgänger ohne Abschluss, zu wenig Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund, die in den großen Städten 40 – 50 % der Erstklässler ausmachen.

Trotz leichter Verbesserungen beträgt die Schulabbrecherquote immer noch 7 %. Diese Erfahrung des Scheiterns ist für die Jugendlichen oft eine lebenslange Bürde, die zu psychischen Defiziten und sozialen Ausgrenzungen führt und ihre Chancen auf den prekären Arbeitsmärkten schwinden lässt. 17 % der 20 – 29-Jährigen haben keinen Schulabschluss. 1,7 Millionen junge Menschen sind in Deutschland ohne Berufsabschluss. Der Status der Hauptschulen, die sich als „Restschulen“ abgehängt sehen, ist in der Diskussion. Die Hoffnungen, die der Dresdner Bildungsgipfel 2008 mit dem Versprechen „Bildung für alle“ und dem Ziel „Halbierung der Schulabbrecherquote bis 2015“ geweckt hat, drohen ins Leere zu laufen.

Im Betreuungsjahr 2009/10 war das Platzangebot von Kinderkrippen für die unter Dreijährigen 23 %, für 2013 sind 35 % versprochen, aber es fehlt an Personal. Die geringe Bezahlung für Erzieherinnen passt nicht zu der vielfach verkündeten Wichtigkeit dieses Berufes. Wer das Thema „Werteerziehung“ ernst nimmt, weiß, dass entscheidende Prägungen im Vorschulalter stattfinden. Die Defizite an frühkindlicher Bildung haben darüber hinaus vor allem mit der sozial schwierigen Lage vieler Familien zu tun. Hier hängen Familien- und Bildungspolitik voneinander ab. Da die Grundlage jeder Bildung in der Familie gelegt wird, ist ihre strukturelle Benachteiligung (z. B. durch die zunehmend auf Flexibilität und Mobilität angelegten Arbeitsmärkte) ein entscheidender Hemmschuh auf dem weiten Weg in die Bildungsrepublik.

Die öffentlichen Ausgaben für Bildung in Deutschland steigen zwar, reichen aber noch nicht an die internationalen Standards heran. Die Finanzierung wurde lediglich von 8,6 % (2008) auf 8,7 % (2009) des Bruttoinlandsproduktes gesteigert, ist also weit von den für 2015 versprochenen 10 % entfernt. Dennoch ist die den Sparzwängen der Finanzkrise abgetrotzte Steigerung der Bildungsausgaben als eine erfreuliche Trendwende einzustufen.

Ein erhebliches Hindernis auf dem weiten Weg in die Bildungsrepublik ist auch das Zuständigkeitsgerangel der Länder, deren Rechte in der Föderalismusreform gestärkt wurden. In der Bildungspartnerschaft zwischen Bund, Ländern und Kom-

munen fehlt es an Abstimmung, sodass eine kohärente Strategie kaum durchsetzbar scheint. Beim Sonderparteitag der FDP im November 2011 fand der Antrag, das Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern aufzuheben, keine Mehrheit. Es ist dem Bund weiterhin versagt, sich finanziell und politisch in die Schulpolitik einzumischen. Wie unhaltbar die Situation auch von den Behörden selbst eingeschätzt wird, zeigt sich daran, dass im Konjunkturprogramm die Mittel zur Sanierung der Hochschulgebäude als „Wärmedämmmaßnahmen“ kaschiert wurden, um sie aus dem Bundeshaushalt begleichen zu können und das Kooperationsverbot zu umgehen.

Durch die Exzellenzinitiativen haben die Hochschulen zwar im Spitzenbereich aufgeholt, Klemm bescheinigt ihnen aber immer noch einen Rückstand gegenüber der angestrebten und dem wirtschaftlichen und kulturellen Standard von Deutschland angemessenen Maß. Für das Wissenschaftssystem wird mehr Internationalisierung gefordert. Aktuell macht den Universitäten vor allem die mangelnde Vorbereitung auf den doppelten Abiturjahrgang zu schaffen. Der gegenwärtige Umbau der Universität für die Stärkung ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit ist in vieler Hinsicht höchst ambivalent^{xv} und birgt die Gefahr, dass die Hochschulen als Produktionsstätten beschleunigter Wissensaneignung missverstanden werden. Bildung wird flach, wenn man sie externen Zwecken und dem Diktat zählbarer Erfolgsprodukte unterwirft. Es fehlt an Bewusstsein, dass Bildung nur in Teilbereichen und mit erheblichen Verzerrungen durch rankings zu messen ist. Ausbildungsethischer Sicht – sei es mit humanistischem oder mit christlichem Hintergrund – kann Universität nicht allein von Qualifikationen für erwartete Arbeitsmärkte her gedacht werden, sondern muss immer auch auf die Entfaltung der Persönlichkeit sowie die Befähigung zu Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung ausgerichtet sein. Bei aller notwendigen Ausdifferenzierung sollte die erfolgreiche Humboldtsche Idee der Universität als Einheit von Forschung und Lehre nicht zerrissen werden.

(zuerst erschienen in „Kirche und Gesellschaft“, Nr. 386)

Anmerkungen

- I Vgl. dazu aus sozialetischer Perspektive: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. (Hrsg.) (2009): *Bildung, Politik und Menschenrecht – Ein ethischer Diskurs*, Bielefeld, S. 13, Siehe auch: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. (Hrsg.) (2007): *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven*, Bielefeld. Die aktuelle Koalition von CDU/CSU und FDP charakterisiert Bildung in ihrem Koalitionsvertrag lediglich als „Bürgerrecht“ (vgl. Wachstum, Bildung, Zusammenhalt. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP (2009) online: www.cdu.de/doc/pdf/c/091026-koalitionsvertrag-cdu-csu-fdp.pdf) und fällt damit hinter das Konzept des Menschenrechtes auf Bildung zurück. Besonders prekär gestaltet sich in diesem Zusammenhang die Situation von geduldeten Flüchtlingen.
- II Vgl. dazu Horster, D./Oelkers, J. (Hrsg.) (2005): *Pädagogik und Ethik*, Wiesbaden, 7-22 (Einleitung der Hrsg.), besonders S. 9 und S. 12.
- III 24. Parteitag der CDU Deutschland, Leipzig (2011): *Beschluss: Bildungsrepublik Deutschland*, online unter: www.leipzig2011.cdu.de; vgl. auch *Die Politische Meinung* 10/2011, 1-38 und 36-60.
- IV Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft VBW (Hrsg.) (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*, Wiesbaden.
- V Bueb, B. (2008): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*, Berlin; Pfeiffer, Chr. u. a. (2007): *Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums: eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen*, Hannover; Winterhoff, M. (2009): *Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit*, 23. Aufl. Gütersloh.
- VI Höffe, O. (1993): *Moral als Preis der Moderne. Ein Versuch über Wissenschaft, Technik und Umwelt*, Frankfurt, S. 93 – 99.
- VII Oelkers, J. (1992): *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*, Weinheim, 19.
- VIII Felten, M. (2011): *Auf die Lehrer kommt es an. Nach zehn Jahren Bildungsdebatte bleibt die Erkenntnis: Papiere und Konzepte sind schön. Menschen sind besser*, in: *SZ* vom 21.12. 2011, S. 2 (Vorankündigung des Buches „Schluss mit dem Bildungsgerede!“ (Januar 2011).
- IX Beck, J. (2005): „Kinder werden oft nur als defizitäre Wesen gesehen“. Interview mit H. Levens, in: *Psychologie heute* 3/2005, 50 – 54, S. 50; zum folgenden Abschnitt vgl. dort S. 50 – 52.
- X Horster/Oelkers, 2005 (s. o. Anm. 2), 11, 21.
- XI Pfeiffer, Ch. (2008): *Umweltbildung – eine konstruktive Antwort auf die Leistungskrise der Jungen*, in: Brickwedde, F./Bittner, A./Geißinger, K. (Hrsg.): *Aus der virtuellen Welt in die Natur*, Osnabrück, 23 – 32, vor allem S. 23 – 26.
- XII Vogt, M. (2008 b): *Gott in den Geschöpfen entdecken. Erlebnispädagogische Zugänge im Spannungsfeld zwischen Computer und Natur*, in: Brickwedde, F./Bittner, A./Geißinger, K. (Hrsg.): *Aus der virtuellen Welt in die Natur*, Osnabrück, 65 – 78.
- XIII Vgl. Schulz, T.: *Fata Morgana Bildungsrepublik. Was den schönen Worten folgte*, in: *SZ* vom 20.10. 2011.
- XIV Klemm, Klaus (2011): *Drei Jahre nach dem Bildungsgipfel – eine Bilanz. Die Umsetzung der Ziele des Dresdner Bildungsgipfels vom 22. Oktober 2008*, hrsg. vom Deutschen Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand, Abteilung Bildungspolitik und Bildungsarbeit, Berlin.
- XV Nida-Rümelin, J. (2009): *Alte Bildungsideale und neue Herausforderungen der Europäischen Universität*, in: A. Hutter/M. Kartheiniger (Hrsg.): *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*, Freiburg.

Volker Ladenthin

Eine Erinnerung: Aufgaben im Lehrerberuf



Immer, wenn etwas schief läuft, da draußen, in der Gesellschaft, wird der mediale Reflex ausgelöst: Wieder einmal habe die Schule versagt. Da die Schule aus Lehrerinnen und Lehrern besteht, soll dies bedeuten: ‚Da haben die Lehrerinnen und Lehrer versagt.‘ Die Schuldigen sind gefunden, das Problem gelöst. Aber sind Lehrer und Lehrerinnen die „Ausputzer“ der Gesellschaft? Sollen sie lösen, was die Gesellschaft – oder die Politik – als Problem hinterlassen haben? Und warum sind so viele, die gar nicht das Lehramt studiert haben, zu überzeugt davon, sie wüssten besser als die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort, wie man Unterricht nicht nur richtig, sondern sogar besser macht. Würde es ein Parteivorsitzender oder ein Stadtrat wagen, einer Praxishelferin oder gar dem Internisten zu raten, wie er Blut abzupfen habe? Wir Lehrende müssen aber jede neue Idee anhören, die ein Politiker, Jurist, Wirtschaftswissenschaftler oder eine Verwaltungsfachkraft über die Verbesserung von Schulen äußert. In der Schulpädagogik ist offensichtlich jeder kompetent, wenn er nur ein Mikrofon oder Macht hat.

Wozu sind eigentlich Lehrer da? Wozu braucht eine Gesellschaft diesen Berufsstand? Ich will, nur zur Selbstversicherung, an die Aufgaben dieses Berufsstandes erinnern. (und weil es um den Berufsstand geht, wähle ich für die folgenden Überlegungen die Berufsbezeichnung „Lehrer“ – nicht die Differenzierung nach Geschlecht: Lehrer/Lehrerin).

Die Aufgaben im Lehrerberuf hängen von dem ab, was man als Aufgaben der Schule ansieht. Zwar belehren auch die Eltern ihre Kinder. Aber sie tun dies nur nebenbei. Gewissermaßen als Nebenwirkung des Alltags. Beim Frühstück erwähnt der Vater, dass es vielleicht besser sei, Müsli zu essen als Weißbrot mit Nutella. Beim Mittagessen empfiehlt die besorgte Mutter Möhren für die Sehkraft. Beide kommentieren schulische Ereignisse und sorgen beim Abwasch für Gleichberechtigung zwischen Bruder und Schwester. Eltern lehren beiläufig. Das können sie gut – auch wenn viele es gar nicht mehr machen.

Anders die Lehrer: Das Nebenprodukt der Lebenswelt wird zu ihrem Berufsinhalt: das Lehren. Lehrer sind notwendig, weil die Lebenswelt allein Kinder nicht mehr in die Lebenswelt einführt. Wer nur den Eltern bei der Arbeit über die Schultern schaut, kann die Welt nicht mehr verstehen.

1. Bildung als Ziel von Schule

In der Schule lernt man, was man im Leben gar nicht, nicht so schnell oder nicht so gut lernen kann. Genau und nur deswegen wurde die Schule erfunden. Die Schule führt exemplarisch in die Welt ein. Sie repräsentiert am Beispiel das Ganze. In der Schule lernt man gerade nicht alles, aber man lernt das Ganze. Die ganze Welt des Wissens und Könnens. Die Lehrenden zerlegen und strukturieren dieses Ganze - Fach für Fach. Sie sind Spezialisten für das Lehren und Lernen. Lehrer entlasten so die Lebenswelt, auch Lernwelt zu sein. Und dies setzt voraus, dass die Lernwelt nicht schon Lebenswelt ist.

Wozu ist die Schule da? Die Schule dient der Bildung des Menschen. Alles andere machen andere Institutionen auch – und können es sogar besser: Teamtraining im Sportverein, Beaufsichtigung in Jugendclubs, soziale Kontakte in der Peer Group. In der Schule geht es um Bildung. Bildung ist die Fähigkeit, sich sachlich und sittlich angemessen zu allen Dingen der Welt, zu anderen und zu sich selbst zu verhalten, damit das Leben gelingt. Und nur um diese Bildung sollte sich Schule sorgen. Das kann sie gut, das kann sie besser als alles andere und besser als alle anderen.

Damit Bildung zeitgemäß stattfinden kann, müssen bestimmte Bedingungen geschaffen werden: Der Bildungsprozess muss kostengünstig organisiert werden – und die Schüler müssen physisch und psychisch in der Lage sein, zu lernen. Zudem muss der institutionelle Rahmen bestimmt werden, in dem die Bildungsprozesse sich ereignen. Hiermit sind die Aufgabenfelder des Lehrerberufs beschrieben.

2. Zuerst der Unterricht

Wenn Bildung das gültige Verhältnis zu den Sachverhalten aus Natur und Geschichte, zu sich und zu den anderen unter dem Anspruch eines gelingenden Lebens thematisiert, dann kann dieses Verhältnis nur gelingen, wenn es sachlich den Anforderungen der Wirklichkeit angemessen ist. Im Unterricht lernen Kinder, ein sachlich angemessenes Verhältnis zur Welt zu entwickeln.

Grundstruktur jeden Unterrichts ist ein hierarchisches Verhältnis. Es ist das Verhältnis zwischen dem, der etwas besser weiß oder kann, und dem, der dies noch nicht so gut weiß oder kann. Alle anderen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler sind durch dieses Grundverhältnis bestimmt. Ohne die Voraussetzung dieses hierarchischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern auf der Sachebene bräuchte

es gar keine Schule zu geben. Denn dann könnten alle schon alles bei der Geburt. Dieses hierarchische Verhältnis kann auch nicht abgemildert werden. Es gibt überhaupt nur deshalb Schulen, weil jemand mit einem begründeten Anspruch an jemand anderen herantritt und ihn dazu anleiten will, diesen Anspruch anzuerkennen.

Wenn dieser Anspruch nicht erhoben wird, wenn man nur davon ausgeht, dass der Lehrer etwas anderes weiß, nicht aber, etwas dass er es besser weiß, dann braucht man keine Schule mehr. Beliebigkeit würde Schule überflüssig machen. Ein sachlich bedingtes hierarchisches Verhältnis ist die Voraussetzung von Schule. Es kann auch nicht durch Beziehungen oder Vorstellungen von Partnerschaft ersetzt werden.

Solch „Partnerschaft“ ist im Lehrer-Schülerverhältnis weder notwendig noch sinnvoll. Denn das Lehrer-Schülerverhältnis fundiert nicht aus einem personalen Bezug, sondern der personale Bezug hat seinen Grund in dem Sachbezug. Etwas ist doch nicht richtig, weil ein Lehrer es sagt; sondern der Lehrer sagt es, weil es richtig ist. Oder: Wer das Richtige sagt, der ist Lehrer.

Lernen heißt selbst tätig werden

Die Besonderheit modernen Wissens liegt nun darin, dass jeder jedes Wissen selbst denken kann – und muss. Dies hat nun besondere Bedeutung für das Lehrer-Schülerverhältnis. Die Aufgabe des Lehrers ist es, beim Schüler die Prozesse auszulösen, die ihn selbst etwas einsehen lassen. Dies ist möglich, weil modernes Wissen immer selbst gedachtes Wissen ist. Etwas gilt, weil man es mit dem Verstand einsehen kann. Nur, was man denken kann, gilt als Lehrgegenstand.

Lernen ist eine Art des Erkennens, das vom Lehrer ausgelöst und angeleitet wird. Der Erkenntnisakt selbst liegt im Schüler. Er ist letztlich für sein Lernen verantwortlich – nicht der Lehrer.

Wenn Lernen in nichts anderem besteht als darin, unter Anleitung einen methodischen Zugang zur Welt zu erarbeiten, dann ist die Methode das Spezifikum der Schule. Die Schule ist der Ort der Methode.

Dadurch unterscheidet sie sich von allen anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern. In keinem Praxisbereich (die Universität ausgenommen, die Hoch'schule' also)

lernt man methodisches Erkennen. Methodische Fähigkeiten werden im alltäglichen Leben vielmehr vorausgesetzt. Methoden sind immer Fachmethoden (Interpretieren, Mikroskopieren, ein Experiment auswerten); und sie sind untrennbar an Inhalte gebunden (Goethe liest sich anders als Jandl; ein Atom kann man nicht im Schulmikroskop sehen, wohl aber eine Zelle; Salzsäure weist man anders nach als das Fallgesetz.).

Für das Lehrer-Schülerverhältnis ergibt sich nun eine interessante Dopplung: Im Hinblick auf die Frage nach der Geltung von Wissen besteht ein hierarchisches Verhältnis:

Der Lehrer ist davon überzeugt, dass sein Wissen gilt und wichtig ist und will seine Schüler zum Erwerb dieses Wissens anleiten.

In der Methode sind Lehrer und Schüler gleich: Sie berufen sich beide auf die gleiche Methode (Blick durchs Mikroskop) und die gleichen Denkbewegungen (sehen, unterscheiden, identifizieren).

Der Lehrer kann also seinen Anspruch nur methodisch durchsetzen, indem er den Schüler auffordert, in einer fachlichen Methode zu denken: Der Schüler muss selbst durchs Mikroskop schauen, um zu wissen, was man da sieht. Der Lehrer fordert den Schüler zu methodischer Selbsttätigkeit auf, damit sich seine Geltungsansprüche erweisen können.

Bildung und Zukunft

Daraus folgt, dass nicht die Themen über die Zukunftsfähigkeit des Unterrichts entscheiden, sondern die Art und Weise ihrer Erarbeitung. Der Lehrer sorgt in der Gegenwart für die Zukunft der Schüler, weil er sie auffordert und anleitet, alles nur Denkbare selbst zu denken.

Antisemitismus wird z.B. schulisch nicht dadurch präventiv verhindert, dass man Kinder kollektiv indoktriniert („Schule gegen Rechts“ steht am Eingang), noch inhaltsfreie Kompetenzen („Text der Schwierigkeitsstufe 2 interpretieren können“) einüben lässt. Eine ethische Haltung, die Antisemitismus wohl kaum als Handlungsoption haben wird, kann man in der Schule erwerben, indem man im Deutschunterricht die Rhetorik der Euphemismen in Heinrich Manns „Untertan“



Gisold Lammel: Karikatur der Goethezeit,
Berlin 1992, S. 309

„Moderne Erziehungskunst“: Karikatur von Johann Nussbiegel nach Peter Carl Geissler von 1825

analysiert, im Geschichtsunterricht lernt, wie man das Geschehen im 3. Reich rekonstruiert und im Religionsunterricht die Geschichte und theologische Implikation von Absolutheitsansprüchen monotheistischer Religionen erarbeitet. Ohne diese fachlichen Standards bleibt Werterziehung Weltanschauungsgymnastik, die nicht in die Schule gehört.

Lehrer helfen den Schülern, künftig die Welt selbst gestalten zu können. Der fachmethodisch reflektierte Zugang, zu dem jeder Lehrer fachspezifisch anleitet und auffordert, sichert, dass Schüler für jede Art Zukunft gerüstet sind: Denn sie lernen in der Schule (und nur in der Schule), die ganze Welt zu denken. Sie lernen nicht die bekannte Welt auswendig, sondern sie lernen, mit welchen fachlichen Methoden man die Welt verstehen und gestalten kann. Sie übernehmen keine Haltungen, von denen die ältere Generation glaubt, sie gälten ewig. Sie entwickeln mit Hilfe von Lehren ihre eigene Haltung.

Dass Unterricht ein methodisch kontrollierter Zugang zur Welt ist – dieser Grundsatz gilt für bildendes Lernen vom Kindergartenalter an. Die Antwort auf die Frage, warum es denn regnet, wäre die Gegenfrage: Was meinst du denn wohl, wie wir das heraus bekommen?

Von der Unverzichtbarkeit des Fachunterrichts

Bildender Unterricht muss von Kindesbeinen an diese Frage stellen: Was meinst du denn wohl, wie wir das heraus bekommen? Der Fachlehrer muss sich also stets auf die Grundlagen seines Faches besinnen, d.h. auf die Grundbegriffe, auf ihre methodische Grundstruktur. Welche das sind, muss die jeweilige Fachdidaktik sagen. Lehre ohne Fachbezug ist Dilettantismus – Dilettantismus hat in der Schule nichts zu suchen.

Der Fachlehrer ist derjenige, der beim Schüler systematisch den fachmethodischen Zugang zur Welt auslöst. Er ist der einzige, der das kann. Der Lehrer sichert für die Gesellschaft, dass die nachfolgende Generation lernt, sich selbst die Welt methodisch zu erschließen.

Die Gestaltung von Unterricht

Ein guter Lehrer ist der, der seine Schüler mit in die Methode seines Faches nimmt und in dieser Methode ihr sachbezogenes Denken anstößt, auslöst, fördert, weiterführt. Es gibt also zwei Methoden im Unterricht: Die Methode, mittels derer Schüler und Lehrer gemeinsam den Gegenstand denken: Durchs Mikroskop schauen, einen Text lesen, ein physikalisches Experiment auswerten, eine Frage nach Regeln ins Englische Übersetzen. Und die Unterrichts-Methode des Lehrers, mit der er diesen methodischen Zugang zur Welt arrangiert: Die Bereitstellung von Mikroskopen und die Erklärung, wie man sie handhabt. Die Kopie von Texten und die Anweisung, sie mit einer fachlichen Methode zu lesen. Die Konsequenz hieraus ist, dass die Diskussion um die richtige Lehrmethode ihre Beliebigkeit und ihre Abhängigkeit von Moden und Zeitgeist verliert und die Lehrer nunmehr eindeutige Kriterien für die Auswahl von Methoden haben. Zudem hängen Methoden von der Lerngruppe ab, von der Tageszeit oder von der Zeit, die der Schule gewährt wird. Die Methode ist richtig, die Schülern hilft. Was langfristig hilft, weiß der Lehrer vor Ort besser als alle Aufsicht, die in die Schule schneit.

Jede Unterrichtsmethode muss zum Ziel haben, die Schüler zu lehren, sich der Welt methodisch bemächtigen. Eine Unterrichtsmethode, die dies nicht zum Ziel hat, mag für Selbsterfahrungsgruppen taugen, nicht aber für schulischen Unterricht.

3. Erziehung

Unter Erziehung verstehen wir die Aufforderung an den Schüler, einen sittlichen Standpunkt bei seinen späteren Lebensentscheidungen einzunehmen. Sittlichkeit ist an Selbstbestimmung gebunden. Nur der freie Mensch kann sich überhaupt sittlich entscheiden. Nur der freie Mensch braucht sittlich zu sein. Die Freiheit des Menschen, sich zwischen Gut und Böse zu entscheiden ist eine anthropologische Voraussetzung. Ohne diese Voraussetzung bräuchten wir weder Pädagogik noch Ethik.

Aber auch in der Erziehung gilt, dass der Geltungsanspruch nur dann erhoben werden kann, wenn Schüler wie Lehrer sich auf eine Methode beziehen können – auf vernünftige Argumentation - um den Anspruch zu begründen.

Ist Sittlichkeit lehrbar?

Kann man denn in moralischen Fragen methodisch argumentieren? Muss es nicht jeder selbst wissen? Sind wir nicht letztlich nur unserem Gewissen verantwortlich, wenn wir handeln?

Zuerst einmal gilt auch in sittlichen Fragen der hierarchische Anspruch des Sittlichen gegenüber dem weniger Sittlichen. Geld spenden und Geld stehlen sind eben nicht gleich gültige Handlungsweisen. Nur wenn wir voraussetzen, dass es bei mehreren Entscheidungsmöglichkeiten eine bessere Entscheidung gibt, nur dann lohnt es sich, zu erziehen.

Diese bessere Entscheidung muss aber ihre Güte auch erweisen können. Sittlichkeit kann nicht nur behauptet, sie muss begründet werden. Die Gründe müssen nachvollziehbar sein – was nichts anderes heißt, als dass der andere sie prinzipiell auch selbst denken können muss. Sittliche Entscheidungen können nicht per Erlass oder Gesetz vorgeschrieben werden; sie müssen vor Ort mit dem einzelnen Menschen erarbeitet werden.

Bei der Erziehung geht es daher nicht darum, zu bestimmten Werten zu erziehen, sondern zum Werten zu erziehen. Die Schüler sollen werten lernen. Werten Lernen ist aber ein methodisches Verfahren.

Insofern beruht auch Erziehung auf Methode. Auch in sittlichen Fragen ist die Schule Ort der Methode - übrigens ist sie auch hier der einzige Ort der Methode. Im Leben werden sittliche Entscheidungen verlangt, nicht ein Besinnen darauf, wie man zu richtigen Entscheidungen kommen könnte. In der Schule aber kann man ruhig und methodisch überlegen, man kann argumentieren, abwägen, sich beraten. Im Leben müssen wir blitzschnell sittlich entscheiden: Geben wir dem jungen Mann am Bahnhof den erbettelten Euro oder nicht? In der Schule haben wir, weil niemand mit der offenen Hand vor uns wartet, Zeit und Gelegenheit, einmal oder mehrfach zu durchdenken, welche Denkschritte man gehen muss, um in einem solchen Fall zu entscheiden. In der Schule geht es um die Methode sittlicher Urteile. Im Alltag geht es ums Ergebnis.

4. Ohne Disziplin keine Lehre

Alle Bildungsprozesse finden immer schon in gelebtem Leben statt. Dieses gemeinsame Leben hat immer eine Ordnung, deren Einhaltung wir traditioneller Weise „Disziplin“ nennen. Es gibt keinen gemeinschaftlichen Lebensbereich, in dem es keine Disziplin gibt. Auch Freibad und Diskothek erfordern Disziplin – sehr viel rüdegar, als die Schule. (Versuchen Sie mal, sich in einer Disco über zu laute Musik zu beschweren! Ich habe nie Lehrer erlebt, die ähnlich rigoros „Stille“ in der Klasse einfordern.)

Disziplin ist aber nicht mit Sittlichkeit zu verwechseln; mit Disziplinierungen erziehen wir nicht, sondern ermöglichen Erziehung. Disziplin sichert die organisatorischen Voraussetzungen („Ruhe“), damit Bildungsprozesse stattfinden können. Während die Erziehung an die Einsicht des Dialogpartners appelliert, fordert Disziplin nur ein Verhalten ein. In der Erziehung gilt es, die Autonomie des Schülers zu aktivieren; bei der Disziplinierung geht es darum, ihm das Einhalten der institutionellen Regeln abzuverlangen. Hier ist der Ort für Verwaltungsvorschriften.

Soweit der Lehrer auch immer Teil der Institution Schule ist, hat er die Aufgabe der Disziplinierung und die mit ihr verbundene Aufgabe der Sanktionierung. Die Disziplinierungsmaßnahmen der Schule richten sich darauf, dass die Schüler sich in der

Schule angemessen verhalten. Da Schule eine staatliche Institution ist, braucht der Lehrer hier im Bedarfsfall die Unterstützung des Staates, die Hilfe der Verwaltung, Rechtssicherheit, Rechtsberatung und festgelegte Dienstwege (die auch für sehr engagierte Eltern gelten).

Bei der Sicherung von Disziplin werten nicht die Motive, sondern das Verhalten. Disziplinierung ist keine Erziehung. Erziehung verlangt freie Entscheidungsmöglichkeiten. In der "Selbstdisziplin" kommen Erziehung und Disziplinierung zusammen.

5. Fürsorgliche Aufgaben

Sind Kinder nicht vorab versorgt, kann Schule im eigentlichen Sinne nicht mehr stattfinden. Nach wie vor stehen hier Eltern in der Pflicht. Es sei denn, sie übergeben diese Pflicht an eine dritte Institution – außerhalb des Elternhauses und außerhalb der Schule.

Obwohl nun die Fürsorge nicht die Aufgabe der Lehrer ist, muss Schule ein vitales Interesse daran haben, dass die Kinder versorgt sind. Diese fürsorgliche Aufgabe in der Schule ist allerdings nicht grenzenlos. Es gibt eine quantitative und eine qualitative Grenze.

Quantitativ kann die Fürsorge in der Schule nur so weit gehen, dass die Hauptaufgabe der Schule nicht gefährdet ist: Die Bildung der Schüler. Also nicht sehr weit. (Daher braucht man bei Fürsorgedefiziten eine neue Institution – die außerhalb von Schule das kompensiert, was Eltern nicht schaffen.)

Qualitativ kann die Fürsorge nur soweit gehen, wie Lehrer ausgebildet sind. Sie sind eben nicht als Diätköche, als Seelsorger, als Psychotherapeuten, als Sozialarbeiter ausgebildet. Sie können und dürfen also im fürsorglichen Bereich nur so weit helfen, wie der gesunde Menschenverstand reicht. Danach haben Spezialisten das Wort.

Alle Berufe sind stolz auf ihre Professionalisierung. Professionalisierung heißt aber auch Spezialisierung: Es gibt nicht nur Ärzte, sondern Zahn-, Hals-, Frauen-, Augenärzte. Der Fortschritt der Medizin ist durch die Spezialisierung begründet.

Das gilt auch für den Lehrberuf. Lehrer sind Spezialisten für's fachbezogene Lehren. Sie können nicht so nebenbei das erledigen, wofür Spezialisten auf ihrem Gebiet

ein grundständiges Studium brauchen: Ernährung, Betreuung und besonders Therapie. Professionelles Verhalten erkennt man daran, dass es seine eigenen Grenzen kennt. Lehrer sollten sich nicht für alles zuständig fühlen.

Lehrer sind weder Entertainer noch Sozialtherapeuten. Sie können nicht ausgleichen, was die Gesellschaft an Schaden anrichtet. Dazu fehlen ihnen die Instrumente, die Macht und... die Legitimation. Lehrer sind Spezialisten für geordnete Lehre – für die methodische Einführung in die methodische Erkenntnis der Welt. Das können sie. Unsere Gesellschaft braucht solche Köpfer, solche Spezialisten.

Anita Glatz-Günther

Erlebnispädagogik macht Schule

„Wenn du dich sicher fühlen willst, dann tu was du schon immer konntest. Aber wenn du wachsen willst, dann gehe bis zum äußersten Ende deiner Kompetenz und das heißt, dass du für kurze Zeit deine Sicherheit verlierst. Wann immer du also nicht genau weißt, was du gerade tust, weißt du, dass du wächst“. (Project Adventure, 1995¹)



Vorbemerkungen

Am 24. Februar 2011 schickte die damalige baden-württembergische Kultusministerin Marion Schick bei einer Auftaktveranstaltung die ersten 25 Schulen, die nach dem neuen baden-württembergischen Präventionskonzept nach Dan Olweus² arbeiten, auf den Weg mit den Worten „Präventionsarbeit an Schulen soll nicht punktuell, sondern nachhaltig, zielgerichtet und systematisch erfolgen.“

Was heißt das und wie kann Erlebnispädagogik einen guten Beitrag dazu in Schule leisten? Olweus' Präventionskonzept sieht Maßnahmen auf drei Ebenen vor: Auf Schulebene, auf Klassenebene und auf der persönlichen Ebene. Die Erlebnispädagogik könnte gerade auf der Klassenebene neben vielen anderen Maßnahmen und Programmen eine wichtige Rolle spielen.

Bereits jetzt kaufen sich viele Klassen in den überall entstandenen Hochseilgärten und bei anderen professionellen Anbietern für Schullandheimaufenthalte, Projektwochen, Wandertage, Klassentage etc. ein. Dies bleiben dann oftmals (oder meistens?) einmalige Interventionen mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen.

Am stärksten jedoch entfaltet erlebnispädagogisches Arbeiten in der Schule sein Potential, wo über eine längeren Zeit im Klassenverband nach seinen Grundsätzen gearbeitet wird³. Die erlebnispädagogischen Grundsätze entsprechen nämlich durchaus den neuen pädagogischen Entwicklungen in der Schule wie Ganzheitlich-

¹ Zitiert nach Tom Senninger: Abenteuer leiten – in Abenteuer lernen, Ökotopia-Verlag Münster, 1. Auflage 2000, S. 18

² Schwedischer Psychologe und Professor für Persönlichkeitspsychologie an der Universität Bergen (Norwegen)

³ Nach Hans-Jochen Wegener in Lernen braucht Wagnis, bildung und wissenschaft, Mai 2003, S. 13

keit (Lernen mit Kopf, Herz und Hand), Handlungsorientierung, eigenverantwortliches Handeln und Lernen durch eigene unmittelbare Erfahrung. Und so kann die Erlebnispädagogik vielen Schulen bieten, was sie im Rahmen ihrer Schulentwicklung suchen: eine Möglichkeit für ganzheitliche Förderung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Schlüsselkompetenzen und eine echte Bereicherung für das Schulprofil oder einen in vielerlei Hinsicht attraktiven Baustein für ein Schulprogramm.

Um längerfristig und damit auch besonders nachhaltig mit Klassen zu arbeiten, bietet sich eine Arbeit nach dem Modell „Project Adventure“ (PA) an, einer Form der Erlebnispädagogik, die seit Anfang der 70er Jahre in den USA unter Förderung durch das U.S. Office of Education für die Anwendung in verschiedensten Schulararten Lehrpläne und Curricula entwickelt wurde. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Project Adventure – PA ein gesetzlich geschützter Begriff ist, hinter dem in den USA die drittgrößte Non-Profit-Organisation im erlebnispädagogischen Bereich steht.

Hauptziel von PA ist die Steigerung eines positiven Selbstwertgefühls und die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts.

Eine zentrale pädagogische Grundannahme des Ansatzes von PA ist, dass eine Serie von

- gut vorbereiteten,
- der teilnehmenden Gruppe oder Klasse angepassten und
- die einzelnen Teilnehmer herausfordernden,
- aber von ihnen erfolgreich bewältigbaren Abenteueraktivitäten

einer Person helfen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.

Voraussetzungen dafür sind

- die Gewissheit der körperlichen Sicherheit,
 - eine wertschätzende Grundhaltung,
 - ein Klima von emotionaler Sicherheit
- in der Gruppe, mit der diese Aktivitäten durchgeführt werden.

Weitere wesentliche Kriterien für die Wirksamkeit von PA in Bezug auf das Hauptziel sind die pädagogisch-zielorientierte Planung und Feinabstimmung der oben genannten Serie von Erlebnis- und Abenteueraktivitäten sowie die intensiv durch-

geführte Vor- und Nachbereitung dieser Aktivitäten mit den Teilnehmern⁴. Gerade durch diese Kriterien unterscheidet sich der erlebnispädagogische Ansatz von PA von vielen anderen erlebnispädagogischen Aktivitäten.

Charakteristisch für PA sind weiterhin die sogenannten Schlüsselemente, die als unabdingbar angesehen werden, um das oben genannte Hauptziel zu erreichen. Die folgende Auflistung der Schlüsselemente stammt von Kuno Feierabend⁵. Sie wird hier zusammengefasst wiedergegeben.

Trust Building (Vertrauensaufbau)⁶

Damit ist der Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre in der Gruppe über körperliche Aktivitäten wie Vertrauensübungen gemeint, bei denen Vertrauen und Sicherheit erlebbar wird, was von grundlegender Wichtigkeit für die weitere aufbauende Arbeit in der Gruppe ist.

Goal Setting (Gruppen- und Einzelziele)

Gemeinsam werden konkrete und erreichbare Gruppenziele, sowie persönliche Einzelziele der jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgearbeitet. Beim Goal Setting werden vor jeder Aktivität zwei Fragen gestellt:

- Was möchte ich für mich (heute) erreichen?
- Wie kann unsere Gruppe (heute) weiterkommen?

Es sind also persönliche Ziele und Bedürfnisse und Gruppenzielbedürfnisse zu berücksichtigen, um dann über die erfolgreiche Erreichung dieser Ziele und der Bewusstmachung dieser Tatsache den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu ermöglichen, ein gutes Gefühl zur Gruppe und zu sich selbst aufzubauen und zu stärken.

⁴ Vgl. Kuno Feierabend in Project Adventure (PA) – Ein erlebnispädagogischer Ansatz aus den USA in MJKS Bad. W.: Leitfaden 3 – Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule, S. 12

⁵ Kuno Feierabend: Project Adventure Erlebnispädagogik made in USA in Jugendstiftung Baden Württemberg: Erlebnispädagogik Planspiele Gruppenaktionen Kopiervorlagen, 3. Auflage 1994, S 108 – 110

⁶ Die meisten der bei PA üblichen Begrifflichkeiten werden im folgenden Text in ihrer englischsprachigen Form belassen, um eine Unterscheidung zu anderen, im deutschsprachigen Raum verwendeten erlebnispädagogischen Arbeitsformen zu ermöglichen. Die Übersetzungsversuche aus dem Amerikanischen stammen zum Teil von Kuno Feierabend und zum Teil von den Autoren.





Challenge by Choice (Herausforderung nach eigener Wahl)

Um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Gruppe eine eigene ihnen angemessene Gestaltung ihres Herausforderungsgrades zu ermöglichen, ist bei der PA-Arbeit das Prinzip des "Challenge by Choice" eingeführt. Jeder hat so die Möglichkeit den Grad der Herausforderung seinen Grenzen individuell anzupassen. Allerdings sollen die Teilnehmer auch lernen, mehr und mehr ihre Komfortzone zu verlassen und den Schritt in die Lernzone zu wagen, der jedoch immer auch mit dem Risiko des Scheiterns verbunden ist. Grundsätzlich gilt: Ein ehrlicher und engagierter, aber gescheiterter Versuch, ein gewähltes Ziel zu erreichen, ist genauso wertvoll, wie das Ziel erreicht zu haben.

Peak Experience (besondere(s) Erlebnis(se))

Das ist ein herausragendes, besonderes Erlebnis von sehr eindrücklicher und prägender Art. Es sind oft Erlebnisse, die Ergriffenheit oder Betroffenheit bewirken, die unmittelbar eine wesentliche Erkenntnis vermitteln. Erlebnisse dieser Art ermöglichen in besonderem Maße persönliches Wachstum.

Problem Solving (Problemlösungsaufgaben)

Die Gruppe wird vor herausfordernde Aufgaben gestellt, die sie nur gemeinsam durch konstruktive Mitarbeit aller lösen kann. Unterschiedlichste, bei den Einzelnen vorhandene Talente, Fähigkeiten und Eigenschaften körperlicher, mentaler und geistiger Art werden zur Lösung der Aufgabe wichtig und können sich so (weiter) entwickeln, was zur Stärkung des Selbstvertrauens und des Zutrauens führt, neue und vielleicht zunächst sehr schwierig oder gar unlösbar erscheinende Aufgaben anzugehen

Humor (Spaß)

Eine gelöste Atmosphäre, Spaß und Freude bei aller Ernsthaftigkeit der Arbeit in der Gruppe ist einer persönlichen Öffnung und einer positiven Entwicklung in der Gruppe und Einzelner sehr dienlich.

New Start (ein neuer Anfang)

Dem Konzept Project Adventure liegt eine ‚hier & jetzt‘ - Orientierung zugrunde. Es ist nicht wesentlich, was eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer irgendwo anders gut oder nicht gut konnte, sondern was sie hier, für sich und zusammen mit der Gruppe gut kann. Alten Versagens-Geschichten und Rollen soll so der Einfluss genommen und ein ‚neuer Start‘ ermöglicht werden.

Damit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein ‚neuer Start‘ ermöglicht wird, sollten neue unbekannte Spiele und Aktivitäten verwendet werden.

No Put Downs (kein Niedermachen)

Das bedeutet, sich selbst oder andere in der Gruppe nicht ‚nieder zu machen‘, nicht abzuwerten. Die Beachtung dieser Haltung ist Teil der Selbstverpflichtungen des Wertevertrags (siehe Wertevertrag).

Wettbewerb & Zusammenarbeit

Positive Formen des Wettbewerbs – z.B. als Gruppe durch konstruktive Zusammenarbeit eine gemeinsam gewählte Herausforderung in einer bestimmten Zeit bewältigen zu wollen – setzt Kräfte frei beim Einzelnen wie in der Gruppe, die bei PA bewusst genutzt werden.

Common Ground (gemeinsame Basis)

Ein PA-Leiter ist nicht ‚außenstehender Experte‘, sondern bringt sich einerseits als aktives miterlebendes Mitglied der Gruppe mit seinen persönlichen Erfahrungen – vor allem im Debriefing, der Nachbesprechung, ein, andererseits aber muss er seine Leitungsrolle stets wahrnehmen. Bei Aufwärm-Aktivitäten machen die Leiterinnen und Leiter mit, bei den Aktivitäten (z.B. bei Problemlösungsaufgaben) sind sie in der Beobachterrolle.

Empathie

Empathie in einer Gruppe bedeutet eine wachsende Achtsamkeit und Sensibilität füreinander. Wenn eine Person weiß, dass sie nicht alleine ist in ihren Bemühungen, dass sie jemand versteht, nicht nur verstandesmäßig, sondern auch gefühlsmäßig, ist es ihr viel mehr möglich, sich zu öffnen, sich ungeschützt zu zeigen und sie ist demzufolge auch geneigter, sich dem Risiko der Veränderung auszusetzen. Diese Forderung nach Empathie geht an die ganze Gruppe, doch ist die Leitung in diesem Bereich besonders gefordert.

Sicherheit

Das Gefühl und die Gewissheit, psychisch und körperlich sicher und geschützt zu sein, ist ausschlaggebend für das Gelingen. Die meisten der Schlüsselemente von PA tragen wesentlich zum Entstehen dieses Sicherheitsgefühls bei. Der Leitung fällt aber letztendlich der Hauptschlüssel zu, ob diese Sicherheitsgewissheit entstehen kann – sie nutzt ihn durch ihre menschliche und fachliche Kompetenz.

Alle Schlüsselemente spielen in jeder einzelnen Aktivität mit PA-Gruppen eine Rolle, müssen aber, je nach Phase und Stand der Gruppe unterschiedlich gewichtet werden.

Der Full Value Contract oder der Wertevertrag

Eine zum Gelingen von PA wesentliche Hilfe stellt der von der Gruppe erarbeitete Wertevertrag dar, ein Vertrag zur gegenseitigen Selbstverpflichtung. Zu Beginn der PA-Aktivitäten müssen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und die Leiterinnen und Leiter verpflichten, die einzelnen Punkte des Vertrags einzuhalten und zu achten. An unserer Schule wurden folgende Verpflichtungen erarbeitet, auf einen Schirm (Symbol für Schutz) geschrieben und von allen an PA Beteiligten feierlich unterschrieben:

- Wir arbeiten als eine Gruppe zusammen: Einzel- und Gruppenziele sind uns dabei wichtig.
- Wir halten die Sicherheits- und Gruppenregeln ein.
- Wir geben uns gegenseitig Rückmeldung – sowohl positiv wie negativ. Wir nehmen diese Rückmeldung ernst.

Der Wertevertrag ist Grundorientierung in jeder Abenteuerwelle. In Konfliktfällen mit einzelnen Schülern, zu denen es immer wieder kommt, wird der Wertevertrag zur Grundlage des Konfliktgesprächs.

Eine Folge von Abenteuerwellen

Kernstück von PA ist eine Folge von gut vorbereiteten, aufeinander aufbauenden, der Gruppe angepassten Abenteuerwellen. Damit PA das anvisierte Hauptziel mit den dieses Ziel konkretisierenden Leitziele (siehe Leitziele und Überprüfungsmerkmale) erreichen kann, muss die Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer – im optimalen Fall eine Schulklasse – über eine längere Zeit verbindlich zusammenarbeiten.

Sieben Abenteuerwellen, so nennen sich die PA-Treffen mit jeweils ca. zwei Stunden Dauer, sind das Minimum. Bei jeder Welle mehr ist eine deutliche Zunahme an innerem Wachstum bei den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und bei der Gruppe als Ganzes zu verzeichnen. Mehr Wellen bedeuten mehr Wachstum.

Die Folge der aufeinander aufbauenden Abenteuerwellen, der sog. Wellenplan, wird immer mit Wellen beginnen, die dem besseren Kennenlernen, der Lockerung und vor allem dem Vertrauensaufbau dienen. Auf der Basis des gewonnenen Vertrauens zu sich selbst und zur Gruppe stehen im Mittelpunkt der nächsten Wellen Problemlösungsaufgaben, auch Teamkooperationsaufgaben oder kooperative Abenteuerspiele genannt. Erst dann schließen sich Aktivitäten mit höherem Herausforderungsgrad und sog. Hochseilelemente an. Aber auch hier gilt, die Herausforderung ist an die Gruppe zurückgebunden, zumindest durch die Sicherung, die die Gruppe übernimmt. Bungee-Jumping, bei dem es nur um den Kick geht und die Gruppe keine (sichernde) Funktion hat, ist keine PA-Aktivität.

Das Konzept von PA bietet auf sehr einfachem Weg die Möglichkeit bei einzelnen Aktivitäten **geschlechtsspezifisch** zu arbeiten. So kann besser auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Jungen und Mädchen, aber auch auf die unterschiedliche Art und Weise Probleme zu lösen oder an Herausforderungen heranzugehen, eingegangen werden. Wenn es die Zahlenverhältnisse von Mädchen und Jungen in einer Projektgruppe zulassen, bieten wir an unserer Schule inzwischen etwa ein Drittel der Aktivitäten geschlechtsspezifisch an und machen damit beste Erfahrungen. An einer anderen Schule, die wir in der Projektdurchführung begleitet haben, war es sehr bald klar, dass der anvisierte Erfolg nur durch geschlechtsspezifisches Arbeiten zu erreichen war.

Der vorab vom Leitungsteam erstellte Wellenplan muss den Voraussetzungen und den Bedürfnissen der Gruppe und der einzelnen Teilnehmer aber auch den pädagogischen Zielen des Leitungsteams Rechnung tragen. Nach Beginn des Projekts ist in den regelmäßigen Teamreflexionen zu überprüfen, ob aufgrund der Erfahrung mit Einzelnen oder mit der Gruppe der Wellenplan angepasst oder verändert werden muss.

Der Verlauf einer Abenteuerwelle

Die PA-Treffen werden in wörtlicher Übersetzung aus dem Amerikanischen (Abenteuer-) Wellen genannt. Sie können in der Turnhalle, im Außengelände der Schule oder in einem anderen für PA-Aktivitäten geeigneten und gut erreichbaren Gelände stattfinden. Sie haben einen immer gleichen Ablauf:

Schüler und Leitungsteam versammeln sich im Kreis, eine bestimmte Erkennungsmusik lädt dazu ein. Ein Mitglied des Leitungsteams begrüßt die Klasse und stellt

kurz den Ablauf des Nachmittags vor, spannend, aber ohne Wesentliches zu verraten.

Und schon beginnt ein erstes lebhaftes Spiel, bei dem alle mitmachen, auch die Teamer. Ein wenn möglich neues Spiel mit einfachen Regeln oder ein bekanntes mit veränderten Regeln, zum Dampf ablassen, je lebhafter desto besser (warming up).

Um wieder ruhiger zu werden, Konzentration und Einfühlungsvermögen aufzubauen folgt ein Spiel aus dem Bereich der Wahrnehmungsspiele, Vertrauensübungen oder spielerische Übungen, die bereits Fertigkeiten trainieren, die bei der späteren Aktivität gebraucht werden, z.B. Körperspannung aufbauen und halten können. (warming down)

Es folgt das sog. Briefing, mit ‚Vorgespräch‘ nur unzureichend übersetzt. Beim Briefing wird die eigentliche Aktivität sowohl inhaltlich als auch sicherheitstechnisch (physisch und psychisch) vorbereitet, Sicherheitstechniken eingeübt. Einzel- und Gruppenziele werden formuliert und für die Reflexion festgehalten.

Der Höhepunkt des Treffens ist die eigentliche Abenteuer-Aktivität – aus den Bereichen Vertrauensaufbau (z.B. Blindenführung über sehr schwierigen Parcours), Problemlösungsaufgabe (z.B. Spinnennetz) oder Herausforderung (z.B. der Trapezsprung) oder auch eine Kombination verschiedener Aktivitäten innerhalb einer Spieleskette.

Durch die Reflexion wird das Erlebnis zur Erfahrung. Im Debriefing, dem Nach- oder Reflexionsgespräch, wird das Erlebte aufgearbeitet, die Einzel- und Gruppenziele werden reflektiert. Das Debriefing orientiert sich an den Fragen:

1. Was war?
2. Wie war es (für mich)?
3. Was nun? Was heißt das für die nächste Abenteuerwelle – für mich und für uns als Gruppe?

Beim Debriefing ist Gelegenheit das im Wertevertrag vereinbarte, wertschätzende Feedback zu geben.

Die Abenteuerwelle endet mit einem Abschlussritual der ganzen Gruppe und einem kurzen Ausblick auf das nächste Treffen.

Die Abschlusstage

Die Abschlusstage beenden ein Projekt und ermöglichen Erfahrungen einer neuen Qualität. Während die Abenteuerwellen weitgehend in der Turnhalle oder in Schulanähe stattfinden, eignen sich die Landschaften der Mittelgebirge besonders für die Outdoor-Aktivitäten dieser Tage. Mögliche Aktivitäten für die Abschlusstage sind eine nächtliche Orientierungswanderung in Kleingruppen bis max. 4 Teilnehmer, die Überquerung einer Seilbrücke, Abseilen und Klettern am Fels, Kanufahren, Höhlenbefahrung oder ein großes Spiel mit mehreren Stationen unter einer bestimmten Spielidee, z. B. Herr der Ringe. Fest in das Programm der Abschlusstage gehört die ausführliche Abschlussreflexion des gesamten Projekts.

Was sonst noch zu PA gehört

Das Leitungsteam

Um ein ganzes Projekt mit einer Klasse, Arbeitsgemeinschaft oder Schülergruppe durchzuführen bedarf es eines Teams mit je nach Größe der Gruppe mindestens 2, besser 4, bei großen Gruppen 6 Leiterinnen und Leitern. Bewährt haben sich Teams, in denen auch außerschulische Leiterinnen und Leiter, z.B. aus dem Bereich der Jugendarbeit oder Studentinnen und Studenten des Lehrfachs oder sozialer Berufe mitarbeiten. PA ist hervorragend für eine Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit geeignet. Verschiedene Schulen haben mit der Mitarbeit von Eltern im Team gute Erfahrungen gemacht. Sinnvoll ist, wenn die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer im Team mitarbeitet oder eine Lehrkraft, die in der Klasse unterrichtet.

Wenn Hochseilaktivitäten, Abseilen und Klettern ins Programm aufgenommen werden, muss eine Teamerin oder ein Teamer sicherheitstechnisch ausgebildet sein.

So wie jede Schülerin und jeder Schüler mitmachen kann, so braucht es keinerlei Voraussetzungen sportlicher Art für die Mitarbeit im Team. Gefragt sind jedoch pädagogisch-psychologische Kompetenzen besonders beim Briefing, während der Durchführung der Aktivität und noch mehr beim Debriefing. Gefragt ist auch die Bereitschaft zum Rollenwechsel von der Lehrerin zur Leiterin, vom Lehrer zum Leiter.

Das Zertifikat

Über die Teilnahme an PA erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Zertifikat, das die Teilnahme am Projekt bescheinigt und die Inhalte detailliert beschreibt.

Der Bedrock oder der feste Untergrund

Um PA an einer Schule durchführen zu können, bedarf es einiger Voraussetzungen. Die Amerikaner nennen diese Grundvoraussetzungen den Bedrock, das Felsenbett, auf dem sich die Abenteuerwellen ungestört entfalten können. Zum Bedrock gehören zum Beispiel:

- ein Team mit know how (oder der Bereitschaft sich das know how anzueignen)
- ein Team, dessen Mitgliedern PA Spaß macht
- außerschulische Teamer(innen) z.B. Jugendleiter(innen), Student(inn)en, Eltern, ...
- Ausbildung, Fort- und Weiterbildung der Teamer(innen)
- Bereitschaft zum Rollenwechsel
- gut informierte Eltern
- Wohlwollen der Schulleitung
- Wohlwollen des Kollegiums
- räumliche Voraussetzungen
- materielle Voraussetzungen
- Deputatsstunden oder ?
- klare Ziele und ein ausgearbeiteter Programmentwurf (Wellenplan)
- 1-2 Teamer(innen) als Motor

Die Grenzen von PA

Wie für jedes Lebenskompetenzprogramm gilt auch für alle erlebnispädagogischen Aktivitäten und so auch für PA, dass es kein Allheilmittel für langerworbene Defizite darstellt. PA ist keine Form der Therapie, Lehrer sind keine Therapeuten.

Dennoch bietet PA lernschwachen und sozial auffälligen Schülern und Schülern mit wenig Selbstwertgefühl die Möglichkeit verborgene Kompetenzen zu entdecken und bisher unbekannt Fähigkeiten zu entfalten und sich für Mitschüler und Lehrer neu erfahrbar zu machen.

PA ist kein Ersatz für andere schulischen Bemühungen und Konzepte im Bereich des Sozialen Lernens. PA ist eine wirksame und attraktive Ergänzung zu anderen Programmen, zumal es eines der wenigen sozialpräventiven Konzepte ist, die auch mit älteren Schülern (z.B. 8. Klasse Haupt- oder Realschule, 11. Klasse oder BVJ) noch erfolgreich durchgeführt werden können.

Umsetzung in der Schule

Erlebnispädagogik sollte einen festen Platz in der Schule finden – und sie hat diesen bereits in vielen staatlichen Schulen gefunden, aber auch in einigen Schulen der Schulstiftung wie z. B. St. Ursula Gymnasium Freiburg, St. Ursula-Schulen Villingen, St. Landolin Ettenheim und Klosterschulen U. Lb. Frau Offenburg. Über 40 Kolleginnen und Kollegen dieser Schulen nahmen bis zum Schuljahr 2011/12 an erlebnispädagogischen Fortbildungen des RP Freiburg teil und brachten ihr Know-How in ihren Schulen ein. Da das RP derzeit keine weiteren Fortbildungen auf diesem Gebiet vorsieht, hat die Schulstiftung Anfang Oktober 2012 zum ersten Mal einen 2-tägigen Grundkurs „Erlebnispädagogik macht Schule“ in Falkau angeboten. 19 Kolleginnen und 2 Kollegen hatten die Gelegenheit, viele kleinere und größere Spiele und Aktivitäten aus den Bereichen Vertrauen und Kooperation kennen zu lernen und auszuprobieren und Methoden der Reflexion selbst zu erleben. Selbstverständlich fand auch eine theoretische Grundlegung sowie eine Einordnung in den schulischen Kontext statt. Der Bereich der Herausforderung allerdings wurde nur theoretisch gestreift, eine Einführung in diesen Bereich wäre in der Kürze der Zeit unverantwortlich, da es hier immer auch um die physische Sicherheit geht, die ich als Leiter zunächst erlernen und beherrschen muss, um sie an teilnehmende Schüler weitergeben zu können. Und dazu bedarf es einer eigenen Fortbildung, in der die Herausforderung im Mittelpunkt steht.

Leitziele und Überprüfungsmerkmale⁷ beim erlebnispädagogischen Ansatz von PA

	Leitziel	Überprüfungsmerkmale
1	Die Stärkung des echten Selbstwertgefühls bei Jungen	<ul style="list-style-type: none"> ● realistische, eigene Selbsteinschätzung gegen Außendruck ● realistische Einschätzung des Eigenanteils am Gelingen / Misslingen einer Sache ● Eingestehen von Stärken und Schwächen
2	Die Stärkung des Selbstwertgefühls bei Mädchen	<ul style="list-style-type: none"> ● sich etwas zutrauen / wagen ● sich aktiv einmischen in Entscheidungs- / Gruppenprozesse ● neue Herausforderungen von sich aus suchen
3	Die Förderung der sozialen Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ● einander ausreden lassen ● zurückstecken können ● andere beachten ● einander zuhören ● gemeinsam helfen ● Respektieren von Individualität ● Unterschiedlichkeit akzeptieren können
4	Die Förderung der Vertrauensfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ● sich helfen lassen ● die Anzahl der Personen, von denen ich mir helfen lasse, wird größer ● Schwächen / Probleme / Freude / gut aufgehoben wissen ● sich einlassen können auf die Aktionen, wenn konstruktive Kritik möglich wird
5	Die Förderung des Verantwortungsbewusstseins	<ul style="list-style-type: none"> ● Aufmerksamkeit ● Mitdenken ● Sicherheit vermitteln ● Einschreiten in schwierigen Situationen (körperlich oder sozial) ● Eigenverantwortung wahrnehmen (nicht mitmachen; Challenge by Choice)
6	Die Förderung der Selbstwahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> ● Ausdrücken von Empfindungen ● ehrliche Form der Selbstwahrnehmung ● Ausdrücken von eigenen Bedürfnissen und Grenzen
7	Die Förderung der Sensibilität für das eigene Verhalten und das Verhalten anderer	<ul style="list-style-type: none"> ● situationsgerechtes Verhalten ● Ernst nehmen anderer ● ehrliche Rückmeldung geben ● Verhaltensänderungen ● Formen der Entschuldigung finden (verbal, nonverbal)

⁷ Kuno Feierabend, Michael Gosebrink, Petra Klenzner: Abenteuerpädagogik an der Schule. Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit. Eigenverlag. Freiburg, 1998. S. 33 – 34

Literatur

Es sei nur eine kleine Literaturliste angefügt, alle Werke, die sehr hilfreich sind bei der Durchführung eines erlebnispädagogischen Projekts. Erlebnispädagogische Literatur kann und will keine Fortbildungen ersetzen. Deshalb wird die Sicherungstechnik nicht beschrieben, sondern vorausgesetzt.

Feierabend, Kuno; Gerlach, Frank: Leitfaden 3, Der erlebnispädagogische Ansatz Project Adventure, Projektdokumentation und Arbeitshilfe (Reihe: Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule) des Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

(Kostenlos als Kopie zu bestellen (da mittlerweile vergriffen) bei: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg Jugendreferat Postfach 103442, 70029 Stuttgart, Tel: 0711/279-2642, Fax: 0711/279-2795, jugendreferat@kmbw.de

Kuno Feierabend: Projekt Adventure – Erlebnispädagogik made in USA in Erlebnispädagogik: Theorie und Praxis in Aktion; Praxishilfen der Jugendstiftung Baden-Württemberg, Münster 1997

Feierabend / Gosebrink / Klenzner: Abenteuerpädagogik an der Schule – Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit – Dokumentation, Eigenverlag, Kath. Jugendbüro, Hafnergasse 2, 79379 Müllheim, 1998

Gilsdorf / Kistner: Kooperative Abenteuerspiele Band 1 und Band 2, Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Seelze-Velber 2001

Gilsdorf / Volkert: Abenteuer Schule, Augsburg 1999

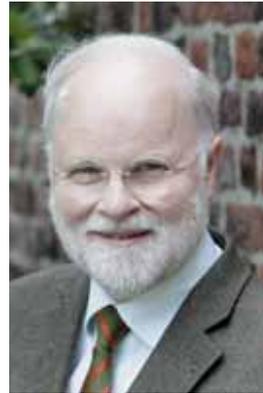
Michael Großer: Outdoor für Indoors, Mit harten Methoden zu weichen Zielen, Augsburg 2003

Annette Reiners: Praktische Erlebnispädagogik, Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele, Augsburg 2003

Tom Senninger: Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen, Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb, Münster 2000

Manfred Lütz

Gesundheit und Anti-aging – Über Risiken und Nebenwirkungen einer neuen Religion



„...und das höchst Gut ist doch die Gesundheit!“ – kaum eine Geburtstagsansprache kommt ohne diesen Satz aus, und doch ist er blanker Unsinn. Niemals in der gesamten philosophischen Tradition des Ostens und des Westens ist etwas so Zerbrechliches wie die Gesundheit der Güter höchstes gewesen. Noch bei Kant war das höchste Gut die Einheit von Heiligkeit und Glückseligkeit oder Gott. Doch heute ist alles anders. Wir leben im Zeitalter der real existierenden Gesundheitsreligion. Alle Üblichkeiten der Altreligionen sind inzwischen im Gesundheitswesen angekommen. Halbgötter in Weiß, Wallfahrten zum Spezialisten, Krankenhäuser als die Kathedralen unserer Zeit, die das „Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit“ erzeugen, das nach Friedrich Schleiermacher Religion charakterisiert. Wir erleben den bruchlosen Übergang von der katholischen Prozessionstradition in die Chefarztvisite. Diätbewegungen gehen als wellenförmige Massenbewegungen über Land, in ihrem Ernst die Büber- und Geißlerbewegungen des Mittelalters bei Weitem übertreffend. Ein durchschnittlicher Hausarzt kann heute ohne mit der Wimper zu zucken seinen Patienten Pflichten im Stile strengster mittelalterlicher Ordensregeln auferlegen. Und der Patient nimmt solche Bußwerke klaglos auf sich, jeden Misserfolg nicht der eventuell mangelhaften ärztlichen Weisung, sondern der eigenen schuldhaften Inkonsequenz anlastend. Unbewusst, aber umso machtvoller richtet sich die religiöse Ursehnsucht der Menschen nach ewigem Leben und ewiger Glückseligkeit heute an Medizin und Psychotherapie. Bei Nichterfüllung Klage, versteht sich.

Doch mit solchen Begehrlichkeiten ist das Gesundheitswesen völlig überfordert. Verschärft wird die Lage noch dadurch, dass im Grunde niemand genau weiß, was Gesundheit eigentlich ist. „Völliges körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden“ hatte die Weltgesundheitsorganisation einst dekretiert. Wer aber wäre dann noch gesund? Und ein berühmter Internist stellte augenzwinkernd fest, ob jemand gesund sei, das hänge davon ab, wie viele Untersuchungen man mache. Gesund wäre also ein Mensch, der nicht ausreichend untersucht wurde. Damit wird der Gesundheitsbegriff vollends utopisch und alle müssen sich irgendwie krank fühlen. Schon Karl Kraus hatte geunnt, die häufigste Krankheit sei die Diagnose und Aldous Huxley bemerkte: „Die Medizin ist so weit fortgeschritten, dass niemand mehr gesund ist.“ Auf diese Weise produziert die Gesundheitsgesellschaft nicht Gesundheit, sondern Unglück.



„Forever young“
Anno 1540: Lucas
Cranach d. Ä.
(1472-1553):
Der Jungbrunnen

wikimedia commons

Die Unerreichbarkeit des Ziels zusammen mit seiner religiösen Verklärung sind der Treibstoff für den gewaltigen und jedes Maß sprengenden Gesundheitsboom unserer Tage. Gesundheit bestimmt das ganze Leben. Staatlich geförderte gesundheitsreligiöse Missionskampagnen überschlagen sich, Bonus-Malus-Systeme der Krankenkassen beruhen auf der unbelegten Behauptung, ungesundes Leben belastet die Solidargemeinschaft, sind in Wirklichkeit aber volkspädagogische Maßnahmen. Man möchte die Deutschen zwingen, gesund zu sein. Es geht um Fitness, Wellness, gesunde Ernährung. Der Slogan „Fit for fun“ ist dabei wenigstens ehrlich. Dass Fitness Spaß mache, wird da ausdrücklich gar nicht behauptet. Man will sich vielmehr fit machen, um anschließend Spaß zu haben. Doch die meisten Menschen haben nach Beruf, Familie und Fitnessstress zum Spaß einfach keine Zeit mehr. Was sich im Gesundheitsbereich abspielt, ist anstrengende Realsatire pur.

Es ist Zeit, die Absurdität dieses ganzen Treibens zu entlarven. Doch da sei Gott vor! Genauer gesagt: Der Blasphemieschutz ist inzwischen von den Altreligionen auf die Gesundheitsreligion übergegangen. Über Jesus Christus kann man die albernsten Scherze machen, doch bei der Gesundheit, da hört der Spaß auf. Der Spruch eines Rauchers „Warum soll meine Lunge eigentlich älter werden als ich?“ löst bei gesundheitsgläubigem Publikum alle Reaktionen aus, die im Mittelalter auf Gotteslästerung zu erwarten waren. Gesundheit ist die einzige satirefreie Zone in unserer Gesellschaft. Hier herrschen strenge Regeln der political correctness. Als Politiker offen und ehrlich zu sagen, man könne nicht mehr sicherstellen, dass alles medizinisch Mögliche und Sinnvolle für alle getan werde, klänge geradezu irgendwie gotteslästerlich. Warum aber diese Ehrfurcht, warum die Angst, was ist geschehen?

Unmerklich ist die Lebenszeit der Menschen drastisch zusammengeschmolzen. Während der mittelalterliche Mensch seine diesseitige Lebenszeit plus Ewiges Leben vor sich hatte, sind die Altreligionen den westlichen Gesellschaften zunehmend abhanden gekommen. Nicht durch ein schlagendes Argument, durch eine brillante intellektuelle Attacke oder durch eine überzeugende Alternative sind Gott und Ewiges Leben ins Abseits geraten. Sie sind einfach irgendwie nicht mehr modern. „Man“ glaubt so was nicht mehr und hat sich der Einfachheit halber einige Klischees vor allem von Christentum und Kirche zusammengezimmert, die geeignet sind, das eigene Weltbild um die Nierentische von heute sauber zu halten. Das Ergebnis aber ist: Dem heutigen Menschen bleibt nur noch unendlich weniger Lebenszeit übrig: sein begrenztes Leben auf dieser Welt. Doch je mehr man das merkt, desto mehr bricht im Wartesaal des Lebens Unruhe aus. Der Tod ist ausgebrochen im Wartesaal, der endgültige Tod ohne wenn und aber. Es hat sich herumgesprochen, dass alle sterben werden an der Vogelgrippe, an BSE, an AIDS, am Leben, ohne Ausnahme und dass kein Zug mehr fährt, noch nicht einmal nach Nirgendwo. Panik herrscht bei vielen, rette sich wer kann. Mit dem ewigen Leben rechnet zwar keiner mehr, aber wenigstens sterben möchte man nicht.

„Gesundheit“ heißt das Zauberwort. Man muss etwas tun, um gesund zu bleiben, zu werden, wieder zu werden. Und die Inbrunst, mit der man sich darum bemüht, sich dafür aufopfert und andere dazu animiert, erinnert an Religion. Die Gesundheitsreligion herrscht schichten-, partei- und konfessionsübergreifend in jedem Winkel unserer Gesundheitsgesellschaft. Selbst in den kleinen Raucherreservaten, die es noch gibt, raucht man mit schlechtem Gewissen. Denn auch der Begriff Sünde wird heute eigentlich nur noch gesundheitsreligiös verwendet, zum Beispiel im Zusammenhang mit Sahnetorte. Nur die Gesundheitspäpste können sich jede offensichtliche Unwahrheit erlauben: „Forever young“ heißt der Titel eines neueren Gesundheitskatechismus. Das ist glatt gelogen, aber dennoch will es jeder glauben und hat ein verteufelt schlechtes Gewissen, wenn er nicht alles tut, was der Katechismus vorschreibt. Wo früher an Wegekreuzen Marienkapellen standen, da schießen heute Fitnessstudios aus dem Boden, die Gesundheitsseiten in den Journalen schwellen von Jahr zu Jahr an, es mehren sich die Gesundheitssendungen im Fernsehen, die Diäten, die Städtemarathons, die Verehrung von Gesundheitspropheten und Fitnessgurus. Gesundheit genießt maximale religiöse Verehrung.

Das hat allerdings katastrophale politische Folgen. Ein Politiker, der die Absicht hat, auch weiterhin gewählt zu werden, muss Sätze ausstoßen, die dem Sinne nach

bedeuten: Wir wollen für die Gesundheit nicht weniger als alles tun. Solche Sätze gehören zum Ritus. Jeder weiß zwar, dass eine solche Maxime, einmal ernstgenommen, zum sofortigen finanziellen Zusammenbruch des Gesundheitssystems führen würde. Maximale Diagnostik und maximale Therapie sind schon jetzt nicht finanzierbar und würden übrigens das Leben zur Hölle machen. Dennoch, die religiöse Aufladung des Gesundheitsbegriffs macht eine sachgerechte öffentliche Diskussion unmöglich. „Alles medizinisch Notwendige für jeden Bundesbürger muss selbstverständlich geschehen“, dieser Satz gehört für jeden Politiker zum Pflichtprogramm. Sobald ein Politiker aber sagen würde, was nach seiner Ansicht „medizinisch notwendig“ ist, und infolgedessen, was nicht „medizinisch notwendig“ ist, ist er nicht mehr wählbar. Und so steigen die Gesundheitskosten weitgehend ungebremst, die Gesamtausgaben der Krankenkassen haben in diesem Jahr den Bundeshaushalt übertroffen. Nimmt man die Kosten für Fitness, Wellness und sonstige gesundheitsfördernde Maßnahmen hinzu, könnte man auf die Idee kommen, die gesamte Volkswirtschaft sei ein Unternehmen zur Herstellung von etwas, das man nie erreicht, nämlich von Gesundheit. Doch jeder Eingriff in die grenzenlose Expansion des Gesundheitswesens steht letztlich unter tabu. Da man dennoch Aktivitäten vorweisen muss, wird in regelmäßigen Abständen der Schwarze Peter den Apothekern, den Ärzten, der Pharmaindustrie, den Krankenkassen oder den Politikern zugeschoben. An den Kern des Problems, die absurde pseudoreligiöse Aufladung des Gesundheitsbegriffs, wagt sich niemand. Selbstverständlich ist eine maximale Kostenersparnis zu erzielen, wenn man Medikamente bei Aldi verkauft, ärztliche Honorare auf Mindestlohniveau begrenzt, die Pharmaforschung in Deutschland auf Null reduziert, die Krankenkassen auflöst und die Probleme im Gesundheitswesen einfach verbietet, wie es die Ministerin neulich tat. Doch dann hat man keine Medikamentensicherheit, keine Ärzte, keine pharmakologischen Innovationen, keine Mindestabsicherung. Bei den Ärzten hat man die bürokratischen und ökonomischen Daumenschrauben bereits überdreht: Schon jetzt gibt es einen dramatischen Ärztemangel. Und der Ruf der deutschen Pharmaforschung sinkt. Der Verweis auf die üblichen Verdächtigen löst nichts und ist bloß ein Ritual zur Vertuschung der Ratlosigkeit. Fernsehdiskussionen von vor vier Jahren über Gesundheitspolitik sind genauso wenig von aktuellen Diskussionen unterscheidbar wie die dazumal irrtümlich ausgestrahlte ritualisierte Neujahrsansprache von Helmut Kohl aus dem Vorjahr.

Dennoch, das alles liegt nicht an den Politikern, sondern an einer im Gesundheitswahn dahintreibenden Gesundheitsgesellschaft, die die Politik immer wieder zu

halsbrecherischen Kapiroten aufs Hochseil scheucht. Jede demokratische Gesellschaft hat die Politiker, die sie verdient, und so lange wir in allen Geburtstagsreden von Flensburg bis Passau Gesundheit als „höchstes Gut“ preisen, müssen wir uns nicht wundern, dass Gesundheitspolitik seit mindestens zwanzig Jahren in Deutschland nicht mehr stattfindet. Denn Politik ist die Kunst des Abwägens. Ein höchstes Gut kann man gar nicht abwägen, dafür muss man immer alles tun. So also treibt der gewaltige Ozeanriese Gesundheitswesen dahin und beim Blick auf die Kommandobrücke stellt man fest – dass sie leer ist. Niemand steuert das Gesundheitswesen, solange es niemand wagen kann, in der aufgeheizten gesundheitsreligiösen Atmosphäre auch einmal für wirklich einschränkende Eingriffe zu plädieren. Erst durch tabulose, nüchterne und realistische Abwägung des hohen, freilich nicht höchsten Gutes Gesundheit würde Gesundheitspolitik endlich wieder möglich. Dazu aber bedarf es zunächst einer breiten gesellschaftlichen Debatte.

Eine solche Ernüchterung würde das Ende des salbungsvollen Tons bei Reden über die Gesundheit bedeuten und die Chance für einen realistischen Gesundheitsbegriff: „Gesundheit ist dasjenige Maß an Krankheit, das es mir noch erlaubt, meinen wesentlichen Beschäftigungen nachzugehen“ (Friedrich Nietzsche). Das ist viel näher an der alten hippokratischen Tradition der Medizin. Für Hippokrates gab es nicht Krankheit oder Gesundheit, das prägt erst später die platonische Tradition. Für Hippokrates gab es nur den individuellen kranken, leidenden Menschen und jede Diagnose hatte schon nach Aristoteles ausschließlich den Sinn der Therapie für leidende Menschen. Eine Diagnose war kein Wert an sich. Hans Georg Gadamer, Nestor der Philosophie in Deutschland, hat gegen Ende seines langen Lebens ein Büchlein publiziert mit dem Titel „Über die Verborgenheit der Gesundheit“. Und da weist er – von den Griechen her argumentierend – darauf hin, dass für die Griechen



„Forever young“ Anno 1887 durch „die neue Weibermühle“ auf einem Neuruppiner Bilderbogen

Lisa Riedel/Werner Hirte (Hg.): Der Baum der Liebe. Liebeserzähler auf Neuruppiner Bilderbogen, Berlin (Ost) 1981, S. 95

Gesundheit ein Geheimnis war, ein Göttergeschenk, das gestört werden konnte durch Krankheiten. Diese Störungen zu beseitigen, das war die Aufgabe der Ärzte, damit sie dann wieder wirken könne, jene geheimnisvolle Kraft der Gesundheit, für die man den Göttern nur danken könne. Die Herstellbarkeit von so etwas wie Gesundheit wäre für ein solches Denken völlig absurd. Und so kann dann vielleicht auch leise der nachdenkliche Satz des dänischen Philosophen Sören Kierkegaard ans Ohr dringen: „Der Spaß, eines Menschen Leben für einige Jahre zu retten ist nur Spaß, der Ernst ist: Selig sterben“.

Die Kostensteigerung im Gesundheitswesen hat also letztlich religiöse Gründe. Radikal egoistisch ist diese neue Religion und unsolidarisch. Jeder kämpft verbissen für sich, denn es geht um nicht mehr und nicht weniger als um Leben und Tod. Irrsinnige zynische Kampfpapieren schwirren umher „Gesundheit ist nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts“. Das aufbegehrende Volk vor dem Kanzleramt der Republik wird in seiner Not nicht nach Brot rufen, wie dazumal in Versailles, Gesundheit wird es fordern, sofort und für alle.

Jeder Kundige weiß, dass das nicht geht, aber wer sagt es dem Volk? Die Lage ist explosiv, zweifellos. Ängstlich betreibt man Pseudoaktivitäten, erfindet Scheinlösungen für Scheinprobleme, budgetiert, beschuldigt, entschuldigt, kündigt an, weist zurück, mahnt, droht, geht auf die Barrikaden, schießt zurück, tritt zurück. Doch das alles ändert nichts am Ergebnis: Das Ewige Leben auf Krankenschein gibt es nicht. Und die Gesundheitsreligion ist definitiv nicht mehr finanzierbar.

Vor 50 Jahren konnten die damaligen medizinischen Errungenschaften vielleicht noch wenigstens annähernd „solidarisch“ für alle ermöglicht werden. Bei den rasanten und unvergleichlich kostspieligeren medizinischen Fortschritten unserer Tage ist eine solidarische Bereitstellung des medizinisch Sinnvollen für alle eine Illusion. Natürlich ist dieses Thema voller sozialer Brisanz. Zwar verdrängen die westlichen Industriegesellschaften schon seit Jahrzehnten, dass medizinische Solidarität gegenüber den Menschen der Dritten Welt, die schließlich über die gleiche Menschenwürde verfügen wie wir, nicht stattfindet. Doch ist es eine neue Situation, dass diese Ungerechtigkeit nun inmitten unserer Gesellschaften zunehmend erlebbar sein wird. Man hat sich in über zweihundertjährigen blutigen Kämpfen und vor allem nach dem Scheitern des kommunistischen Experiments einigermaßen daran gewöhnt, die Ungerechtigkeit zu ertragen, die in den unterschiedlichen Vermögensverhältnissen liegt. Warum kann der faule Millionärssohn in

Saus und Braus leben und der fleißige Arbeitersohn muss sich plagen? Diese Frage hat heute an Brisanz verloren. Die Frage aber, warum der Arme weniger medizinische Chancen hat als der Reiche, wird zweifellos der soziale Sprengstoff der kommenden Jahrzehnte sein. Doch noch wird sie durch political correcte Nebelkerzen verdeckt.

Und schließlich „Ganzheitlichkeit“! Allüberall wabert dieser Ausdruck durchs Gesundheitswesen. In keiner Festrede, in keinem Krankenhaus darf er fehlen. Ganzheitliche Gesundheit, das ist der absolute Overkill. Auch hier wäre ein Plädoyer für Nüchternheit angebracht. Solange es um eine diagnostische und therapeutische Berücksichtigung der verschiedenen medizinischen Aspekte des Menschen geht, insbesondere auch von psychischen Störungen und körperlichen Leiden, hat eine Sicht aus verschiedenen Perspektiven ihr Gutes. Aber das Ganze, die gesamte ganzheitliche Existenz des Menschen in den Blick zu nehmen, das ist niemals ein wissenschaftlich-medizinisches, wohl aber ein religiöses Unterfangen. Das ganzheitliche Krankenhaus überfordert seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Viele Krankenschwestern sind heute trotz ihrer aufopferungsvollen Arbeit und ihrer hohen Fachkompetenz zutiefst frustriert, weil sie nicht die Zeit haben, die sie glauben für einen „ganzheitlichen“ Umgang mit dem Patienten zur Verfügung haben zu müssen, um eine gute Krankenschwester zu sein. Aber Hand aufs Herz: Unsere Krankenhäuser, auch unsere Hausärzte und unser sonstiges Gesundheitswesen können nicht ersetzen, was es in den Familien und andernorts zu wenig an persönlicher Zuwendung gibt. Die Sehnsucht nach ganzheitlicher Zuwendung ist eine religiöse Sehnsucht, die dem Menschen zutiefst innewohnt. Die Medizin hat dazu absolut nichts zu sagen.

Die Gesundheitsreligion ist eine gigantische Anleitung zum Unglücklichsein. Sie suggeriert unerreichbare Utopien und unterhält eine gigantische Industrie, die ihren trügerischen Versprechungen die sehnsüchtigen Massen zutreibt. Wer immer strebend sich bemüht...von nichts kommt nichts...man muss schon etwas tun für die Gesundheit: Mit verbissenem Ernst und ohne jeden Humor, die Todesdrohung im Nacken und schuldgebeugt hetzen die Menschen bei den Städtemarathons durch die Straßen hässlicher Städte, laufen von Arzt zu Arzt und essen unschmackhafte Sättigungsbeilagen zu einem Leben voller Verzicht und Kasteiung. Um den Tod zu vermeiden, nehmen sie sich das Leben, nämlich unwiederholbare Lebenszeit. Es gibt Menschen, die leben von morgens bis abends nur noch vorbeugend, um dann gesund zu sterben. Doch auch wer gesund stirbt, ist definitiv tot.

Einsam und untröstlich stirbt der Gesundheitsgläubige in seiner kalten Gesundheitsgesellschaft. Denn die Gesundheitsreligion ist radikal egoistisch, sie hat keine gesellschaftlichen Konzepte, mit ihr ist kein Staat zu machen. Während die Hochreligionen Judentum, Christentum und Islam immer auch einen sozialen Aspekt hatten, interessiert sich der Gesundheitsgläubige nur für seine Laborwerte, seine Prognose, seine Zukunft. Das macht die Kämpfe in der Gesundheitspolitik oft so hart und rücksichtslos. Wer stirbt, hat verloren.

Unmerklich aber umso wirkungsvoller hat die Gesundheitsreligion das Menschenbild unserer Gesellschaft verändert. Wenn der gesunde Mensch der eigentliche Mensch ist, dann ist der chronisch Kranke oder gar der Behinderte ein Mensch zweiter oder dritter Klasse, dem man den Eingang zum Leben fürsorglich verwehrt oder den Ausgang mitfühlend erleichtert. Und so hat die Gesundheitsreligion inzwischen auch schon ihren Fundamentalismus entwickelt. Der Fundamentalismus der Gesundheitsreligion ist die „Ethik des Heilens“. Die „Ethik des Heilens“ ist das Ende der Ethik. Die Ethik war einmal der argumentative kontroverse philosophische Diskurs über Moral. Doch wenn heute jemand „Ethik des Heilens“ sagt, ist Ende der Debatte, dann wird es sakral. „Ich weigere mich, einem mukoviszidosekranken Kind zu erklären, aus welchen absurden ethischen Gründen ich ihm nicht helfen soll“, so sinngemäß ein bekannter deutscher Politiker. Weist man aber darauf hin, was die scheinbar so absurden ethischen Gründe sind, dass man einen Menschen am Beginn seiner Existenz – einen Embryo also – opfert, um einen anderen Menschen zu heilen, gilt man als zynisch. Das ganze wurde damals im Zusammenhang mit der Debatte über embryonale Stammzellen erwähnt und man behauptete damals, über embryonale Stammzellen könne man irgendwann einmal die Parkinson'sche Erkrankung heilen. Das ist zwar aus neurologischer Sicht immer noch eher unwahrscheinlich, aber es war damals ein guter Werbespruch. Wenn wir dennoch einmal für einen Moment davon ausgehen, dass das gelingen würde und man würde morgen Abend im Ersten Deutschen Fernsehen einen Film über eine solche gelungene Heilung senden: Erst Parkinson-Patient, schwer pflegebedürftig, sich kaum bewegen könnend, dann – nach der Therapie – Tennis spielend... Das wäre das Ende der Debatte über embryonale Stammzellen in Deutschland. Wer heilt, hat Recht. Dieser eigentlich gute ärztliche Grundsatz, wird, ethisch genommen, zynisch. Das Menschenbild der „Ethik des Heilens“ widerspricht radikal dem Menschenbild des Grundgesetzes, aber es ist inzwischen zweifellos in unserer Gesellschaft mehrheitsfähig.

Was also ist zu tun? Wir brauchen Mut zur Emanzipation! Emanzipation von den totalitären Zumutungen der schwülstigen real existierenden Gesundheitsreligion. Mut zur Respektlosigkeit vor den Tabus der Gesundheitsgesellschaft, mit Gesundheitsblasphemie wenn nötig, mit Satire, dem bewährten Mittel gegen totalitäre Diktaturen. Gefragt sind nüchterner Atheismus oder seriöse Religiosität und einige kleine Wahrheiten: Dass reiche Menschen immer schon die Möglichkeit hatten, älter zu werden als arme Menschen, dass das auch heute – etwas abgemildert – so ist, und dass das trotz aller Bemühungen so bleiben wird. Dass ein langes Leben nicht unbedingt erfüllter ist als ein kurzes. Dass man lustvoller lebt, wenn man seinen Frieden mit dem Tod macht. Dass Gesundheit ein hohes Gut ist, aber keineswegs das höchste und dass man es daher auch politisch abwägen darf. Warum kann es nicht sinnvoll sein, auf Kosten der eigenen Gesundheit anderen Menschen zu helfen? Warum kann man nicht für sich auf eine kostspielige Diagnostik und Therapie verzichten, um das dadurch eingesparte Geld für die Ausbildung des Enkelkinds zu spenden? Gewiss, die Notfallmedizin wird man solidarisch finanzieren müssen. Man wird das Unfallopfer auf der Straßenkreuzung nicht nach seinen finanziellen Möglichkeiten und Versicherungsverhältnissen fragen. Aber alles darüber hinaus müsste zur gesellschaftlichen Debatte gestellt werden, ohne Denkverbote. Wie viel Ungerechtigkeit hält die Gesellschaft im Bereich der Gesundheit aus? Darüber muss man politisch streiten – heftig und auch parteiisch. Auf anderen Gebieten wurde oft in jahrhundertlangem Ringen ein erträgliches Maß an Ungerechtigkeit ausgehandelt. Solche Kämpfe stehen bei der Gesundheit erst noch bevor. Oder beginnen sie gerade „und Ihr könnt sagen, Ihr seid dabei gewesen“ wie Goethe bei der Kanonade von Valmy?

Gegen die Tyrannei der Gesundheitsreligion braucht es revolutionären Elan, eine wahrhaftige Befreiungsbewegung, wahrhaftigen Protestantismus, eine Emanzipationsbewegung, die den Menschen aus den totalitären, das ganze Leben erfassenden Pflichten des Gesundheitswahns befreit und ihm wieder Zeit und Kraft für das eigentliche Leben erstreitet. Da wäre auch an interessante Seiten der Altreligionen zu erinnern: Man vergleiche eine sinnesfrohe Wallfahrt nach Kloster Andechs inklusive Weihrauch, Starkbier und Schweinshaxn mit einer gesundheitsreligiösen Wallfahrt zum Spezialisten nach Hannover, wohin man – wegen Blutabnahme – nüchtern kommt und nüchtern und blutleer wieder abfährt. Nichts gegen maßvolle Bemühungen um die Gesundheit, aber es geht auch darum, die Kunst wiederzuentdecken, in den von der Gesundheitsreligion bloß defizitär gesehenen Grenzsituationen menschlicher Existenz, wie Karl Jaspers sie nennt, in den unvermeidlichen



Strotzend vor Gesundheit?: Plakat zur Rohkostmesse 2013 in Freiburg

Krankheiten, Behinderungen und Leiden eines Lebens, im Alter und sogar im Sterben Quellen des Glücks zu finden. Behinderung kann auch eine Fähigkeit sein. Manch geistig Behinderter hat mehr echte menschliche Herzlichkeit als wir „Normopathen“. Krankheit kann der Aufruf sein, ein dahinplätscherndes Leben zum eigentlich Wichtigen zu lenken. Marcel Reich-Ranicki hat einmal gesagt, jede gute Literatur habe mit Leiden zu tun. Und kein Zweifel, eine Gesellschaft die die Jugend und nicht das Alter ehrt, ist immer eine unglückliche Gesellschaft, denn da schaut schon der Sechzehnjährige, wenn er in die Zukunft seines Lebens schaut, ins Dunkel seiner Lebenszukunft. Anti-aging, wenn es trendy und emphatisch angepriesen wird, ist im Grunde lukrative Volksverdummung. Und wie steht es schließlich mit dem Tod, dem Todfeind der Gesundheitsreligion? Freund Hein nannte ihn liebenswürdig eine weisere Zeit. Denn ein unendliches Leben ohne Tod, das wäre die Hölle. Alles wäre korrigierbar, nichts wäre endgültig und damit wäre alles gleichgültig. Ein solches Leben wäre die totale Langeweile, wahrhaftig, es wäre die Hölle. Nur dadurch, dass wir sterben, wird jeder Moment unseres Lebens unwiederholbar wichtig und kostbar. Die unvermeidlichen Grenzsituationen annehmen, das ist wahre Lebenskunst.

Ein auf diese Weise gelingendes Leben kennt Zeiten der Muße, zweckloser, aber höchst sinnvoller Zeit des Genusses und der Lust am Leben, Zeiten in denen man der Welt im Ganzen zustimmen kann. Und Heinrich Schipperges, der große Arzt und Philosoph aus Heidelberg, hat einmal gesagt: „Um gesund zu sein, muss man der Welt im Ganzen zustimmen“.

Die Thesen des Artikels sind näher ausgeführt in seinem Buch „Lebenslust – Wider die Diätsadisten, den Gesundheitswahn und den Fitness-Kult“.

Literatur:

- Bergdolt K. Leib und Seele. Eine Kulturgeschichte des gesunden Lebens. München: C.H. Beck, 1999
- Gadamer H-G. Über die Verborgenheit der Gesundheit. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1993
- Hauner A, Reichart E. (Hrsg.) Bodytalk. Der riskante Kult um Körper und Schönheit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2004
- Lederhilger SJ. (Hrsg.) Gott, Glück und Gesundheit. Erwartungen an ein gelungenes Leben. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 2005
- Schipperges H. Die Kranken im Mittelalter. München: C.H. Beck, 2.Aufl. 1990
- Schipperges H. Moderne Medizin im Spiegel der Geschichte. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 1970
- Schumpelick V, Vogel B. (Hrsg.) Grenzen der Gesundheit. Freiburg: Verlag Herder, 2004

Lynn Lauppe

„BIONADE“ – ein Erfolgskonzept?

„Das offizielle Getränk einer besseren Welt.“¹ – Mit diesem Slogan bewarb das Unternehmen seine eigens entwickelte „Öko-Brause“ im Zuge seiner ersten nationalen Plakatkampagne vor etwa sechs Jahren. Mittlerweile kursiert der Name BIONADE in aller Munde und ihr Erfolgskonzept lockte große Konkurrenz auf dem Getränkemarkt hervor. So entwickeln etliche Hersteller europaweit ein ähnlich ökologisches Erfrischungsgetränk und versuchen damit an das nunmehr seit fast 20 Jahren patentierte Herstellungsverfahren der BIONADE anzuknüpfen.² Für Bierbrauereien nimmt die Brause einen besonderen Stellenwert ein, da sie ebenfalls wie „Bier“ gebraut wird. Hierdurch ist für viele Brauereien die Möglichkeit gegeben, die eigene Getränkesparte aufzufrischen und somit das derzeit rückläufige Biergeschäft aufzufangen.³

BIONADE–das Erfrischungsgetränk



Das alkoholfreie Erfrischungsgetränk BIONADE findet seinen Ursprung in Ostheim vor der Rhön und gehört derzeit vollständig zur Radeberger Gruppe KG, Deutschlands größter privater Brauereigruppe. Es ist aktuell in fünf Geschmackssorten (Holunder, Litschi, Kräuter, Ingwer-Orange, (Quitte – nur in Deutschland)) im Handel erhältlich, wobei eine neue, sechste Sorte, BIONADE Cola, bereits im Mai diesen Jahres in den Regalen der Getränkehändler stehen soll.

Die Kirchenburg im idyllisch gelegenen Ostheim vor der Rhön (Unterfranken/Bayern), Heimat der BIONADE

¹ www.bionade.com

² Vgl.: www.bionade.com; Fründt, S.: *Getränkewar: Coca-Cola greift Bionade mit neuer Limo an*. In: Die Welt (28.06.2008).

³ Vgl.: www.bionade.com; Weiguny, B.: *Der Preis des Originals*. In: FAZ.NET (14.06.2008).

Die Entstehungsgeschichte und außergewöhnlichen Marketingstrategien

Die Idee zur Herstellung eines natürlichen alkoholfreien Erfrischungsgetränkes für Kinder, welches gleichsam wie „Bier“ im Brauverfahren entwickelt werden und einen wesentlich geringeren Zuckeranteil enthalten sollte, wie übliche Limonaden, hatte Diplom Braumeister *Dieter Leipold* bereits zu Beginn der 1960er Jahre.

Zwanzig Jahre später wird diese Idee schließlich ausgearbeitet, wobei Leipold nun in der privaten Brauerei *Peter KG* seiner Lebensgefährtin *Sigrid Peter* (später: *Leipold*) tätig ist, deren Rhöner Bier jedoch nur wenig Absatz findet. So nutzt Leipold sowohl die Privatbrauerei seiner Lebensgefährtin als auch seine gesamte Privatwohnung als eigen konstruiertes „Labor“ und stößt bei seinen Untersuchungen auf „Gluconsäure“, mit welcher er die Haltbarkeit seines innovativen Getränks sicherzustellen versucht. Der Braumeister will dabei die Verwandlung von Zucker in Gluconsäure imitieren, um einerseits eine Alternative zur meist verwendeten Phosphorsäure in Limonaden zu erhalten und andererseits die Alkoholbildung zu verhindern. Schließlich gelingt ihm die sogenannte „Fermentation“ (Gärung) und er beginnt mit Umbaumaßnahmen der Brauerei für die noch entfernte Produktion einer „besseren“, alternativen Limonade. Im Jahre 1990 ist nun ein Name für das Produkt gefunden („*BIONADE*“), welcher in das deutsche Markenregister eingetragen wird. Hierbei steht *BIO* für die biotechnologische Verfahrensweise des Getränks, *-NADE* hingegen wird in Anlehnung an die bereits bestehende *Limonade* gewählt und als gesunde Alternative zu ihr präsentiert. Deutlich wird, dass die Silbe *BIO* zunächst keineswegs für ein rein ökologisches Produkt stand, sondern nur für den Hinweis, dass das Getränk frei von chemischen Zusätzen sei und aus überwiegend natürlichen Rohstoffen gebraut wird. Im Laufe der Jahre entwickelt es sich allerdings gänzlich zu einem Bio-Lebensmittel.⁴

Nachdem 1994 die erste große Fermentations- und Filtrationsanlage eröffnet wird, lässt Leipold sein Herstellungsverfahren in München patentieren und noch im selben Jahr kommt die erste von vier Geschmackssorten auf den Markt: *BIONADE Litsea* (*Litschi*). Allerdings soll es noch zwei weitere Jahre dauern, ehe der erste Großhändler gefunden ist, welcher das Produkt in sein Sortiment aufnimmt. So findet *BIONADE Litsea* erstmals Einzug in bayrische Fitness-Clubs und Reformhäuser, während bereits eine zweite Sorte, *BIONADE Holunder*, auf den Markt kommt.⁵

⁴ Vgl.: www.bionade.com; Bläher, P.: *Bionade mit philosophischen Fragen*. In: Fachzeitschrift „Getränkindustrie“ (5/2010).

⁵ Vgl.: Ebd.; Weiguny, B.: *Alarm im Bionade-Land*. In: FAZ.NET (20.11.2011).



BIONADE GmbH,
Ostheim Rhön

Das neue Etikett wird zum Markenzeichen der BIONADE

Der Erfolg des Getränks ist allerdings nur mäßig groß, sodass die Familie aufgrund finanzieller Schwierigkeiten sogar Dorfdiscos in Ostheim bewirtschaftet, um ihr Unternehmen weiterhin halten zu können. Dies ändert sich schlagartig mit dem plötzlichen Lottogewinn von *Sigrid Peter Leipold* über eine Millionen Mark, die beinahe vollständig in die Brauerei investiert werden.

1997 ändert Peter Leipold das Design seines Produktes, sodass anstelle der bis dahin noch verwendeten „Rhön-Hügelkette“, die der Braumeister selbst entwarf, eine trendigere Etikettaufmachung tritt. So werden der rot-weiße Punkt auf blauem Hintergrund und das neu produzierte Logo zum Markenzeichen der *BIONADE*.

Obgleich das Produkt nun offiziell im Getränkehandel angeboten wird, findet es keinerlei Abnahme, denn es war in der Öffentlichkeit bis dahin gänzlich unbekannt gewesen; warum? Es hatte keinerlei Werbung gegeben.⁶ Ein Jahr später verteilt ein Getränkehändler *BIONADE* in Hamburger Szeneclubs und Stadtstränden, wo sie sich innerhalb kurzer Zeit zu einem Kult unter den Abnehmern entwickelt und von dort aus schließlich auch in Cafés, Clubs und Kneipen gelangt.⁷

BIONADE – der erste Bio-Softdrink in Deutschland

Zwischen den Jahren 1998 und 2000 wächst der Absatz der *BIONADE* beträchtlich,

⁶ Vgl.: Hirn, W.: *BIONADE. Zaubertrank aus der Rhön*. In: Manager Magazin (31.10.2003).

⁷ www.bionade.com; Ickler, R.: *Vom Ladenhüter zum Kultgetränk*. In: Journal am Wochenende (26.07.2008).

während 1999 die dritte Sorte, *BIONADE Kräuter*, hinzukommt. Im Jahre 2000 erhält das Produkt das Bio-Siegel und ist somit der erste offizielle Bio-Softdrink deutschlandweit. Um die Jahrtausendwende steigt ihre Popularität weiterhin, sodass eine *BIONADE GmbH* gegründet wird, um den nationalen Vertrieb zu gewährleisten. Gleichsam steigt das Interesse etlicher Wirtschafts- und Kommunikationsmagazine für die Entstehungsgeschichte des innovativen Getränks immens an und es folgt eine Welle von Berichterstattungen, die das Produkt deutschlandweit bekannt macht.⁸

Obgleich *BIONADE* in weitere Städte Deutschlands expandiert, sind die finanziellen Nöte der Gründerfamilie aufgrund der stark belasteten Entstehungsjahre noch nicht vollständig getilgt. Ein Mehrheitseigner findet sich schließlich in der Mineralbrunnen Rhön-Sprudel GmbH, einer Tochtergesellschaft der Egon Schindel Holding GmbH (ESH), die einen Anteil von 51 Prozent an der *BIONADE GmbH* übernimmt und diese somit im letzten Moment vor der Zwangsversteigerung bewahrt.⁹

Am 01.10.2009 verkauft *Rhön-Sprudel* ihren Anteil jedoch an die *Radeberger Gruppe KG* für etwa 30 Millionen Euro, um – laut eigener Aussage – der Kult-Marke den „Weg einer Internationalisierung“¹⁰ zu ermöglichen. Allerdings wird vermutet, dass der Getränkehersteller seinen Anteil aus Angst vor dem Niedergang der *BIONADE GmbH* verkaufen wollte. Die *Radeberger Gruppe* sieht in jenem Erwerb hingegen die Möglichkeit, ihre konzerneigene Getränkesparte zu erweitern und gleichsam das absatzschwache Biergeschäft zu kompensieren.¹¹

Zu Beginn des neuen Jahrtausends besitzt die *BIONADE GmbH* einen Werbeetat in Höhe von lediglich 100.000 Euro, den sie für so genanntes *Guerilla-Marketing* nutzen möchte. Hierbei setzt das Unternehmen auf Werbung in Kinos, Kneipen sowie bei Trendsport-Events, um eine möglichst große Anzahl von Menschen zu erreichen.¹² 2004 explodiert die Nachfrage schließlich und das Produkt erobert Supermärkte und die Gastronomie deutschlandweit. Ein Jahr später starten die *BIONADE*-Braucher gemeinsam mit dem Ostheimer Bio-Landwirten *Martin Ritter* das Projekt „*Bio-Landbau Rhön*“ mit dem Ziel, die beste Bio-Qualität unmittelbar lokal zu

⁸ www.bionade.com; www.rms.de/bionade.

⁹ Vgl.: Ebd.

¹⁰ N.N.: *Partnerwechsel bei Bionade*. In: Brauwelt Report, Nr. 41-42 (2009).

¹¹ Vgl.: www.bionade.com; N.N.: *Oetker-Konzern übernimmt Bionade*. In: ZEIT Online (02.10.2009).

¹² Vgl.: Hirn, W.: *BIONADE. Zaubertrank aus der Rhön*. In: Manager Magazin (31.10.2003).

gewährleisten und somit ansässigen Landwirten eine neue Möglichkeit zur finanziellen Neuausrichtung zu bieten. Gleichsam sollen hierdurch lange Transportwege vermieden werden.¹³

Nachdem im Jahre 2006 eine vierte Geschmackssorte, *BIONADE Ingwer-Orange*, öffentlich angeboten wird, gewinnt das bereits erwähnte Projekt *Bio-Landbau Rhön* im Jahre 2007 den ersten Platz beim Umweltpreis „Junge Unternehmen fördern Nachhaltigkeit“. Weitere Preise, wie etwa der *Utopia Award* für nachhaltige Entwicklungen oder der *Ökomanager-Preis 2007 für Peter Kowalsky*, den Stiefsohn des *BIONADE-Erfinders*, folgen.¹⁴

Schließlich startet das Unternehmen eine erste nationale Plakatkampagne mit dem Titel „*BIONADE: Das offizielle Getränk einer besseren Welt.*“, wobei das Produkt selbst inmitten gezeichneter Elemente und paradiesisch wirkender Vögel und Schmetterlinge platziert ist. Jene Werbekampagne wurde mit dem Preis der Werbe- und Kommunikationsbranche für effiziente Markenkommunikation (*EFFIE*) 2008 ausgezeichnet.¹⁵ Im Anschluss daran folgte eine recht freche Textkampagne mit der Bezeichnung *Botschaften 2008*, die lediglich den markanten Kronenkorken von *BIONADE* in seinen üblichen Farben Blau, Weiß und Rot sowie einen Schriftzug als *Teaser* zeigt. Diese Werbeaktion kann als besonders außergewöhnlich gelten, da



etliche Zielgruppen angesprochen werden und die Botschaften jeweils einen direkten Bezug auf ihren Standort nehmen. So wird beispielsweise der Schriftzug „*Gut in Bio. Schlecht in Chemie.*“ vor Schulgebäuden platziert, während Plakate auf der Reeperbahn die Botschaft „Hab dich selbst lieb.“ tragen.¹⁶

Die Textkampagne „Botschaften 2008“

In den folgenden Monaten steigt der Absatz von anfänglich zwei Millionen Flaschen pro Jahr auf beeindruckende 200 Millionen Flaschen, obgleich zu diesem Zeitpunkt 25

¹³ Vgl.: www.bionade.com (Presseinformation); Wienröder, E.: *Bio-Landbau Rhön kann neue Märkte öffnen*. In: *Rhön Malz* (20.07.2007).

¹⁴ Vgl.: Weiguny, B.: *Alarm im Bionade-Land*. In: *FAZ.NET* (20.11.2011); Dörnemann, F.: *Fränkischer Lifestyle*. In: *CAPITAL* (30.11.2007).

¹⁵ Vgl.: www.bionade.com

¹⁶ Vgl.: Ebd.; Stritz, T.: *Bionade startet „Botschaften“-Kampagne mit KolleRebbe*. In: *KolleRebbe* (01.07.2008); Fritzsche, C.: *Limonade der Herzen: BIONADE Werbekampagne 2008 – Coca-Cola reagiert mit „Spirit of Georgia“*. In: www.sales-and-marketing.biz (14.09.2008).

ähnliche Produkte auf dem deutschen Getränkemarkt kursieren, die sich an der Original *BIONADE* orientieren – zuweilen sogar hinsichtlich Namen, Etikettgestaltung und Aufmachung. Getränke wie *Maltonade* und *Sinconade* hält die *BIONADE GmbH* mit einstweiligen Verfügungen in Schach, allerdings beabsichtigen auch Großkonzerne wie *Coca-Cola* oder *Nestlé*, den Bio-Limonaden-Markt für sich zu beanspruchen.¹⁷

Das Unternehmen setzt bei seiner Produktverbreitung auf einen vielseitigen Absatz. So ist *BIONADE* nunmehr vom Kindergarten bis zum Seniorenheim, in großen Einkaufsketten, der Gastronomie, in Fluglinien, den Boardrestaurants der Deutschen Bahn, der Bundeswehr, in etlichen Kantinen und sogar im *McCafé*¹⁸ erhältlich.¹⁹ *Coca-Cola* vertreibt das Getränk hingegen über ihre Tochtergesellschaft *Coca-Cola Erfrischungsgetränke AG (CCE)* als Handelsware.²⁰ Peter Kowalsky bezieht hierzu eindeutig Position:



*Unsere Haut ist ehrlicher als die von manchem anderen. Wer Öko so vermarktet, dass sich eine elitäre Schicht in elitären Läden hochprofitabel für die Hersteller ihre Bedürfnisse befriedigt, der meint es mit der Umwelt nicht wirklich ernst. Öko hat nur ein Anliegen, und das heißt bessere Ernährung. Wir sind bei der Bahn im Verkauf, bei McCafé, Starbucks und Nordsee. Das mache ich gern. Wer ökologische Produkte vertreibt und nicht dafür sorgt, dass sie der ganzen Masse zugänglich sind, der meint es nicht ehrlich.*²¹ Der Absatz explodiert auf eindrucksvolle 200 Millionen Flaschen jährlich.

Am 01.07.2008 hebt die *BIONADE GmbH* den Preis für ihr innovatives Erfrischungsgetränk jedoch um 40 Prozent an. So soll ein Kasten mit 24 *BIONADE* Flaschen künftig nicht mehr übliche 13,00 Euro, sondern 18,00 Euro für den Verbraucher kosten. Diese Maßnahme wird von Marketingexperten als gravierender

¹⁷ Vgl.: Weiguny, B.: *Der Preis des Originals*. In: FAZ.NET (14.06.2008).

¹⁸ Vgl.: Dengel, B.: *McDonald's bündelt mit Bionade an*. In: Financial Times Deutschland (09.08.2007).

¹⁹ Vgl.: Ickler, R.: *Vom Ladenhüter zum Kultgetränk*. In: Journal am Wochenende (26.07.2008).

²⁰ Vgl.: Fründt, S.: *Getränkewar: Coca-Cola greift Bionade mit neuer Limo an*. In: Die Welt (28.06.2008).

²¹ Birger, N.: *Bionade fordert Coca-Cola heraus*. In: Welt am Sonntag (16.12.2007).



Mit einem Schriftzug aus 6.600 BIONADE-Kästen bedankt sich das Unternehmen bei den Hanseaten

BIONADE GmbH,
Ostheim Rhön

Verstoß gegen die Grundregeln des Marketings bewertet, zumal die Preiserhöhung mitten in den Sommermonaten eingeführt wird.²² Gleichsam wird immer wieder Bezug auf die Äußerung Kowalskys hingewiesen, der ein Jahr zuvor in einem Gespräch mit der Sonntagszeitung *Welt am Sonntag* postulierte, dass das Produkt niemals den Preis einer gewöhnlichen *Fanta* übersteigen werde.²³ Später wird Kowalsky in der *Radeberger Gruppe* die Verantwortlichen für die Anhebung des Preises sehen.²⁴

Aufgrund der massiven Verteuerung des Produktes für den Verbraucher und die Abnehmer, fallen die Absatzzahlen von jährlich 200 Millionen Flaschen auf 160 Millionen.²⁵ Im gleichen Jahr geht das Unternehmen allerdings eine Partnerschaft mit dem *Trinkwasserwald* e.V. ein und lässt deutschlandweit elf Trinkwasserwälder pflanzen, um ihren benötigten *Trinkwasserverbrauch* für die Jahresfüllmenge der Limonade zu kompensieren und ihr Image erneut aufzubessern.²⁶

Gleichsam führt das Unternehmen zwei erfolgreiche Kampagnen durch: Es bedankt sich bei der Stadt Hamburg für ihre Unterstützung und den damit verbundenen Anklang, den *BIONADE* im Norden Deutschlands erfuhr, als sie noch ganz am Anfang stand. Hierfür platzierte das Unternehmen einen überdimensionalen Schriftzug aus 6.600 *BIONADE*-Kästen mit der Aufschrift „Danke Hamburg“, welcher an den Landungsbrücken im Hamburger Hafen aufgestellt wurde. Im Zuge dessen werden 25.000 Flaschen des Getränks an das zeitgleich stattfindende Weltkinderfest gespendet.²⁷ Des Weiteren wurden nun einige Anzeigen über das Pro-

²² Vgl.: Weiguny, B.: *Der Preis des Originals*. In: FAZ.NET (14.06.2008); N.N.: *Preisschub bei Bio-Brause*. In: FOCUS Online (06.06.2008); N.N.: *Kult-Getränk Bionade wird um 33 Prozent teurer*. In: Die Welt (06.06.2008).

²³ Vgl.: Birger, N.: *Bionade fordert Coca-Cola heraus*. In: Welt am Sonntag (16.12.2007).

²⁴ Vgl.: Dierig, C.: *Wie Bionade die reichen Öko-Kunden verprellte*. In: Die Welt (01.02.2012).

²⁵ Vgl.: Weiguny, B.: *Alarm im Bionade-Land*. In: FAZ.NET (20.11.2011).

²⁶ Vgl.: www.bionade.com.

²⁷ Vgl.: Ebd.

dukt in Magazinen geschaltet sowie Plakate in ganz Deutschland eingesetzt. Zu dieser Aktion gehört mitunter auch ein Kinospot, der lediglich aus einem einzigen, provokant formulierten Aussagesatz besteht, welcher sich innerhalb von 26 Sekunden sukzessiv aufbaut: „*Unser Tipp des Tages: Cola schmeckt am besten, wenn man sie kurz vor dem Öffnen durch eine Bionade ersetzt.*“²⁸

Im Jahre 2009 kommt eine weitere Sorte hinzu, die sich allerdings nur innerhalb Deutschlands durchsetzt: *BIONADE Quitte*.²⁹ Die Werbekampagne zur Einführung der nunmehr fünften Geschmackssorte besteht aus zwei unkonventionellen Videos, die das Unternehmen in etlichen sozialen Netzwerken veröffentlicht. Hierbei führte das Meinungsforschungsinstitut *TSN Emnid* im Auftrag der *BIONADE GmbH* eine Verbraucherbefragung zum Thema „*Quitte*“ durch, wobei die Verbraucher Angaben über Aussehen und Geschmack des Kernobstgewächses machen sollen. Das Resultat der Befragung zeigt deutlich, dass die deutschen Verbraucher weder etwas über *Quitten* wissen oder wissen möchten, noch ein Getränk mit derartigem Fruchtgeschmack wünschen. Im Gegenteil, sie raten einstimmig von der Entwicklung eines „*Quittengeränks*“ ab. Die Schlusssatzung jener Werbekampagne ist nun überraschend kontrovers: „*Die Marktforschung sagt NEIN. Wir machen es trotzdem.*“³⁰

Obgleich jene Kampagne ein voller Erfolg wird, sinken die Absatzzahlen weiterhin, sodass das Unternehmen ein *Joint Venture* mit der *Radeberger Gruppe KG* gründet. Die Brüder *Peter* und *Stephan Kowalsky* erhalten dabei 30 Prozent, die Brauerei-gruppe 70 Prozent an der *BIONADE GmbH*. Jene Verbindung soll – laut *Peter Kowalsky* – allerdings die letzte Möglichkeit gewesen sein, das Unternehmen zu erhalten und kann somit keineswegs als „*Wunsch-Verbindung*“ gelten. Werbe- und Produktentwicklungsexperten lassen später verlauten, dass die Limonade mit dem Zusammenschluss eines derart großen Unternehmens wesentlich an Glaubwürdigkeit und Authentizität bei ihren Verbrauchern verlor.³¹

²⁸ Vgl.: Ebd.

²⁹ Vgl.: Ebd.

³⁰ Vgl.: Blähsen, P.: *Wie ein Sandkorn in der Wüste. Bionade geht neue Wege.* In: Fachzeitschrift „*Getränkeindustrie*“ (10/2011).

³¹ Vgl.: Weiguny, B.: *Alarm im Bionade-Land.* In: FAZ.NET (20.11.2011); Dierig, C.: *Wie Bionade die reichen Öko-Kunden verprellte.* In: Die Welt (01.02.2012).



Dr. Albert Christmann (Sprecher der Geschäftsführung der Radeberger Gruppe) mit dem Stiefsohn des Bionade-Erfinders Peter Kowalsky.

BIONADE GmbH,
Ostheim Rhön

Im April 2010 startete die neu zusammengesetzte GmbH die Kampagne „*Fragen kann man ja mal*“, welche mit folgender, den Verbraucher zur Neugierde anregenden Frage eröffnet wird: „*Darf eine Limo philosophische Fragen stellen?*“. Jene Aktion wurde mithilfe von drei verschiedenen Plakatformen durchgeführt: Zunächst wurden Plakate mit jeweils einem knappen Fragesatz konstruiert. Hierbei wurden die einzelnen Buchstaben in verschiedenfarbige Bäume gehängt oder auf dünnen Pfeilern platziert. Auf der zweiten Plakatform wird dieses Bild nun ergänzt durch Multiple-Choice-Antworten, aus denen der Leser die für ihn stimmige Antwort wählen kann. Den Abschluss der Kampagne bildet schließlich ein Bild, in dem die Antworthäufigkeiten der Verbraucher in Form eines horizontalen Säulendiagramms zusammen mit einem Kommentar der *BIONADE GmbH* zu dem Ergebnis dargestellt werden.³²

Ein Jahr später beabsichtigt die Gründerfamilie den 70 prozentigen Anteil ihres Unternehmenspartners *Radeberger* mithilfe einer Genossenschaftsgründung wieder zurück zu erwerben, allerdings bleiben persönliche Stellungnahmen in der Öffentlichkeit auf beiden Seiten aus.³³

Es folgt eine weitere TV-Kampagne, die von Mai bis September 2011 auf Privatsendern zu sehen ist. Hierfür befragt das Unternehmen 60 Personen zu ihrem persönlichen Werbespot für das Produkt *BIONADE*, wobei die gefilmten spontanen Antworten der Befragten letztlich das Material für 30, 40 und 45 Sekunden Spots bildeten. Allerdings stieß der Werbeslogan „*Trink was Gutes*“ in Werbefachkreisen auf herbe Kritik, da er nicht nur „einfallslos“ sei, sondern bereits für die Bewerbung etlicher anderer Produkte Verwendung finde.³⁴

Zu diesem Zeitpunkt begannen einige Ökoläden das Produkt wieder auszulisten, um stattdessen billigere Bio-Limonaden, wie etwa *Veltins Fassbrause*, in ihr Sorti-

³² Vgl.: Blähser, P.: *Bionade mit philosophischen Fragen*. In: Fachzeitschrift „Getränkeindustrie“ (5/2010).

³³ Vgl.: Mehringer, M./ Vossen, M.: *Irritation um Bionade*. In: „Lebensmittelzeitung“ (WISO), Nr. 48 (02.12.2011), S. 001; Martin, U./ Vossen, M.: *Bionade-Vorstoß wirft Fragen auf*. In: „Lebensmittelzeitung“ (WISO), Nr. 48 (02.12.2011), S. 010.

³⁴ Vgl.: Konrad, J.: *Bionade wirbt erstmals im TV*. In: „Lebensmittelzeitung“ (WISO), Nr. 17 (29.04.2011), S. 042; Blähser, P.: *Wie ein Sandkorn in der Wüste. Bionade geht neue Wege*. In: Fachzeitschrift „Getränkeindustrie“ (10/2011).

ment aufzunehmen. Ebenso ist *BIONADE* nun immer häufiger im „Sonderangebot“ der Discounter zu finden, was den Stellenwert einer derart jungen Marke erheblich heruntersetzt.³⁵

Familie Kowalsky gibt auf

Nachdem sich schließlich die *Radeberger Gruppe* vehement gegen den Verkauf ihrer Anteile an die Gründerfamilie stellt, verkauft diese letztlich selbst ihren eigenen Unternehmensanteil vollständig an Deutschlands größte Brauereigruppe.³⁶

Dennoch gilt *BIONADE*, ungeachtet der immer wiederkehrenden Absatzschwächen, als eine der erfolgreichsten Produktinnovationen der jüngeren Branchengeschichte. Eine „Volksbrause“³⁷, wie *Peter Kowalsky* es anfänglich beabsichtigte, wurde sie allerdings nicht.

Literaturverzeichnis

- BIRGER, Nicolai: *Bionade fordert Coca-Cola heraus*. In: Welt am Sonntag (16.12.2007).
<http://www.welt.de/wirtschaft/article1466016/Bionade-fordert-Coca-Cola-heraus.html>
- BLÄHSER, Peter: *Bionade mit philosophischen Fragen*. In: Fachzeitschrift „Getränkeindustrie“ (5/ 2010).
http://fzarchiv.de/index.php?pdf=Fachzeitschriften/Getraenke-Fachzeitschriften/Getraenkeindustrie/2010/05_10/GI_05-10_42-43_Bionade_mit_philosophischen_Fragen.pdf
- BLÄHSER, Peter: *Wie ein Sandkorn in der Wüste. Bionade geht neue Wege*. In: Fachzeitschrift „Getränkeindustrie“ (10/2011).
http://fzarchiv.sachon.de/index.php?pdf=Zeitschriftenarchiv/Getraenke-Fachzeitschriften/Getraenkeindustrie/2011/10_11/GI_10-11_42-43_Wie_ein_Sandkorn_in_der_Wueste.pdf
- DENGEL, Birgit: *McDonald's bündelt mit Bionade an*. In: Financial Times Deutschland (09.08.2007).
<http://www.ftd.de/unternehmen/handel-dienstleister/mc-donald-s-baendelt-mit-bionade-an/237504.html>
- DIERIG, Carsten: *Wie Bionade die reichen Öko-Kunden verprellte*. In: Die Welt (01.02.2012).
<http://www.welt.de/dieweltbewegen/article13845971/Wie-Bionade-die-reichen-Oeko-Kunden-verprellte.html>
- DÖRNEMANN, Florian: *Fränkischer Lifestyle*. In: CAPITAL (30.11.2007).
<http://www.capital.de/unternehmen/100008366.html>
- FRITZSCHE, Claus: *Limonade der Herzen: BIONADE Werbekampagne 2008 – Coca-Cola reagiert mit „Spirit of Georgia“*. In: www.sales-and-marketing.biz(14.09.2008).
<http://www.sales-and-marketing.biz/sales-blog/?p=308>

³⁵ Vgl.: Weiguny, B.: *Alarm im Bionade-Land*. In: FAZ.NET (20.11.2011).

³⁶ Vgl.: Ritzer, U.: *Ende einer Familien-Saga*. In: Süddeutsche.de (01.02.2012); Dierig, C.: *Wie Bionade die reichen Öko-Kunden verprellte*. In: Die Welt (01.02.2012).

³⁷ N.N.: *Bionade: „Wir wollten immer Volksbrause werden“*. In: FAZ.NET, Nr. 156 (08.07.2007), S. 18.

- FRÜNDT, Steffen: *Getränkewar: Coca-Cola greift Bionade mit neuer Limo an*. In: Die Welt (28.06.2008).
<http://www.welt.de/wirtschaft/article2157081/Coca-Cola-greift-Bionade-mit-neuer-Limo-an.html>
- HIRN, Wolfgang: *BIONADE. Zaubertrank aus der Rhön*. In: Manager Magazin (31.10.2003).
<http://www.manager-magazin.de/magazin/artikel/0,2828,266038,00.html>
- Homepage der BIONADE GmbH.
www.bionade.com
- Homepage des Radio Marketing Services.
www.rms.de/bionade
- ICKLER, Rainer: *Vom Ladenhüter zum Kultgetränk*. In: Journal am Wochenende (26.07.2008).
http://www.bionade.com/presse/FuldaerZeitung_Journ_26-07-08.pdf
- KONRAD, Jörg: *Bionade wirbt erstmals im TV*. In: „Lebensmittelzeitung“ (WISO), Nr. 17 (29.04.2011), S. 042.
- MARTIN, Uwe H./ VOSSEN, Manfred: *Bionade-Vorstoß wirft Fragen auf*. In: „Lebensmittelzeitung“ (WISO), Nr. 48 (02.12.2011), S. 010.
- MEHRINGER, Martin/ VOSSEN, Manfred: *Irritation um Bionade*. In: „Lebensmittelzeitung“ (WISO), Nr. 48 (02.12.2011), S. 001.
- N.N.: *Bionade: „Wir wollten immer Volksbräse werden“*. In: FAZ.NET, Nr. 156 (08.07.2007), S. 18.
<http://www.faz.net/frankfurter-allgemeine-zeitung/bionade-wir-wollten-immer-volksbrause-werden-1462298-b1.html>
- N.N.: *Preisschub bei Bio-Bräse*. In: FOCUS Online (06.06.2008).
http://www.focus.de/finanzen/news/bionade-preisschub-bei-bio-brause_aid_306914.html
- N.N.: *Kult-Getränk Bionade wird um 33 Prozent teurer*. In: Die Welt (06.06.2008).
<http://www.welt.de/wirtschaft/article2074306/Kult-Getraenk-Bionade-wird-um-33-Prozent-teurer.html>
- N.N.: *Partnerwechsel bei Bionade*. In: Brauwelt Report, Nr. 41-42 (2009).
- N.N.: *Oetker-Konzern übernimmt Bionade*. In: ZEIT Online (02.10.2009).
<http://www.zeit.de/wirtschaft/unternehmen/2009-10/bionade-radeberger-oetker>
- RITZER, Uwe: *Ende einer Familien-Saga*. In: Süddeutsche.de (01.02.2012).
<http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/bionade-gruenderfamilie-verkauft-ihre-anteile-an-oetker-konzern-ende-einer-familien-saga-1.1272351>
- STRITZ, Thomas: *Bionade startet „Botschaften“-Kampagne mit Kollerebbe*. In: Kollerebbe (01.07.2008).
<http://www.kolle-rebbe.de/news/von-kolle-rebbe/bionade-startet-botschaften-kampagne-mit-kolle-rebbe/>
- WEIGUNY, Bettina: *BIONADE. Der Preis des Originals*. In: FAZ.NET (14.06.2008).
<http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/bionade-der-preis-des-originals-1548372.html>
- WEIGUNY, Bettina: *Alarm im Bionade-Land*. In: FAZ.NET (20.11.2011).
<http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/trends-alarm-im-bionade-land-11533973.html>
- WIENRÖDER, Eva: *Bio-Landbau Rhön kann neue Märkte öffnen*. In: Rhön Malz (20.07.2007).
http://www.rhoenmalz.de/pdf/20_07_2007.pdf

Klaus Scherzinger

„Die Geburt der Venus“ – Zur Philosophie des ästhetischen Erlebens.



Denn offenbar seid ihr doch schon lange mit dem vertraut, was ihr eigentlich meint, wenn ihr den Ausdruck „seiend“ gebraucht... Mit diesen Worten aus Platons „Sophistes“ beginnt Heideggers Vorwort zu „Sein und Zeit“ und damit zu seiner „andersanfänglichen“ Seinslehre.¹ Würde man das Wort „seiend“ durch das Wort „ästhetisch“ ersetzen, so könnte dieses Zitat ebenso gut den Beginn einer philosophischen Ästhetik markieren, denn auch mit dem, was der Ausdruck „ästhetisch“ meint, sind wir doch irgendwie schon vertraut. Wir haben ein Vorverständnis von der Sache, würden Hermeneutiker sagen. Wir können problemlos ästhetische Urteile fällen, haben aber in der Regel nicht wenig Mühe, die Herkunft der Maßstäbe zu benennen, mit denen sich diese Urteile begründen lassen. Die Sicherheit des vorwissenschaftlichen Verstehens kontrastiert mit der Schwierigkeit der wissenschaftlichen Explikation der Begrifflichkeiten, die wie selbstverständlich diesem vorwissenschaftlichen Verstehen erwachsen.

Philosophische und empirische Ästhetik

Ästhetik will wissen, wie ästhetische Urteile zustande kommen und in welchem Sinne sie wahr sein können. Die Beantwortung dieser Frage hat traditionell, z.B. in Hegels Werkästhetik, ihren Ausgang genommen von einer Untersuchung des ästhetischen Gegenstandes und seiner Möglichkeiten Wahrheit darzustellen. Die *jüngsten Diskussionen* innerhalb der Ästhetik wenden sich aber verstärkt dem ästhetischen Erleben zu. Das ästhetische Erleben ist zum *eigentlichen Thema der ästhetischen Theorie* geworden.² Vom ästhetischen Erleben her wird der verstehende Zugang zu den unterschiedlichsten Phänomenen des Ästhetischen gesucht. Was hat es mit den ästhetischen Erlebnissen auf sich? Jeder von uns kennt sie, jeder von uns hat sie erlebt und kann von Momenten des ästhetischen Erlebens berichten. Auch mit dieser Sache also sind wir irgendwie schon vertraut.



Lucas Cranach, der Ältere
(1472-1553): Venus

wikimedia commons

¹ Vgl. Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen 1986

² Vgl. Christoph Helferich; *Geschichte der Philosophie*. München 2005, S. 466

Augustinus' prominente Antwort auf die Frage nach der Zeit bekennt, was sich auch über das Phänomen des ästhetischen Erlebens sagen ließe und dem Neugierigen zum Anstoß einer wissenschaftlichen Befassung mit Ästhetik werden kann: *Wenn niemand mich danach fragt, weiß ich's, will ich's aber einem Fragenden erklären, weiß ich's nicht.*³ Ästhetik will wissen, was ästhetisches Erleben ist, um es einem Fragenden erklären zu können. Dazu muss das, wovon wir insofern ein Wissen bzw. Können haben, weil wir es sind, weil wir es leben, weil es sich mit uns und in uns tatsächlich vollzieht, ins Denken gezogen, bedacht und den Regeln des Denkens unterworfen werden. Ästhetik ist also – in erster Linie jedenfalls – philosophische Ästhetik, eine kritische Vernunftwissenschaft. Sie fragt nach den Bedingungen der Möglichkeit einer besonderen Weise des In-der-Welt-Seins, einer besonderen Weise des Seins in der Erfahrungswirklichkeit. Sie zielt darauf ab, wie Maria E. Reicher meint, *dass wir eine bestimmte Art von Erlebnissen besser verstehen – Erlebnisse, die unserem Leben eine ganz spezielle Qualität verleihen, egal, ob wir uns dessen bewusst sind oder nicht*⁴.

Nur aus der Erste-Person-Perspektive heraus kann ästhetisches Erleben sicher bezeugt werden, gleichwohl vermögen auch äußere Beobachter Situationen auszumachen, die man – mit Hartmut Böhme gesprochen – als „genuin ästhetische Situationen“ bezeichnen kann, weil man sie so oder so ähnlich aus eigener Erfahrung kennt und weil man weiß, dass sie mehr als andere Situationen mit ästhetischem Erleben verbunden sind und weil auch alle beobachtbaren Situationsmerkmale auf das entsprechende Innenleben hinweisen. Böhme nennt Beispiele für genuin ästhetische Situationen: Das Zusammentreffen fotografierender Touristen mit posierenden Punks in der Umgebung der Londoner Portobello-Road oder ein abendlicher Spaziergang durch die Ruine der Kirche San Galgano in der Toskana. In solchen Situationen mag es geschehen, dass wir die Welt auf eine Weise erleben, die wir spontan geneigt sind als „ästhetisch“ zu kennzeichnen, ohne deshalb schon genau zu wissen, was „ästhetisch“ eigentlich meint. Deutlich aber wird: ästhetisches Erleben bannt uns, nimmt uns gefangen, *es kann uns faszinieren, kann uns hinreißen*, auf jeden Fall aber setzt es uns irgendwie heraus aus dem alltäglichen Umgang mit der Welt und sei es nur für den Bruchteil einer Sekunde. Philosophische Ästhetik, so sagt Böhme, ist nichts anderes als die *Reflexion dieses Bannes ohne Verlust und Preisgabe desselben*.⁵

³ Vgl. Augustinus, Confessiones XI, 14

⁴ Maria E. Reicher, Einführung in die philosophische Ästhetik, Darmstadt 2005, S. 25

⁵ Hartmut Böhme, Einführung in die Ästhetik: In: Paragrana Bd.4, H. 32, Berlin 1995 S. 248



Sandro Botticelli (1445-1510): Die Geburt der Venus (1486)

wikimedia commons

FORUMSCHULSTIFTUNG

Wo sie die Analyse des ästhetischen Erlebens als ihre Hauptaufgabe begreift, lässt sich philosophische Ästhetik von der Vermutung leiten, dass dieser Bann den alltäglichen Lebensfluss unterbricht und zu einem Meer aufstaut aus dessen Schaum – will man der Mythologie Glauben schenken – Aphrodite, Venus, die Schönheit und damit das ästhetische Phänomen aufsteigt.

Wenn philosophische Ästhetik das ästhetische Erleben zum Gegenstand nimmt, erweisen sich traditionelle Bestimmungen des Gegenstandsbereiches der Ästhetik als unangemessen, dann ist sie nicht nur Theorie der Kunst, weil sie auch das ästhetische Naturerleben umfasst, dann ist sie nicht nur Theorie des Schönen, weil es außer „schön“ und „hässlich“ eine breite Palette weiterer ästhetischer Prädikate gibt, die wir aus einem ästhetischen Erleben heraus, einem betrachteten Gegenstand oder einem beobachteten Verhalten zusprechen können, und schließlich ist sie auch nicht nur Theorie der sinnlichen Erkenntnis, weil auch eine rein gedankliche, nicht über die Sinnlichkeit laufende Erkenntnis, etwa das Verstehen einer mathematischen Gleichung oder der Nachvollzug einer Romanhandlung schön, kühn, spannend usw. sein kann. Die letzte der drei genannten Bestimmungen des Gegenstandsbereiches der philosophischen Ästhetik stammt von Alexander Gottlieb Baumgarten, Aufklärungsphilosoph und Zögling des ältesten und heute noch bestehenden Berliner Gymnasiums zum Grauen Kloster. Baumgarten war es auch, der mit seiner im Jahre 1750 veröffentlichten Schrift *„Aesthetica“ der Ästhetik als selbständiger philosophischer Disziplin ihren Namen gab.*⁶

Der Vernunftprozess, den die philosophische Ästhetik einleitet, nimmt seinen Ausgang von der vor-wissenschaftlichen, d.h. noch nicht wissenschaftlich bedachten ästhetischen Erfahrung. Er beschreibt, wie sich das ästhetische Erleben Platz greift in unserem Alltag, formuliert vorthoretische Intuitionen aus, zeigt die Widersprüche auf, die dabei entstehen können und möglicherweise findet er argumentative Wege zu kontraintuitiven Einsichten. Das alles kann geschehen in Universitätsseminaren,

⁶ Franco Volpi u. Julian Nida-Rümelin (Hrsg.) Lexikon der philosophischen Werke. Stuttgart 1988, S. 4



wikimedia commons

*Der Philosoph
Alexander Gott-
lieb Baumgarten
(1714-1762)*

am WG-Tisch oder im inneren Dialog mit der eigenen Erfahrung. Und weil mit der Zurückweisung traditioneller Bestimmungen des Gegenstandsbereiches philosophischer Ästhetik nicht die Tradition selbst zurückgewiesen werden darf, gehört auch die Befassung mit den Gedanken der großen Namen der Geschichte der philosophischen Ästhetik unbedingt hinein in dieses Geschäft der denkerischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen des ästhetischen Erlebens. Am Ende des philosophischen Vernunftprozesses steht die ästhetische Theorie, eine Geschichte, die Antwort auf die Frage nach dem ästhetischen Erleben und den Bedingungen seiner Möglichkeit gibt, eine Geschichte, die dann eine gute Geschichte, eine gute Theorie ist, wenn sie einen hohen Erklärungswert hat, wenn sie uns hilft das ästhetische Erleben in all seinen Dimensionen zu verstehen und begrifflich zu fassen.

Wer diese Geschichte erzählen will, darf – soll sie plausibel und akzeptanzfähig sein – die Ergebnisse der empirischen Ästhetik nicht ausblenden. Wer die empirische Ästhetik als Konkurrenz oder gar als Ablösung der philosophischen Ästhetik versteht, liegt falsch. Beide ergänzen einander und arbeiten am selben Projekt. Man kann sagen: Neuzeitliche Ästhetik hat aufgerüstet. Dem althergebrachten, strengen philosophischen Denken sind zwei mächtige Verbündete erwachsen: die Statistik und das Experiment.

Erstere führt die Erfahrung vieler zusammen, macht sie vergleichbar, verdichtet sie und entdeckt ihre Gesetzmäßigkeiten. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Dass ein kleiner Abstand zwischen Augenlid und Lidfalte die Schönheit eines Gesichtes erhöht, haben Studien zur Attraktivitätsforschung ergeben.⁷ Den wenigsten von uns dürfte diese Gesetzmäßigkeit der ästhetischen Gesichtswahrnehmung bewusst sein, doch die Konfrontation einer großen Anzahl ausgewählter Versuchspersonen mit einer noch größeren Anzahl „gemorphter“, d. h. durch errechnete Bildübergänge entstandener Computergesichter hat sie ans Licht gebracht.

Aber auch eine ganz andere für die ästhetische Gesichtserkennung relevante Einsicht wäre ohne Statistik nicht möglich geworden. Sie ist der Neugierde zweier Forscher geschuldet, die wissen wollten, an welchen Gesichtszügen wir uns vor-

⁷ Vgl. www.beautycheck.de



Das Berliner
Gymnasium zum
Grauen Kloster

wikimedia commons

FORUMSCHULSTIFTUNG

nehmlich orientieren, um die Gefühle unseres Gegenübers zu erkennen. Sind es wirklich vor allem die Augen, wie wir gewohnt sind zu sagen? Auch bei diesem Beispiel für eine typische Fragestellung der empirischen Ästhetik, spielt der Computer und eine dem „Morphing“ verwandte Technik eine Rolle. Im vorliegenden Fall wurde diese Technik eingesetzt, um eine Vielzahl leicht veränderter Varianten von Leonardo da Vincis Bildnis der Mona Lisa herzustellen. Diese wurden einer Gruppe von Versuchspersonen gezeigt, die Giocondas Gefühlslage bestimmen und dabei zwischen wenigen vorgegebenen Gefühlskategorien wählen sollten. Die Untersuchung konnte belegen: Es sind die Lippen bzw. der Mund, die Mona Lisa die Fröhlichkeit oder die Trauer in die Augen zaubern. Die Augen selbst, für sich betrachtet, sagen nichts aus. Der Mailänder Wissenschaftsjournalist Luca Sciortino, der diese viel beachtete Studie – die englische Originalarbeit trägt den Titel „What makes Mona Lisa smile?“ – für ein deutsches Wissenschaftsmagazin zusammengefasst hat, kommentiert: Demnach transportiert die Augenpartie der Mona Lisa tatsächlich keinerlei Information über die Gefühle der jungen Dame. ... *Der eigentliche „Spiegel der Seele“ ist der Mund. Seinen Ausdruck übertragen die meisten Menschen unbewusst auf die Augen.*⁸

Das waren nur zwei von unzähligen Beispielen, die sich anführen ließen, um die Fruchtbarkeit statistischer Methoden zu belegen. Ein weiteres Beispiel möchte veranschaulichen, wie das Experiment, näher hin das naturwissenschaftliche, zum Einsatz kommt, um Fragen zu klären, die auf dem Felde der Ästhetikforschung entstehen.

⁸ Luca Sciortino, Sie lächelt, sie lächelt nicht, sie lächelt, sie lächelt nicht ... In: Gehirn und Geist Nr. 3. 2008: Kunst und Musik, S. 23

Das naturwissenschaftliche Experiment leistet keine Zusammenschau der herkömmlichen Erfahrung, sondern provoziert neue, das sind z. B. Zahlenwerte in Tabellen, Amplitudenausschläge auf Messgeräten, Bildpunkte auf Monitoren. Auf diese Weise entstehen Daten, die auf eine Wirklichkeitsebene hinweisen, von der wir unmittelbar, d. h. ohne das Experiment nichts erfahren würden. Von dieser Ebene und ihren Gesetzen erstellen wir uns abstrakte Modelle, die Prognosen und Manipulation möglich machen.

Besonders experimentierfreudig ist man im jüngsten Zweig der empirischen Ästhetik, in der Neuroästhetik. Im Wesentlichen fahndet Neuroästhetik nach den biologischen und neurologischen Korrelaten des ästhetischen Erlebens. Einer der profiliertesten Forscher auf dem Gebiet der Neuroästhetik ist der Inder Vilayanur S. Ramachandran. Kaum ein Artikel zur Neuroästhetik, der nicht auf seine Arbeiten verweist. In einer dieser Arbeiten zeigt er, wie das Gehirn reagiert, wenn die Regeln, nach denen Wahrnehmungserkenntnis funktioniert, greifen, d. h. wenn Wahrnehmung gelingt.

Unsere Kenntnis besagter Regeln der Wahrnehmung, ist das Ergebnis eines Jahrhunderts psychologischer und verhaltensbiologischer Forschung. Die Gestaltgesetze etwa, wie sie die Gestaltpsychologie schon zu Beginn des 20. Jh. aufspürte, sind solche Regeln der Wahrnehmungserkenntnis, sie geben Hinweise auf jene Eigenschaften einfacherer Wahrnehmungselemente, die dazu führen, dass sich für den Wahrnehmenden bestimmte Wahrnehmungseinheiten aus diesen Elementen herausbilden. Das „Gesetz des gemeinsamen Schicksals“ z.B. ist ein Gestaltgesetz: Bewegen sich zwei oder mehrere Wahrnehmungseinzelemente in die gleiche Richtung, so wirkt das Gestalt bildend, d.h. sie werden als eine Einheit wahrgenommen.

Auch die Verhaltensbiologie kennt Regeln der Wahrnehmungserkenntnis. Zu den wichtigsten zählt, dass es Merkmale von Wahrnehmungselementen gibt, die Schlüsselreize darstellen, weil sie – bei Mensch und Tier gleichermaßen – Instinktreaktionen in Gang setzen.

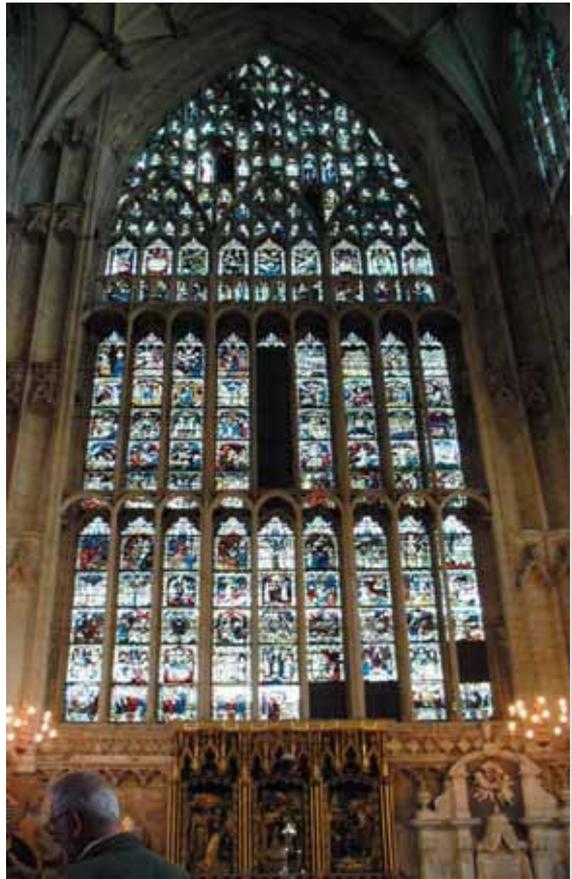
Ramachandran zählt weitere Wahrnehmungsregeln auf, z. B. eine Wahrnehmungsvorliebe für Symmetrien – *die Anziehungskraft der Symmetrie ist universell. Sie zeigt sich bei einem Kind, das mit einem Kaleidoskop spielt ebenso wie am Tadsch Mahal, das der indische Großmogul Shah Jahan zum Gedenken an seine Gemahlin Mum-*

*taz errichten ließ*⁹ – oder für das Lösen von Wahrnehmungsproblemen, wenn sie nicht allzu schwer sind, wie etwa beim beliebten Peekaboo-Kleinkinderspiel (zu dt. Guck-Guck- oder Kuckkuckspiel).

Doch was geschieht im Gehirn, wenn der „Kuckkuck“ plötzlich „da“ ist, wenn die Symmetrie und der Schlüsselreiz erfasst und die Gestalt gebildet wird? Wir ahnen es schon: Das Gehirn freut sich mit, das oft bemühte limbische System, das Belohnungszentrum des Gehirns regt sich, es sagt „Aha“, wie Ramachandran es im Titel seiner Arbeit ausdrückt.

Auch wenn wir es nicht immer bemerken, das Gehirn belohnt uns, wenn Wahrnehmung gelingt. Wahrnehmung ist unsere Passion. Wir sind Wesen, die darauf aus sind, etwas wahrzunehmen und wir werden nervös und geraten in Stress, wenn es nichts zu erkennen gibt. Möglicherweise ist Ramachandrans Aufweis der Verknüpfung gelingender Wahrnehmung mit einer lusterzeugenden Reaktion des limbischen Systems eine neurologische Bestätigung der existenzialistischen Einsicht in den Entwurfscharakter unserer Existenz. Wir sind entwerfende, in die Zukunft ausgreifende Wesen und wenn das Ausgreifen gelingt, wenn der Zugriff erfolgt, dann gelingen auch wir.

Warum diese ausführlichen Beispiele für das statistische und/oder experimentelle Vorgehen im Bereich der empirischen Ästhetik? Man hätte tausend andere wählen können. Die vielgliedrigen Bemühungen empirischer Ästhetikforschung haben eine Flut von Ergebnissen hervorgebracht. Sie liefern Befunde zum ästhetischen Erleben



Symmetrie im Kirchenfenster, hier in der Kathedrale von Lincoln/England

Dirk Schindelbeck

⁹ V. S. Ramachandran und D. Rogers-Ramachandran, Kunst ist, wenn das Hirn „Aha!“ sagt. In: Gehirn und Geist Nr. 3. 2008: Kunst und Musik, S. 24



„eine weite Flusslandschaft, die „aus evolutionären Gründen“ gefällt: hier die Loire bei Charité sur Loire.

Dirk Schindelbeck

von Menschen, die unter Drogen stehen oder Gehirnläsionen haben, sie legen nahe, dass ein weit verbreitetes Gefallen an offenen Flusslandschaften evolutionäre Gründe hat, sie belegen, dass soziale Räume mit ästhetischen Warenmerkmalen abgesteckt werden oder *dass die Vertrautheit mit einem Objekt seine ästhetische Wertschätzung beeinflusst (mere-exposure-Effekt)*¹⁰.

Empirische Ästhetikforschung ist schick. Wo immer ästhetische Phänomene eine Rolle spielen, sie zeichnet ihre Auswirkungen und Gesetzmäßigkeiten nach oder versucht Gründe ihrer Entstehung zu ermitteln. Doch was Ästhetik ist, kann allein die philosophische Ästhetik bestimmen. Ihr fällt die übergeordnete Aufgabe zu, eine Theorie des ästhetischen Erlebens und der daraus erwachsenen ästhetischen Urteile zu kreieren, ein Gesamtbild zu entwerfen, in das sich die empirischen Einsichten wie Puzzleteile einfügen lassen. Bleiben Puzzelteile übrig, muss Philosophie erneut ans Werk.

Zur Intentionalität des ästhetisches Erlebens

Schlagen wir einmal einen ersten Theoriepflock ein, um die philosophische Analyse des ästhetischen Erlebens in Gang zu bringen: Ästhetische Erlebnisse sind Wahrnehmungserlebnisse. Diesen Pflock müssen wir sogleich wieder umhauen – teilweise zumindest und aus denselben Gründen, mit denen wir schon Baumgartens Ästhetikdefinition als unangemessen zurückgewiesen haben. Es ist zwar richtig, dass die meisten ästhetischen Erlebnisse von sinnlicher Wahrnehmung begleitet

¹⁰ Vgl. Benno Belke und Helmut Leder, „Annahmen eines Modells der ästhetischen Erfahrung aus kognitionspsychologischer Perspektive“, in: Sonderforschungsbereich 626 (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit, Berlin 2006, S. 6

sind – wir hören die Musik, die uns aufwühlt, wir sehen den Tanz, der uns anmutig erscheint – aber auch eine vorgestellte Romanhandlung kann spannend, eine Traumsequenz beklemmend oder eine „blind“ gespielte Eröffnungsvariante im Schach kann originell sein. Wir sagen deshalb richtiger: Ästhetische Erlebnisse haben etwas mit intentionalen Erlebnissen zu tun, d. h., der Bewusstseinsbezug auf vorgestellte Gegenstände oder Sachverhalte ist ihnen wesentlich.

Das jeweils Vorgestellte gibt es aber nur als Teil der Bezugsganzheit. Es ist jederzeit ein „intramental“ Vorgestelltes, wir können auch sagen: der vorgestellte Gegenstand oder Sachverhalt ist ein bewusstseinsimmanenter. Das gilt unabhängig davon, ob das Vorgestellte eine bloße Phantasievorstellung, also ein Produkt der produktiven Einbildungskraft ist oder ein über die Sinne Vorgestelltes.

Von letzterem sagen wir, es sei die Vorstellung eines außerhalb unseres Wahrnehmungsapparates existierenden Gegenstandes oder Sachverhaltes. Doch wie kommen diese äußeren Gegenstände und Sachverhalte in den Kopf? Man muss diese Frage nicht beantworten, um die philosophische Ästhetik an dieser Stelle weiterreiben zu können, tut man es aber dennoch – und wir wollen es mit wenigen Sätzen tun – so wird man Bekanntschaft mit einer der faszinierendsten Theorien zur menschlichen Erkenntnissituation schließen, dem erkenntnistheoretischen Konstruktivismus. Aus neurologischer Sicht, ist diese Theorie die weitreichende Konsequenz des *Prinzips der Neutralität des neuronalen Codes*. Was damit gemeint ist, sagt Gerhard Roth, einer der renommiertesten Hirnforscher deutscher Zunge: *Die Sinneszellen übersetzen das, was in der Umwelt passiert in die „Sprache des Gehirns“, nämlich die Sprache der Membran- und Aktionspotentiale, der Neurotransmitter und Neuropeptide. Diese Sprache besteht aus chemischen und elektrischen Signalen, die als solche keinerlei Spezifität haben, also neutral sind. ... Diese relative Gleichförmigkeit der Nervenregung in den verschiedenen funktionalen Systemen des Gehirns stellt bei der Beantwortung der Frage, wie unsere Wahrnehmungswelt zustande kommt, ein großes Hindernis dar. Diese Tatsache widerspricht nämlich eklatant unserer Wahrnehmungsempfindung. Subjektiv erleben wir eine außerordentlich vielfältige Welt des Sehens, Hörens, Tastens, von Farben, Formen, Klängen, Gerüchen und keineswegs Membranpotentiale, Nervenimpulse oder Transmitter. Wie kann unsere bunte Wahrnehmungswelt überhaupt daraus entstehen?*¹¹

¹¹ Gerhard Roth. Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt a. M. 1999, S. 93 und S. 104



wikimedia commons

*Ein menschliches Gehirn,
„materialisierte Erfahrung
von Jahrmillionen...“*

Roth gibt selbst die Antwort auf diese Frage: *Wahrnehmung hängt zwar mit Umweltreizen zusammen, welche die verschiedenen Sinnesorgane erregen; sie ist jedoch nicht abbildend sondern konstruktiv. Dies gilt für die einfachsten Wahrnehmungsinhalte wie der Ort und die Bewegung eines Punktes, die Orientierung einer Kante, der Umriß und die Farbe einer Fläche genauso wie das Erkennen einer Person oder Melodie.*¹² Eine „wahrheitsgetreue“ Abbildung der Umwelt ist – biologisch gesehen – nicht notwendig. Das Wahrgenommene muss das Überleben und die Fortpflanzung sichern, dazu muss es nicht wahr, sondern verlässlich und darf nicht willkürlich sein und auch nicht dem subjektiven Willen unterliegen. Die Anatomie des Gehirns stellt all dies sicher. Sie ist die in Materie gegossene Erinnerung an eine Jahrmillionen währende Auseinandersetzung mit der jeweiligen Umwelt und hält mit ihrer strukturellen Gegebenheit den bewährten Kontext für die Interpretation der an sich unspezifischen elektrischen und chemischen Signale bereit. Die Plastizität des Gehirns ermöglicht weitere, auf dem schon genannten aufbauende Interpretationskontexte, die durch frühkindliche Erziehung und/oder spätere Erfahrung geprägt werden. In der kantischen Transzendentalphilosophie hießen solche Kontexte noch „reine Formen der Anschauung“ oder auch „reine Verstandesbegriffe“. Von deren neurologischen Korrelaten konnte Kant nichts wissen, dennoch ist er zum philosophischen Vater des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus geworden. Seine zentrale – einer Kopernikanischen Wende innerhalb der Erkenntnistheorie gleichkommende – Einsicht lautet: *Der Gegenstand (als Objekt der Sinne) richtet sich nach der Beschaffenheit unseres Erkenntnisvermögens und nicht umgekehrt*¹³. Dass ein Wahrnehmungsgegenstand ist, einen Ort und eine Zeit hat, in einer bestimmten Modalität (z. B. ein Gesehenes, ein Gehörtes, usw.), Qualität (z. B. Farbe, Helligkeit) und Intensität (z. B. laut oder leise) erscheint, hat mit der aktiven, Welt erschaffenden Leistung unseres Erkenntnisapparates zu tun.

Ernst von Glasersfeld nennt die Konsequenzen des Konstruktivismus radikal, *weil er mit der Konvention bricht und eine Erkenntnistheorie entwickelt, in der die Erkennt-*

¹² ebd., S. 125

¹³ Vgl. Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft, Felix Meiner, Hamburg 1976, Vorrede zur zweiten Auflage, B XVI - XVII

*nis nicht mehr eine „objektive“, ontologische Wirklichkeit betrifft, sondern ausschließlich die Ordnung und Organisation von Erfahrung in der Welt unseres Erlebens. Der radikale Konstruktivismus hat ein für allemal dem „metaphysischen Realismus“ abgeschworen.¹⁴ Damit werden Fragen nach der Realität außerhalb der Erfahrungswirklichkeit unseres Bewusstseinslebens zu verlorener Liebesmüh. In der „transzendentalen Ästhetik“ sagt Kant: *Was die Gegenstände an sich selbst sein mögen, würde uns durch die aufgeklärteste Erkenntnis der Erscheinung derselben, die uns allein gegeben ist, doch niemals bekannt werden.*¹⁵*

Ästhetische Haltung: Interesselosigkeit und ästhetisches Gefühl

Kehren wir zurück zu den ästhetischen Erlebnissen. Es sind intentionale Erlebnisse, die gekennzeichnet sind durch den intentionalen Bezug auf ein bewusstseinsimmanent Vorgestelltes. Im weiteren Sinne meint „Vorgestelltes“ nicht nur Gegenstände, sondern alles, worauf unser Geist sich wahrnehmend und erkennend beziehen kann: Handlungen, die sich beobachten lassen genauso wie Sachverhalte oder auch die eigenen Gefühle. Das Vorgestellte, so wie es in seinem Vorgestellt-Sein für das Vorstellen da ist, ist jederzeit eine Konstruktionsleistung des Gehirns, nicht nur dann, wenn diese Leistung – wie eben besprochen – durch Umweltreize in Gang gebracht wird.

Doch nicht jedes intentionale Erlebnis ist ein ästhetisches Erlebnis. Von zwei Personen, die dasselbe wahrnehmen, kann eine unter dem Bann des ästhetischen Erlebens stehen, die andere nicht. Was hinzukommen muss, um aus einem intentionalen Bezugerlebnis ein ästhetisches Erlebnis zu machen – darin ist sich die Gemeinde der philosophischen Ästhetiker mehrheitlich einig – ist ein ästhetisches Gefühl.

Gefühle – aus der Warte der Forschung sprechen wir besser von Emotionen – sind die primäre Weise unserer bewussten Selbstgegebenheit. Sie zeigen uns an, dass es uns gibt, noch bevor wir beginnen über uns nachzudenken und sie bewerten, wie es um unser Verhältnis zur Welt und das heißt um unser geistiges, soziales, seelisches und körperliches Gelingen im Umgang mit der Welt bestellt ist. Diese Bewer-

¹⁴ Ernst von Glasersfeld, Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in: Paul Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit*, München, Zürich, 1999, S. 23

¹⁵ Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft* (s.o.), B 60

tung bleibt nicht folgenlos, weil uns die jeweilig Gefühlstönung für bestimmte Handlungstendenzen bereit macht. Emotionen – so heißt es zusammenfassend in einem Psychologielehrbuch – *sind bewertende, verhaltensregulierende Stellungen eines Lebewesens hinsichtlich seiner psychischen und körperlichen Befindlichkeit in einer bestimmten Situation bzw. gegenüber einem bestimmten Objekt*.¹⁶ Wir dürfen uns bei dem interessanten Thema ihrer neuronalen Entstehung und auch bei den Versuchen, Emotionen zu klassifizieren nicht aufhalten, das würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Wenn die ästhetische Erlebnisfähigkeit – wie ich glaube – eine der höchsten menschlichen Fähigkeiten ist, dann steht zu erwarten, dass so ziemlich alles, was den Menschen sonst noch ausmacht und was die zahlreichen Unternehmungen der wissenschaftlichen Anthropologie zu Tage fördern, für das Verständnis dieser Fähigkeit von vorgeordneter Bedeutung ist. Deshalb ist Beschränkung geboten, will man eine Theorie des ästhetischen Erlebens lediglich – wie es diese Arbeit versucht – grob umreißen. Theoriebausteine, die für die Errichtung des Theoriegebäudes unerlässlich sind, dürfen zwar nicht weggelassen werden, können aber nur sehr verkürzt dargestellt werden. So verhält es sich auch mit dem nächsten Baustein, den wir nennen müssen: Die Situationsbewertungen, die uns die Emotionen zu fühlen geben, sind unabhängig von ihrer jeweiligen Erlebnisqualität entweder negativ oder positiv, das heißt, die daraus erwachsenden Handlungstendenzen fliehen oder suchen die bewertete Situation. Should I Stay Or Should I Go¹⁷? – das ist die Frage, auf die Emotionen Antwort geben. Die Referenz- bzw. Sollzustände, an denen sie sich dabei orientieren, sind angeborene und erworbene Bedürfnisse, bzw. Interessen – denken sie an die Maslowsche Bedürfnispyramide. Die Dringlichkeiten, mit denen ihnen Rechnung getragen werden muss, weisen eine Hierarchie auf: Soziale Gefühle wie z. B. Scham treten in den Hintergrund, wenn wir kurz vor dem Verdursten sind oder, um es mit Brecht zu sagen: *Erst kommt das Fressen, dann die Moral*.¹⁸ Dabei muss klar sein: Es gibt Emotionen, wie das eben erwähnte Schamgefühl, nicht auf die Weise, wie es einzelne Blumen- oder Früchtesorten gibt, so dass wir uns das Seelenportrait eines Menschen vergleichbar dem Blumen- und Früchteportrait, das Arcimboldo von Kaiser Rudolf II gemalt hat, aus unterschiedlichen und klar voneinander getrennten Emotionen zusammengesetzt vorstellen dürfen. Eine Emotion ist eine *integrative psychische Reaktion*¹⁹ und bewertet immer alle Gelingensdimensionen menschlichen Bewusstseinslebens

¹⁶ Rainer Maderthaner, Psychologie, Wien, 2008, S. 300

¹⁷ Berühmter Liedtitel der englischen Punkband „The Clash“

¹⁸ Bertolt Brecht, Dreigroschenoper, 1928

¹⁹ Rainer Maderthaner, s.o., S. 299



Giuseppe Arcimboldos (1526 – 1593)
Früchteporträt Kaiser Rudolfs II.

wikimedia commons

zugleich, auch wenn die Gewichtungen, mit denen diese Dimensionen in die Bewertung eingehen, aus den unterschiedlichsten Gründen sehr verschieden sein können. Dadurch wird die Palette emotionaler Einfärbungsmöglichkeiten ähnlich mächtig wie die der Maler, die mit nur wenigen Grundfarben unüberschaubar viele Farben mischen können.

Wenn unsere vielseitigen Interessen und Bedürfnisse und die Grade ihrer Befriedigung in der jeweiligen Situation über die Gefühlstönung unserer Selbstgegebenheit entscheiden, dann lässt sich eine Spur aufnehmen, die uns der Besonderheit des ästhetischen Gefühls näher bringt und die uns wieder nach Königsberg führt. Um ein *Wohlgefallen am Schönen* erleben zu können, so sagt Kant in der Kritik der Urteilskraft, müssen wir uns einem Vorgestellten auf eine *interesselose* Weise nähern.

Noch sind wir auf der Suche nach einem Verständnis für das ästhetische Gefühl. Nur in Begleitung eines ästhetischen Gefühls – so sagten wir – wird ein intentionales Erleben zu einem ästhetischen Erleben. Das Wohlgefallen am Schönen ist ein ästhetisches Erleben und wie beim Wohlgefallen am Angenehmen (z.B. diese Mahlzeit schmeckt mir) drückt sich damit ein Geschmacksurteil aus. Das Wohlgefallen, auf das sich beide Urteile stützen, erwächst direkt aus dem Bezug zum Vorgestellten, hat also unmittelbare Evidenz. Finden wir etwas schön oder angenehm, so lassen wir uns durch noch so kluge Argumente nicht vom Gegenteil überzeugen.

Nehmen wir an, sie stehen vor IKB 191 (international klein blue 191), einem monochromatisch blauen Bild des französischen Malers Yves Klein. Möglicherweise fin-



Yves Klein (1928-1962):
Untitled blue monochrome 2

den sie das Bild schön, vielleicht aber entspannt es nur ihre müden Augen. Die blaue Farbe des Gemäldes *gehört zur objektiven Empfindung, als Wahrnehmung eines Gegenstandes des Sinnes; die Annehmlichkeit* (aber auch die vermeintliche Schönheit, Anm. d. V.) *derselben aber zur subjektiven Empfindung, wodurch kein Gegenstand vorgestellt wird: d.i. zum Gefühl, wodurch der Gegenstand als Objekt des Wohlgefallens (welches kein Erkenntnis desselben ist) betrachtet wird.*²⁰ Obwohl sich beide Gefühls- bzw. Lustarten unmittelbar einstellen, ist das Gefühl des Wohlgefallens am Angenehmen kein ästhetisches Gefühl. Es entsteht, weil wir ein sinnliches, oft unbewusstes Bedürfnis (z.B. die müden Augen zu entspannen) mit hineinlegen in den Bezug auf das Vorgestellte und weil das Vorgestellte dieses Bedürfnis befriedigt.

Bedürfnisse sind auch bei einer dritten, von Kant diskutierten Urteilsart, dem Wohlgefallen am Guten mit im Spiel. Das Gefühl des Wohlgefallens am Guten stellt sich durch die Vernunft vermittelt ein, ist also kein Geschmacksurteil. Wir müssen den Nutzen, dasjenige, wofür das Vorgestellte gut ist, einsehen, um ein Wohlgefallen am Guten empfinden zu können – etwa wenn ich IKB 191 als Kapitalanlage schätze. Es lässt sich – mit Kant gesprochen – feststellen: *dass, unter allen diesen drei Arten des Wohlgefallens, das des Geschmacks am Schönen einzig und allein ein uninteressiertes und freies Wohlgefallen sei; denn kein Interesse, weder das der Sinne, noch das der Vernunft, zwingt den Beifall ab.*²¹

Es sind aber auch nicht irgendwelche ominösen ästhetischen Eigenschaften, die zusätzlich zu den natürlichen Eigenschaften und zugleich aber unabhängig von ihnen im Objekt existieren und uns – bei Gelegenheit einer interessenslosen Bezugnahme auf sie – den Beifall abzwängen – solche Eigenschaften gibt es nicht, wer sie behauptet, würde einen naiven ästhetischen Realismus vertreten, aber auch die

²⁰ Immanuel Kant, Kritik der Urteilskraft, darin: Erster Teil, Erster Abschnitt, Erstes Buch: Analytik des Schönen, § 3, „Das Wohlgefallen am Angenehmen ist mit Interesse verbunden.“

²¹ ebd., § 5, „Vergleichung der drei spezifischen verschiedenen Arten des Wohlgefallens“.

natürlichen Eigenschaften selbst vermögen Beifall nicht zu provozieren, wo keine Beifallsbereitschaft vorliegt. Die interesselose, ästhetische Haltung alleine ist es, die uns in eine ästhetische Gefühlslage versetzt. Diese zeigt an, dass unser Selbst in einem gewandelten, nichtalltäglichen – eben ästhetischen – Bezug zur Welt existiert – und sei es nur für einen Augenblick.

Ein solcher Augenblick reicht aus, um den Ungeübten stottern zu lassen und dem Poeten, die Worte zu reichen, ihn zu beschreiben, wenn er längst vorüber ist. Ein schönes Beispiel gibt Jean Genet, wenn er von dem Moment erzählt, in dem Divine, die männliche Protagonistin seines Skandalromans *Notre-Dame-des-Fleurs*, ein nächtliches und ebenso verruchtes wie verrauchtes Pariser Cafe betritt: *Die Kundenschaft war aus noch schlammigem, formlosem Lehm. Divine war klares Wasser.*²² So oder ganz anders sehen die Venusblüten aus, die dem Meeresschaum des ästhetischen Augenblicks entspringen. Aus diesem Augenblick heraus sind alle beschreibenden Charakterisierungen des jeweils Vorgestellten ästhetische Urteile. Er ist die hinreichende und notwendige Bedingung dieser Urteilsart, das heißt nicht, dass das Vorgestellte keinen Einfluss auf das ästhetische Urteil hat und auch nicht, dass die Erfahrung des Betrachters nicht mitentscheidet darüber, wie differenziert dieses Urteil ausfällt.

Die ästhetische Haltung und der Wille

Was sagt uns das ästhetische Gefühl über uns selbst? Wie lässt sich die ästhetische Selbstgegebenheit näher bestimmen? Wie sind wir für uns da im ästhetischen Augenblick? Wir wollen uns auf einige wenige Zeugen aus der Geschichte der philosophischen Ästhetik berufen, um diese Frage zu beantworten, auf den römischen Dichter und Philosophen Lukrez (99 v. Chr. – 55 v. Chr.) zum Beispiel. Das zweite Buch seiner Schrift „Über die Natur der Dinge“ beginnt mit einer kleinen Seelenkunde des unbeteiligten Beobachters eines Schiffsunglücks und lehrt uns eine wichtige Besonderheit der ästhetischen Selbstgegebenheit: *Süß ist `s, anderer Not bei tobendem Kampfe der Winde, auf hoch wogigem Meer vom fernen Ufer zu schauen. Nicht als könnte man sich am Unheil anderer ergötzen/sondern dieweil man es sieht, von welcher Bedrängnis man frei ist.*²³ Aus dieser Süße heraus werden Situationscharakterisierungen möglich, die den unmittelbar von dieser Situation Betrof-

²² Jean Genet, *Notre-Dame-des-Fleurs*. Hamburg 1988, S. 22

²³ Lukrez, *Über die Natur der Dinge*, Beginn des Zweiten Buchs: „Wonne des Weisen“.



*Ästhetik der Destruktion im Hobbyraum:
Bombenzerstörtes
Haus als H0-Modell für
die Modelleisenbahn*

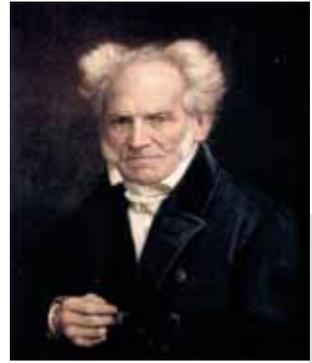
Dirk Schindelbeck

fenen wie Hohn vorkommen mögen – man denke beispielsweise an den Komponisten Karlheinz Stockhausen, der die Ereignisse des 11. September zum Kunstwerk erklärte – aber auch solche, die zu den bewegendsten Schilderungen menschlicher Tragödien gehören, wie etwa Gerhard Hauptmanns Blick auf das Feuer, das britische Bomber auf das sterbende Dresden nieder regnen ließen.

Nicht Schadenfreude, nicht Voyeurismus, die eigene Leidfreiheit ist es, die dem Beobachter Lust bereitet. Man fühlt sich entlastet, weil man die Last der anderen nicht tragen muss, weil man ihre Bedürfnisse zwar kennt, sie in ähnlichen Notlagen auch haben würde, für jetzt aber entbunden ist davon, ihnen gerecht werden zu müssen. Durchsetzungsvermögen und Willenskraft – sie müssen nicht ans Werk, sind im Leerlaufmodus, entkoppelt von ihrem Alltagsgeschäft, der Sicherstellung des Gelingens.

Für Arthur Schopenhauer ist die menschliche Willenskraft Ausläufer eines metaphysischen Willensprinzips, einer Kraft, die das ganze Universum und damit auch das Lebendige durchwirkt und antreibt. Von Nietzsche stammt das ernüchternd schöne Bild: *Wir sind kleine lebendige Wirbel in einem toten Meer aus Nacht und Vergessen.*²⁴ In und mit diesem Wirbel, so würde Schopenhauer sagen, hat sich die Kraft individualisiert. Wir erleben sie als ein Drängen und Treiben, das aus dem Unbewussten aufsteigt, oder als das bewusste Wollen, das uns in die Lage versetzt, Widerstände zu überwinden. Zu „unserem“ Willen geworden, steht der Weltwille im Dienste einer Einheit, die als lebendige und geistige gelingen soll, bzw. gelingen will.

²⁴ Friedrich Nietzsche, Werke in drei Bänden, München 1954, Bd. 1, darin: Unzeitgemäße Betrachtungen, S. 215



Arthur Schopenhauer
(1788-1860)

wikimedia commons

Schopenhauer hat sich lange und ausführlich mit Kant befasst. Sein Hauptwerk „Die Welt als Wille und Vorstellung“ schließt an Kant an. Er führt dessen Gedanken zur Interessellosigkeit der ästhetischen Haltung fort, beleuchtet vor allem deren voluntative Seite und begreift – wie schon Lukrez – die Leidfreiheit als eines ihrer auffälligsten Merkmale. Interessellosigkeit heißt nicht – und auch das hat Lukrez schon so gesehen – dass wir nicht wissen, wie wir das Vorgestellte unter „normalen Umständen“ zu interpretieren und für unsere Zwecke zu vereinnahmen hätten, Interessellosigkeit heißt viel mehr, dass wir den Willen zur Individuation, zum Gelingen als biologische, soziale und geistig-individuelle Einheit für den Moment einklammern, den Willen davon abhalten (der Wille kehrt sich gegen sich selbst, sagt Schopenhauer) seine Zwecke im Umgang mit dem Vorgestellten zu verfolgen. Wir nähern uns einer Sache, ohne uns für unseren Erfolg zu interessieren und dennoch mit höchster Aufmerksamkeit. Dieser Zustand hält so lange an, bis das Leben, der Ernst, uns wieder einholt, doch bis dahin, für wenige Augenblicke vielleicht, sind wir ohne Leid. *Niemals steht ein Unfriede in dir auf, der nicht aus dem Eigenwillen kommt*, sagt Meister Eckhart.²⁵ Schopenhauer hielt viel von diesem mittelalterlichen Mystiker, der damals gerade wiederentdeckt wurde, aber auch von der indischen Philosophie, die er in seinen Dresdner Jahren mit Eifer studierte. Wollen erzeugt Leiden, da sind sich Mystik und indische Philosophie einig. Wer nicht will, was er erkennt, wird ruhig, ist in eine kontemplative Haltung versetzt und erlangt *die Fähigkeit, sich rein anschauend zu verhalten, sich in die Anschauung zu verlieren und die Erkenntniß, welche ursprünglich nur zum Dienste des Willens daist, diesem Dienste zu entziehen, d.h. sein Interesse, sein Wollen, seine Zwecke, ganz aus den Augen zu lassen, sonach seiner Persönlichkeit sich auf eine Zeit völlig zu entäußern, um als rein erkennendes Subjekt, klares Weltauge, übrig zu bleiben:... wir sind nur noch da als das eine Weltauge, was aus allen erkennenden Wesen blickt, im Menschen allein aber völlig frei vom Dienste des Willens werden kann, wodurch aller Unterschied der Individualität so gänzlich verschwindet, daß es alsdann einerlei ist, ob das schauende Auge einem mächtigen König, oder einem gepeinigten Bettler angehört. Denn weder Glück noch Jammer wird über jene Gränze mit hinüber genommen. So nahe liegt uns beständig ein Gebiet, auf welchem wir allem unserm Jammer gänzlich entronnen sind; aber wer hat die Kraft, sich lange darauf zu erhalten?*²⁶

²⁵ Meister Eckhart: Deutsche Predigten und Traktate. Hrsg. J. Quint, Zürich 1979, S.55

²⁶ Arthur Schopenhauer. Zürcher Ausgabe. Werke in zehn Bänden. Bd. 2 Zürich 1977, §36-§38, S. 254f

Antworten auf die Frage danach, wie man sich diese besondere Weise des In-der-Welt-Seins erhält und auf die ihr verwandte Frage nach den äußeren Einflüsse, die dazu beitragen, dass wir in diese Haltung hineingeraten bzw. dass unsere Bereitschaft und Fähigkeit sich erhöht, sie einzunehmen, sind für die angewandte Ästhetik von großem Interesse. Es lässt sich ja denken, dass wir durch die Ruinen von San Gaganò gehen, ohne ein ästhetisches Erleben zu haben, oder dass wir an Waren vorbeispazieren, die eine aufwendige ästhetische Gestaltung aufweisen, ohne dass wir diesen Waren das zuteilwerden lassen, was ihre Ästhetik doch erregen will – Aufmerksamkeit.

Wir fallen in die alltägliche Weise des In-der-Welt-Seins zurück, sobald wir das Gebiet des ästhetischen Erlebens wieder verlassen. Im Alltäglichen ist das Erkennen immer um willen des Wollens. Das Wollen haftet sich an das Erkannte, will in ihm und mit ihm seinen Willen durchsetzen. Eckhart hat diese Weise der Weltanhängung „Eigenschaft“ genannt. Was das bedeutet, sagt Bernhard Welte in seinem Eckhart-Buch: *Wir haben die Bilder, d.h. die Gebilde unserer Welt mit „Eigenschaft“, wenn wir sie uns zueignen durch unsere Tätigkeit und sie dann als unser Eigentum betrachten. ... Wenn wir uns selbst durchsetzen im ganzen Bereich der Welt, so dass unsere Welt dann schließlich nur noch unser eigenes Gemächte ist, eine zweite künstliche Welt, in der wir nur unseren eigenen Gedanken und unseren eigenen Absichten begegnen.*²⁷ Auf diese Weise wird Kommunikation unmöglich. Wir kommen den Dingen zu nahe, so nahe, dass wir nicht mehr verstehen können, was sie sagen. *Ich will immer warnen und wehren – so hat es Rilke einmal ausgedrückt – Bleibt fern. / Die Dinge singen hör ich so gern. / Ihr rührt sie an: sie sind starr und stumm. / Ihr bringt mir alle die Dinge um.*²⁸

Homo ludens: Der Unterschied von ästhetischer und wissenschaftlicher Haltung

Ein „abständiges“ Welt- und Dingverhältnis ist „eine“ Voraussetzung, um die Dinge singen hören zu können, aber eben nur eine. Auch für den Eintritt in die wissenschaftliche Erfahrungsmöglichkeit ist sie unerlässlich. Durch Abstand gewährt man sich Aufschub vom Ernst des Lebens und wird so zu dem, was man auch noch ist, außer dass man funktionieren und seine Bedürfnisse befriedigen muss. Durch Abstand werden wir frei von den Zwängen des Alltags, frei für Wissenschaft und Kunst.

²⁷ Bernhard Welte, Meister Eckhart. Freiburg i. Brsg. 1992, S. 34

²⁸ Rainer Maria Rilke, Ich fürchte mich so vor der Menschen Wort, 1898

Mehr noch als mit dem aufrechten Gang ist mit dem Abstand-Nehmen der Beginn der Menschheitsgeschichte verbunden, denn das innere ist die Bedingung für das äußere Zurücktreten-Können und damit für die Distanz wahrende Nutzung von Werkzeugen und Waffen. Deren Gebrauch ist sichtbares Zeichen der Vertreibung aus dem Paradies tierischer Unschuld. Unnachahmlich wurde diese Initialzündung der Menschwerdung von Stanley Kubrik filmisch in Szene gesetzt. Sein Meisterwerk „2001 – Odyssee im Weltraum“ zeigt die Entdeckung der Mittelbarkeit im und durch den menscheitsgeschichtlich ersten Totschlag. Eine durch Stockschläge eingeleitete Kainsgeburt – vom Vormenschen zum Menschen-Täter. Szenisch folgt der berühmteste Match Cut der Filmgeschichte – ein Raumschiff wird in die Drehbewegung der mit Wucht in die Luft geschleuderten Tatwaffe hineingeschnitten – Symbol für eine von nun an unaufhaltsam und kontinuierlich fortschreitende Kulturentwicklung.

Doch zurück zur ästhetischen Erfahrung. Wodurch unterscheidet sie sich von der wissenschaftlichen Erfahrung, wenn doch beide mit einer nicht-alltäglichen weil „abständigen“ Haltungen anheben? Das Gefühl von Freiheit kann es nicht sein. Es stellt sich in beiden Haltungsfällen ein und markiert eine Art von Verdopplung unserer selbst. Wir treten zurück und schauen uns und unseren Weltbezügen zu. Die wissenschaftliche Selbstverdopplung jedoch hat Hintergedanken, sie hält den Willen nicht wirklich zurück, er liegt auf der Lauer, wartet ab, bis Erfolg versprechende Weltdeutungen vorliegen und verkneift sich so den schnellen um willen eines dafür um so sichereren Zugriffs auf das jeweils Vorgestellte. Wissenschaftliche Haltung will herrschen und sei es auch nur die Herrschaft des Begriffs. Die ästhetische Haltung dagegen will neue Erfahrungen machen, um neue Erfahrungen zu machen, um neue Erfahrungen zu machen, ad infinitum. Also „will“ sie ja doch etwas, die ästhetische Haltung? In einer gewissen Hinsicht, ja. Die ästhetische Haltung leitet einen nicht beendbaren Deutungsprozess ein, *das ist eine Leistung des deutenden Subjekts angesichts des sinnlichen Materials ... eine Leistung, die sich als Prozeß vollzieht, ohne daß je eine definitive Deutung, ein stabiler Abschluß des Deutungsprozesses erreicht wird.*²⁹

Die Ästhetische Haltung ist schwebende Aufmerksamkeit. Sie macht uns zum freien Betrachter oder zum zweckfrei agierende Kreativen. Sie macht neugierig auf die

²⁹ Christoph Helferich über das Denken Rüdiger Bubners, in: C. Helferich, Geschichte der Philosophie. München 2005, S. 467

Überraschungen, die die Welt uns beschert und auf die, die wir uns selbst bereiten, wenn wir spielerisch mit ihr umgehen. Wir werden zum homo ludens und bringen erst dadurch unsere Potentiale als Mensch zur vollen Blüte. *Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. ... Ich verspreche es Ihnen, so sagt Schiller selbst über diesen viel zitierten Satz aus dem 15. Brief seiner Abhandlung „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“ dieser Satz... wird... das ganze Gebäude der ästhetischen Kunst und der noch schwierigeren Lebenskunst tragen.* Wir wollen es ihm glauben. Es spricht viel dafür, dass Schiller Recht hat. In seiner vorzüglichen Schiller-Biografie beschreibt Rüdiger Safranski den Übergang von Sexualität zur Erotik und belegt damit exemplarisch, dass nur spielerisch die vom Ernst befreiten Spielfelder und damit die Freiheitsräume für das ästhetische Erleben und das daraus erwachsende Tun entstehen können: *Sexualität ist ernst, zwingend, der von der Sexualität getriebene Mensch ist nicht frei. Er ist Opfer seines Begehrens. In der Sexualität gehören wir restlos dem Tierreich an, nichts unterscheidet uns vom Schimpansen. Erst im Spiel der Erotik wird die Sexualität menschlich. Erotik hat „Spiel“ wie sich von einem Rad sagen lässt, dass es „Spiel“ haben muss, da es sich andernfalls nicht in der Achse drehen kann. Erotik hält Abstand zum Begehren, sie spielt mit ihm. ... Man spielt auch mit dem Begehren des anderen, und wenn es gelingt, spielen die Partner wechselseitig miteinander. Deshalb sind Verhüllungen, Listen, Schmuck und Ironie im Spiel, wodurch sich jene wunderbaren Verdoppelungen ergeben: man genießt das Genießen, fühlt das Gefühl, liebt das Verliebtsein, man ist zugleich Akteur und Zuschauer. Solches Spiel erlaubt erst die raffinierte Steigerung, während das Begehren in der Befriedigung erlischt und somit unheilvoll auf den toten Punkt zustrebt: post coitum animal triste.*³⁰

Die nicht-alltägliche, „abständige“ Haltung, wo sie sich nicht der Wissenschaft verschreibt, wird zur ästhetischen Haltung. Mit dem ästhetischen Gefühl, das ihr korrespondiert, wird Leidfreiheit und Spiellust angezeigt. Das ästhetische Gefühl markiert den spielerischen Nicht-Ernst-Modus unserer Selbstgegebenheit. Im ästhetischen Gefühl genießen wir uns selbst, d.h. unser spielerisches Bezogensein auf das jeweils Vorgestellt – auch dann, wenn dieses Vorgestellte negative Gefühle in uns auslöst und wir deshalb ein negatives ästhetisches Urteil über das Vorstellte fällen. Der Grund für die Möglichkeit des so genannten „Paradox der Hässlichkeit“, der Grund wieso wir davon sprechen können, dass etwas „schön hässlich“ oder „schön

³⁰ Rüdiger Safranski. Schiller. München 2008, S. 414

traurig“ ist, findet sich in unserem Vermögen, aus einem inneren Abstand heraus spielen zu können. Dadurch wird die ästhetische Haltung möglich. Ich erkenne die Gegenstände und ich fühle – sozusagen probenhalber – wie es wäre wenn mich diese Gegenstände interessieren müssten, ich fühle, wie es wäre, wenn ich gelingen müsste, aber ich muss es nicht und kann auf diese Weise sogar das Grauen genießen. *Möglicherweise, so sagt Gabor Paal, handelt es sich beim ästhetische Erleben nicht um ein Gefühl im klassischen Sinn, sondern eher um eine Art Meta-Emotion: ein Kontextgefühl, das andere – auch negativ besetzte – Gefühle überlagert und mit einer zusätzlichen Qualität versieht.*³¹ Erst durch dieses meta-emotionale Kontextgefühl wird alles, was wir sonst noch fühlen, ästhetisch gefühlt, bzw. ästhetisch erlebt. Es spricht einiges dafür, dass dieses Kontextgefühl identisch ist mit jener grundsätzlichen Erkenntnistlust, von der Ramachandran spricht. Weil die ästhetische Bezugshaltung, das, was sie sich vorstellt, nicht ernst nehmen muss, weil auch die Emotionen, die durch das Vorgestellte ausgelöst werden, nicht ernst genommen werden müssen, kann zum Genuss werden, was für gewöhnlich – aus Zeit- und Ernstgründen – nicht genossen werden kann: das bloße Entdecken von Welt.

Ausblick: Das ästhetische Urteil und die lebensweltlichen Funktionen des ästhetischen Erlebens.

Wir beenden an dieser Stelle unsere grobe Skizierung einer Theorie der ästhetischen Haltung als Kernaufgabe der philosophischen Ästhetik mit einem kleinen Ausblick auf die wichtigsten sich anschließenden Fragen. Vor allem das Zustandekommen ästhetischer Urteile gilt es zu klären. Nicht selten herrscht Einigkeit über die ästhetische Qualität eines Gegenstandes – oft jedoch auch nicht. Woran liegt das? Gabor Paal reicht einen Schlüssel zur Beantwortung dieser Frage, wenn er sagt: *Das Wort „ästhetisch“ charakterisiert ja nicht etwa eine bestimmte Eigenschaft eines Objekts, sondern die Art, wie wir es wahrnehmen. Anders formuliert: Der bloße Anblick einer Landschaft, einer Tapete oder eines Designersofas zwingt uns keineswegs nach „schön oder nicht?“ zu fragen. Es handelt sich vielmehr um eine bewusste Haltung, die wir einnehmen, wenn wir diese Objekte in einen ästhetischen Kontext stellen.*³² Vieles spricht dafür, dass es sich mit der ästhetischen Qualitätszuweisung ähnlich verhält, wie mit der aktiv geleisteten Gegenstandskonstruktion unseres „normalen“, nicht-ästhetischen Erkenntnisvermögens. Ein in den ästhetischen

³¹ Gabor Paal; Schönheit: Auf Aphrodites Spuren; in: Gehirn und Geist Nr. 3. 2008: Kunst und Musik, S. 17

³² ebd., S. 18



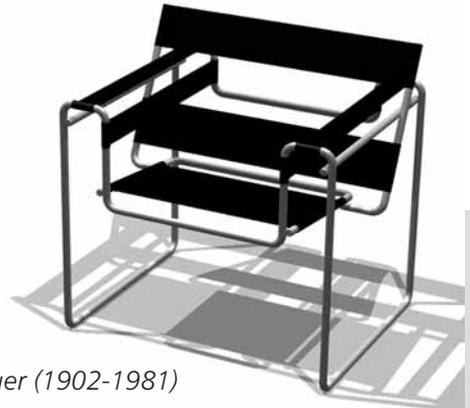
*Supermodel Heidi Klum
in einer aktuellen
Plakatwerbung*

Dirk Schindelbeck

Bezug und seine Genusshaltung mit hinein gebrachter Beurteilungskontext spiegelt die Zweidimensionalität des menschlichen Affektraums wider, gibt uns mit und im Vorgestellten ein positives oder negatives Gefühl zu genießen und trifft so die primäre ästhetische Unterscheidung, „schön“ oder „nicht-schön“. Die alltagssprachliche Weitfassung dieser beiden Begriffe passt zu Ergebnissen der Hirnforschung, die zeigen, dass *das Gehirn auf ein „schönes“ Kunstwerk kaum anders reagiert als auf eine „schöne“ Unterhaltung oder den Anblick des Gesichts von Supermodel Heidi Klum. Beispielsweise aktiviert Musik – etwa eine Bach-Kantate – zum Teil dieselben Hirnareale wie guter Sex, nämlich die Belohnungszentren, die dann für Glücksgefühle sorgen.*³³ Der in Rede stehende Beurteilungskontext ist einerseits ein Erbe, das allen Menschen auf Grund ihrer gemeinsamen Evolutionsgeschichte zugefallen ist, und führt deshalb in sehr vielen Fällen zu ästhetischen Primärurteilen mit nahezu universaler Gültigkeit (z.B. sind lachende Gesichter in der Tendenz immer schöner als nicht lachende), andererseits – insofern dieser Beurteilungskontext auch durch gesellschaftliche Geschmackserziehung aufgeprägt wird – bringt er die Unterschiede in der ästhetischen Primärbeurteilung hervor, die wir zwischen den Epochen, Kulturen und Subkulturen beobachten können (z.B. war in der Frühen Neuzeit Dicksein und nicht Schlanksein ein Schönheitsideal).

Bei weniger primären ästhetischen Urteilen *haben wir es nicht mehr allein mit Schönheit zu tun, sondern befinden uns bereits auf einem Terrain, in dem sich die Reflexion über das Ästhetische* (damit ist der primäre ästhetische Qualitätsunterschied zwischen schön und nicht-schön gemeint, Anm.d.V.) *mit Ansprüchen aus*

³³ ebd., S. 15



wikimedia commons

Der berühmte Bauhaus-Stuhl „B3“ von Marcel Breuer (1902-1981)

anderen Wertsphären auf komplexe Weise überlagert.³⁴ Christian Demand, von dem dieses Zitat stammt, macht plausibel, dass bei komplexeren ästhetischen Urteilen nicht nur das Aussehen, also das, was man produktsprachlich die ästhetische Funktion nennt, in das ästhetische Urteil einfließen, sondern darüber hinaus auch zeichenhafte Funktionen, Funktionen also, mit denen das jeweils Vorgestellte auf anderes verweist, und zwar, in letzter Instanz, auf eine bestimmte Haltung dem Leben gegenüber. Es wird also zusätzliche hermeneutische Arbeit nötig, wenn wir einen Stahlrohrstuhl der Bauhaus-Ära nicht nur als schön, sondern z.B. auch als „funktional“, „ehrlich“ und „schlicht“ charakterisieren wollen. Wir können auch davon sprechen, dass dem primären Beurteilungskontext weitere Bedeutungskontexte für die Interpretation vermeintlich semantischer Funktionen des Vorgestellten überlagert werden und in das ästhetische Urteil mit einfließen.

Mit der Erforschung der Bedingungen der Möglichkeit des ästhetischen Urteils, die noch ganz in den Kerngeschäftsbereich der philosophischen Ästhetik und damit zur formalen Analyse des ästhetischen Erlebens gehört, ist meist eine Hinwendung zu der weiterführenden Frage nach der Bedeutung dieses Erlebens für unsere Lebenswelt verbunden. Der 1997 verstorbene und zuletzt wegen seiner SS-Vergangenheit in die Kritik geratene Literaturwissenschaftler Hans Robert Jauß hat drei lebensweltliche Vollzugsfunktionen des ästhetischen Erlebens herausgearbeitet: *Ästhetisch genießendes Verhalten, das zugleich Freisetzung von und Freisetzung für etwas ist, kann sich in drei Funktionen vollziehen: für das produzierende Bewusstsein im Hervorbringen von Welt als seinem eigenen Werk (Poesis), für das rezipierende Bewusstsein im Ergreifen der Möglichkeit, seine Wahrnehmung der äußeren wie der inneren Wirklichkeit zu erneuern (Aisthesis), und schließlich – damit öffnet sich die subjektive auf die intersubjektive Erfahrung – in der Beipflichtung zu einem vom Werk geforderten Urteil oder in der Identifikation mit vorgezeichneten und weiterzubestimmenden Normen des Handelns (Katharsis).*³⁵

³⁴ Christian Demand, Haltung! Wie viel Ethos braucht Design? In: Kunst und Philosophie, Ästhetische Werte und Design, Hrsg. J. Steinbrenner u. J. Nida-Rümelin, Hatje Cantz Verlag, 2010

³⁵ Hans Robert Jauß, Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt a. M., 1982.

Über die Möglichkeiten, die dem rezipierenden Bewusstsein durch die ästhetische Erlebnishaltung erwachsen, haben wir eben gesprochen. Sie erlaubt neue Wahrnehmungserfahrungen, gewährt demjenigen, der die hermeneutische Arbeit nicht scheut, neue Weltdeutungen, die sich über den medialen Charakter des Wahrgenommenen vermitteln, und führt zu ästhetischen Urteilen. Auf Produzentenseite macht das ästhetische Vollzugsverhalten den kreativ Schaffenden allererst möglich und gestattet das Hervorbringen neuer Werke, mit neuen, ins Werk gesetzten Bedeutungskontexten. Diese beiden subjektiven ästhetischen Vollzugsverhalten eröffnen – wenn sie aufeinander zulaufen – einen Kommunikationsraum, dem die betrachteten bzw. geschaffenen Werke zu Zeichen werden. Mit und durch die Werke wird Sinn im Sinnlichen markiert. Das gilt natürlich auch dann, wenn dieser Kommunikationsraum ein gesamtgesellschaftlicher ist. Was in der Gesellschaft oder in einzelnen gesellschaftlichen Gruppen gilt und gelten soll, wird im Sinnfälligen (z. B. in Handlungen, wie Tanz, Theater, Ritual, Freizeitverhalten oder in Objekten, Kunst, Design usw.) ansehnlich und greifbar und übernimmt als Sinnfälliges vielfältigste soziale (z. B. identitäts- oder beziehungsstiftende) Funktionen. Diese Funktionen zu sichten, ist Aufgabe einer Soziologie der Dinge und ihrer Ästhetik.

Dirk Schindelbeck

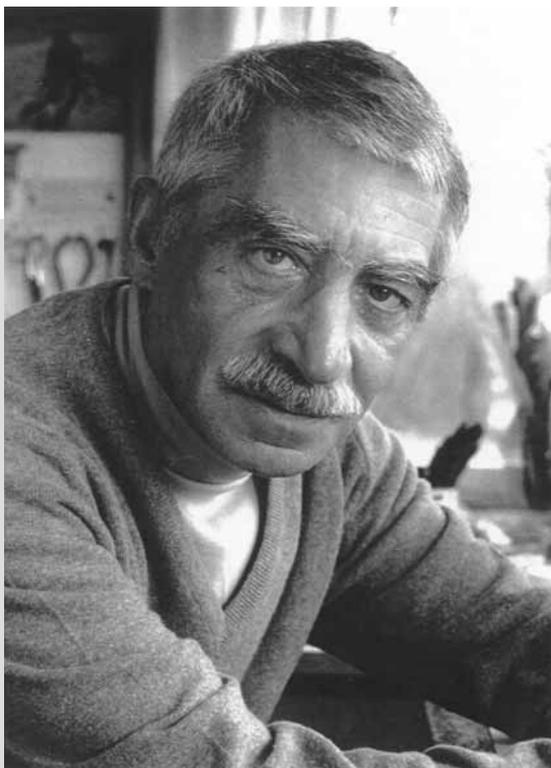
Von der „freien“ zur „angewandten“ Kunst – ein Porträt des Freiburger Grafikers Gerd Grimm (1911–1998)

Noch immer ist der Freiburger Grafiker Gerd Grimm (1911–1998) größeren Kreisen der Öffentlichkeit so gut wie unbekannt geblieben. Dabei wäre allein die künstlerische Qualität seines Werkes Anlass genug, sich endlich eingehender mit ihm zu beschäftigen. Darüber hinaus bietet das breite Spektrum der Themen und Gegenstände, die er zeichnerisch eingefangen hat, diverse Möglichkeiten, sich mit ihm auch unter soziologischen, psychologischen oder historischen Fragestellungen auseinander zu setzen. Gerd Grimm verstand sich selbst nämlich als eine Art Chronist seiner Zeit mit dem Zeichenstift.

Das macht ihn nicht nur für den Geschichts- und Kunstunterricht in der Schule interessant, sondern sogar – als möglicher Ideengeber – für den Werkunterricht, so wie es ihn im Bereich der Schulstiftung ja an der Klosterschule Wald gibt, wo die Beschäftigung mit Mode sogar auf dem Lehrplan steht. Wer jemals versucht hat, mithilfe des Zeichenstifts auf einem Blatt Papier die Illusion von Räumlichkeit zu erzeugen, und daran gescheitert ist, findet bei Gerd Grimm unendlich viele Anregungen. Kaum ein anderer bildender Künstler hat sich so intensiv mit der Problematik von Perspektiven und ihren ästhetischen Wirkungen beschäftigt wie er. Eine große Auswahl seiner Zeichnung findet sich im Internet auf www.grimm-foundation.de

Renaissance der Modezeichnung

Von Haus aus war Gerd Grimm Modezeichner – ein Beruf, der sich dieser Form seit Jahrzehnten überlebt hat, was allerdings Anfang der dreißiger Jahre, als er seine berufliche Laufbahn begann, so nicht abzusehen war. Jahrzehntlang galt sie als sogenannte „Gebrauchsgrafik“, der von vornherein keinerlei künstlerischer Wert zuzubilligen war. Immerhin hat sich das in den letzten 30 Jahren geändert. Allmählich ist wieder ein Bewusstsein davon entstanden, dass ihr – zumindest in ihren Spitzenproduktionen – ein hoher künstlerische Wert zukommen kann. Dementsprechend ist auch das öffentliche Interesse an ihr wieder angestiegen, vor allem seit René Gruau (1909–2004), dem Grafiker Christian Diors, im Musée de la Mode et du Costume in Paris 1989 eine erste Retrospektive gewidmet wurde. Die Ausstellung damals vermochte nicht nur erstmals Profil und Qualität eines Werbegrafikers einem größeren Publikum vor Augen zu führen, „sondern dokumentierte auch die Wertschätzung der Mode und ihrer Darstellung im Bild als Kunst.“ (Birgit Liesenklas)



*Gerd Grimm (geb. 1911
in Karlsruhe, gest. 1998 in
Freiburg)*

grimm-foundation.de

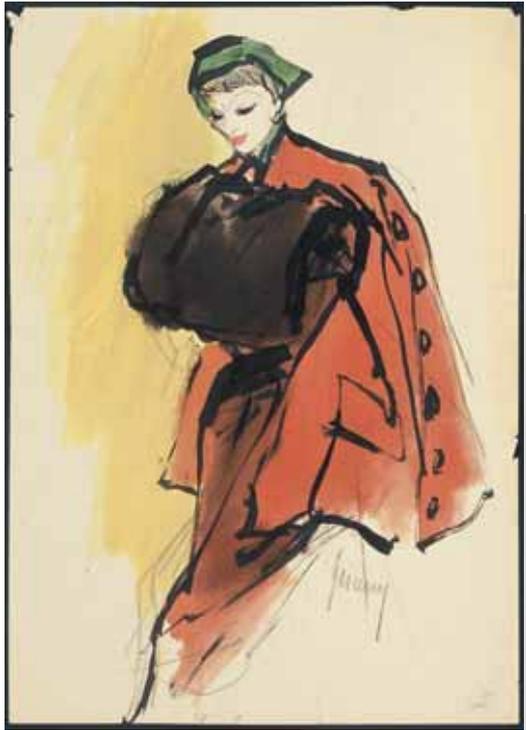
Bereits in den neunziger Jahren tauchten auch wieder verstärkt Modegrafiken in Werbeanzeigen auf. Zwar wollte, wie Donald Schneider, Artdirector bei Paris Vogue, feststellen, das Publikum stets das reale Kleidungsstück sehen, wozu seit Jahrzehnten die Fotografie das adäquate Mittel zu sein schien: „Wenn es jedoch darum geht, eine Einstellung oder einen Stil auszudrücken, dann stellen Zeichnungen ein ebenso effektives Kommunikationsmittel dar. Und da es so lange vernachlässigt wurde, wirkt es nun frisch und unverbraucht, fast wie eine ‚neue Darstellungsart‘“.

Ein Modezeichner aus Deutschland

Wie die Mode selbst ist auch die Modezeichnung ein internationales Phänomen, das im Umfeld der großen Modemetropolen wie Mailand, New York oder Paris gedeiht. Vor allem Paris mit seiner Haute Couture bot als *genius loci* dazu von jeher ideale Voraussetzungen. Und nur hier konnte René Gruau zusammen mit Christian Dior groß und bekannt werden. Solche Rahmenbedingungen hatte ein Gerd Grimm nie, obwohl auch er als einer der Großen seines Faches gelten darf – neben George Lepape, Paul Iribe, Jean Patou oder Elsa Schiaparelli. Für den deutschen Sprachraum kann er sogar als singuläre Erscheinung gelten. Branchenkenner und Kollegen haben das stets erkannt. Schon 1951 schrieb Eberhard Hölscher in der Fachzeitschrift „Graphik“, Grimm gehöre „zu jenen wenigen deutschen Gebrauchsgrafikern, die sich mit Sicherheit auf dem internationalen Parkett zu bewegen verstehen.“ Und die deutsche Modezeichnerin Gi Neuert bekannte: „Wir bewunderten seinen Strich, seine Eleganz und Leichtigkeit“. Dennoch ist Gerd Grimm der breiteren Öffentlichkeit bis heute so gut wie unbekannt geblieben. Warum?

Uneitel und arbeitsbesessen

Die Antwort liegt einerseits in seiner Persönlichkeit und andererseits in der deutschen Misere des 20. Jahrhunderts. Gerd Grimm arbeitete wie ein Besessener, er zeichnete zehn Stunden am Tag, in jeder Lage, bei jeder Gelegenheit, und wenn er seine Motive aus dem laufenden Fernsehapparat bezog und als Karikatur – etwa von Politikern oder Schriftstellern – binnen Minuten auf ein Blatt hinwarf. Freunden erklärte er stets, er brauche das, um fit zu bleiben, seinen Strich zu behalten. Grimm produzierte unablässig, doch Grimm produzierte nie sich selbst. Uneitel und zurückgezogen lebte er mit seiner Frau, seinem Sohn und seinem Hund ein Künstlerdasein bis zu seinem Tod 1998 in



Modezeichnung „Dame mit Muff“ (1950)

grimm-foundation.de

seinem Haus in Freiburg-Littenweiler, das zugleich sein Atelier war, mit Blick auf die Dreisam und den Schwarzwald. Seine Aufträge pflegte er fast nur telefonisch abzuwickeln. Wenn er überhaupt Eigenwerbung betrieb, so geschah es fast ausschließlich über die großformatigen Kalender des Waldkircher Faltschachtel-Herstellers Faller, für welche er die Motive – junge Mädchen zumeist – zeichnete und die er an 150 ausgewählte Adressen verschicken ließ. Über gute 40 Jahre – zwischen 1959 und 2003 – waren diese als „Grimms Mädchen“ bekannten Blätter heiß begehrt. Doch selbst diese bescheidene Form der Eigenwerbung dokumentiert einmal mehr seine Scheu vor der Öffentlichkeit. Dabei war sie nur zum Teil seiner charakterlichen Veranlagung zuzuschreiben, mindestens ebenso sehr war sie das Ergebnis bitterer Erfahrungen während der Zeit nationalsozialistischer Gewaltherrschaft. Gerd Grimm war nämlich Halbjude: um keinen Preis aufzufallen, sich zu verstecken, das wurde für ihn bald überlebenswichtig – für einen Künstler seines Formats keine gute Rahmenbedingung.

Überleben als „Halbjude“ in der NS-Zeit

Als die Nationalsozialisten 1933 an die Macht kamen, war Gerd Grimm gerade 22 Jahre alt. Kurz zuvor hatte er sein Kunststudium in Karlsruhe und Berlin – u. a. bei O. W. Hadank - beendet, wobei er auch seine Lebensgefährtin und spätere Ehefrau



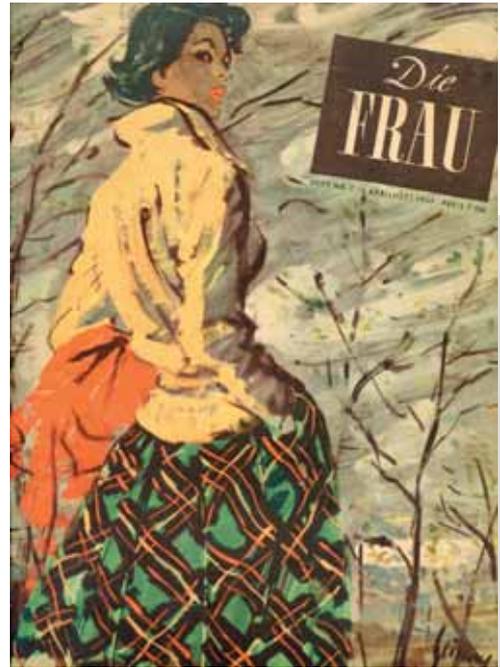
Modezeichnung „Dame im Golfkostüm“ (1950)



Zwei Damen mit Hüten (1947)

grimm-foundation.de

Hilde van Gülick (ebenfalls eine begabte Graphikerin und zeit seines Lebens seine unbestechlichste Kritikerin) kennen gelernt hatte. Hoffnungsvoll nahmen sich seine Anfänge als Modezeichner in den frühen dreißiger Jahren aus. Er erhielt erste Aufträge für die Gestaltung von Titelblättern großer Modezeitschriften wie „Silberspiegel“, „Die Dame“ oder „Elegante Welt“. Hinzu kamen Werbezeichnungen für Zigarettenmarken wie Muratti Ariston, Reemtsmas Ova, Scherks Gesichtswasser oder Kupferberg-Sekt. Auch etliche gemeinsam mit seiner Lebensgefährtin entstandene Titelgrafiken aus dieser Zeit sind dokumentiert, etwa die April-Nummer von 1933 der avantgardistischen Zeitschrift „die neue linie“. Doch spätestens nach Verkündung der sogenannten Nürnberger Rassegesetze („Gesetz zum Schutz des deutschen Blutes und der deutschen Ehre“) im September 1935 wurde dem nunmehr als „Halbjude“ abgestempelten Gerd Grimm bewusst, dass es für ihn im nationalsozialistischen Deutschland kaum mehr Entfaltungsmöglichkeiten gab. Auch wenn es für Juden bis zur „Reichskristallnacht“ im November 1938 noch grundsätzlich möglich war zu arbeiten, so wurden sie nun aus öffentlichen Ämtern und Funktionen und auch dem künstlerischen Leben zusehends hinausgedrängt, erhielten grundsätzlich Arbeitsverbot. Im Oktober 1935, kurz nach Verkündung der Rassegesetze, versuchte Gerd Grimm, sich in Frankreich (LeHavre/ Paris) eine neue Existenz aufzubauen. Doch schlechte Erfahrungen vor Ort mit einigen Auftraggebern ließen ihn im Sommer nach Berlin zurückkehren. Hier richtete er sich ein Atelier als freier Gebrauchsgrafiker ein. Als gegen Ende der dreißiger Jahre der Druck auf die jüdi-



Titelbilder von Gerd Grimm für die Zeitschrift „Die Frau“, Frühjahr 1949

grimm-foundation.de

schen Mitbürger immer mehr zunahm, unternahm Grimm 1938 seinen zweiten Emigrationsversuch – diesmal nach England. Und wieder kehrte er nach Deutschland zurück. Hier gelang es ihm bald nur noch, mithilfe seiner „arischen“ Lebensgefährtin und befreundete Verleger, bei Unterdrückung bzw. bis zur Unkenntlichkeit verstümmelten Namenssignatur, seine Arbeiten an Zeitschriften zu vermitteln. In diesen Jahren scheint sich bei Gerd Grimm jene geradezu ängstliche Zurückhaltung in allen Fragen der Selbstdarstellung verfestigt zu haben, die seine Haltung auch in seinen späteren Lebensabschnitten prägen sollte. Trotz „nicht-arischer“ Abstammung wurde Gerd Grimm 1940 zur Wehrmacht eingezogen, wie Bryan Mark Rigg in seinem Buch über „Hitlers jüdische Soldaten“ dokumentiert hat. In der Truppe machte er sich durch sein zeichnerisches Talent bald beliebt. Erst Hitlers Erlass vom Juni 1941, nach dem alle Juden als „wehrunwürdig“ endgültig aus dem Militärdienst zu entlassen waren, beendete seine Militärkarriere. Seinen Wehrpass jedoch ließ er sich nicht abnehmen und hütete ihn fortan wie einen Schatz. Nur dieses Dokument konnte ihn vor Zugriffen der Gestapo schützen. Nur so konnte er immer wieder per Zug von Berlin nach Freiburg pendeln und sich für Tage und Wochen auf einer Schwarzwaldhütte am Schluchsee verstecken.

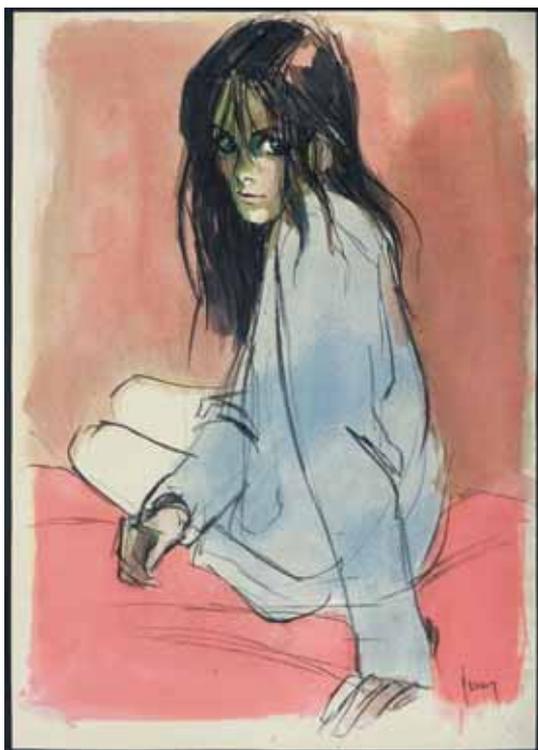
Neue Perspektiven nach dem Krieg – in den USA

Als der Zweite Weltkrieg vorüber war, gab es für Grimm keine Probleme mehr mit seiner „halbjüdischen“ Abstammung. Lässt man seine Arbeiten aus dieser Phase



Fischer Taschenbuch mit Einbandgestaltung von Gerd Grimm (1953)

grimm-foundation.de



Mädchen im blauen Pullover –
Kohle und farbige Tuschen (1983)



Mädchenprofil – Kohle und farbige Tuschen (1989)



Mädchen vor einem Spiegel – Kohle und farbige Tuschen (1990)

grimm-foundation.de

Revue passieren, so dokumentiert sich in ihnen eine ungeheure Produktivität, ja ein geradezu entfesselter Wille, neu anzufangen, in einer offenen Atmosphäre, unter unbeschränkten Arbeitsbedingungen. Jetzt, in der unmittelbaren Nachkriegszeit und noch weit vor der Währungsreform, explodierte sein Talent. Wenn irgendwo in dieser Zeit Gegenbilder von Schönheit, Eleganz, Stil, Urbanität und Internationalität in Deutschland auftauchten, so stammten sie immer wieder von ihm. Allein die Titelblätter der von 1946 bis 1950 bestehenden Modezeitschrift „Die Frau“ geben keinen kleinen Eindruck von seiner stilbildenden Präsenz – ebenso auch seiner Lebensgefährtin Hildegarde van Gülick. Von den bis Ende 1950 etwa 90 erschienenen Titelbildern lieferte Grimm allein 61! Hinzu kamen zahllose Werbegrafiken für die Rückseite – und immer wieder auch Modezeichnungen von Hildegarde van Gülick im Innenteil. Was für eine Dominanz! Manche Titelbilder zeichnen sich durch große Raffinesse aus, etwa wenn Grimm in einer Valmeline-Werbegrafik auf der Rückseite das von ihm gelieferte Titelmotiv im Hintergrund geschickt wiederholt und zitiert! Und doch meinte Gerd Grimm im Sommer 1950, kurz nach Ausbruch des Korea-Krieges, den Sprung über den Atlantik nach New York machen zu müssen. Hier schien ein Talent wie das seine umso mehr gefragt. Abnehmer für seine Werbegrafiken fanden sich schnell: Harper's Bazaar, Vogue, Esquire und andere US-Magazine. Unwillkürlich fragt man sich: Wie wäre es mit Gerd Grimm weiterge-

gangen, wäre er in den USA geblieben? Allein seine Lebensgefährtin hatte Heimweh. Ihr blieb Amerika fremd, und so scheiterte auch Grimms dritter Emigrationsversuch: Ende 1950 kehrte das Paar heim in die Bundesrepublik.

Als Gebrauchsgrafiker im Wirtschaftswunder-Deutschland

Zurück in Deutschland lassen sich die beiden in Freiburg nieder, heiraten, kaufen ein Haus. 1952 wird der von Geburt an behinderte Sohn Sebastian geboren. Vieles beginnt sich zum Besseren zu verändern, wengleich im Verhältnis zu den USA das Niveau in seinem Hauptarbeitsgebiet, der Modezeichnung, noch weit hinter dem internationalen Standard zurückbleibt. Gleichviel, Grimm zeichnet für Hersteller von Badeanzügen und Perlon-Strümpfen, für Valmeline, Peek & Cloppenburg, für Parfüms („Patrizier Lavendel“), für Reemtsma und Black-and-White-Whisky. Auch als Buchillustrator macht er sich bald einen Namen, arbeitet für den Bertelsmann-Verlag oder den Deutschen Bücherbund, gestaltet Vignetten und Umschläge zu Titeln von Boccaccio, Thomas Mann, Thornton Wilder, Franz Werfel oder Arthur Schnitzler. Ganzen Buchprojekten gibt Grimm ihr ästhetisches Profil, etwa der neuen Fischer-Taschenbuchreihe oder den heute vergessenen Bürgers Taschenbüchern. Über welche Potenziale Grimm als der wohl einzige deutsche Modezeichner von internationalem Rang verfügt, spricht sich bei alten und neuen Auftraggebern bald herum. Und die bereits erwähnten Faller-Kalender tun ein übriges ihn zu empfehlen. Was besonders gut ankommt sind immer wieder seine Mädchen. So bleibt es nicht aus, dass sich ab etwa 1960 die Grimmschen Modelle ändern. Der Typ der modebewussten großen Dame von Welt, wie er ihn seit Mitte der vierziger Jahre so gern und oft gezeichnet hatte, er tritt deutlich zurück zugunsten eines jungen, frischen, gleichwohl niemals pubertär oder backfischartig wirkenden Mädchentyps, den man geradewegs als grafische Manifestation des deutschen „Fräuleinwunders“ bezeichnen könnte. Woher aber so viele Modelle nehmen? Nun war und ist Freiburg Universitätsstadt, der in jedem Semester Scharen von neuen Studenten und Studentinnen zufließen. Grimm, dem Zurückgezogenen, ist es allerdings eher lästig, die jungen Damen auf dem Campus anzusprechen, und so übernimmt es Hilde, ihm neue Modelle zuzuführen. Es fällt auf, dass alle „Grimm-Mädchen“, so jung sie auch immer waren, etwas ungemein Selbstbewusstes und Aufrechtes an sich haben, dass er ihnen, auch wenn sie ihm Akt stehen, ihre Eigenart, ihre Würde, ja fast ihre Unnahbarkeit lieb. Über „Grimms Mädchen“ konsolidiert sich die Lebenssituation der Familie im Nachkriegsdeutschland allmählich, obgleich die Bedingun-



Gerd Grimm bei der Arbeit in seinem Atelier

Extreme Perspektive – selbst in einem Reval-Plakat (1972)



gen sowohl für die Werbegrafik generell und für Modezeichnung im besonderen spätestens ab den sechziger Jahren spürbar schlechter werden. In der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts war sie noch unverzichtbares Mittel gewesen, eine modische Idee überhaupt visualisieren zu können. Nun droht der immer stärker aufkommende Fotorealismus ihr endgültig den Garaus zu machen. Hinzu kommen im Falle Grimms einige Eigentümlichkeiten, die ebenfalls wenig zeitgemäß erscheinen. So hatte er sich in schlechten Zeiten angewöhnt, für seine Tuschzeichnungen immer nur das billigste Saugpostpapier zu nehmen (weil er dessen Eigenschaften für seine Tuschzeichnungen so schätzte). Von dieser Gewohnheit wollte er auch nicht lassen, als es längst wesentlich bessere Papierqualitäten gab. Auch weigerte er sich beharrlich, Zahlen oder Buchstaben zeichnerisch umzusetzen. Und natürlich blieb er zeit seines Lebens ein Einzelgänger – in einer Zeit, wo auch in der Bundesrepublik die Werbeagenturen wie Pilze aus dem Boden schossen, eher ungewöhnlich.

Das Reval-Engagement und seine Folgen

Ende der fünfziger Jahre kommt es für Gerd Grimm zu einer Geschäftsverbindung, die ihm über die folgenden 23 Jahre ein kontinuierliches Einkommen sichern sollte:

mit der Badischen Tabakmanufaktur in Lahr, deren Zigarettenmarke „Reval“ er bis in die frühen achtziger Jahre hinein grafisch betreut. Geradezu zwanglos kann er hier die Menschen, die Typen, die Situationen des modernen, großstädtischen Lebens, wie er sie auch in seinen freigrafischen Arbeiten immer wieder einfängt, in die nun geforderten Konsumsituationen umsetzen. Besonders auffällig ist, wie leicht es Grimm fiel (ohne seinem unverwechselbaren Stil untreu zu werden), neue Strömungen und Tendenzen zu adaptieren. Die Reval-Farben Blau und Gelborange erwiesen sich Ende der sechziger Jahre ja als ideale Rahmenvorgabe, Pop-Elemente aufzunehmen. Mädchen und junge Männer mit blauen Gesichtern oder grünen Haaren sind in dieser Phase Grimmschen Schaffens keine Seltenheit. Auch mit Collage-Techniken experimentiert er und nutzt sie als Hintergrund für seine Tuschzeichnungen oder verschränkt beides raffiniert miteinander. Mehrfach werden seine Reval-Plakate unter die besten zehn Arbeiten des Jahres gewählt. Die Fachzeitschrift *Gebrauchsgrafik* schrieb im April 1963: „Ein leuchtender Stern am Werbehimmel...“ Freilich gab es auch Punkte, über die Gerd Grimm nie mit sich diskutieren ließ,



Farbexperimente in einer Reval-Werbung, Ende der 60er Jahre

schon weil sie dem innersten Kern seines künstlerischen Selbstverständnisses berührten. So „verbesserte“ er seine Werke nie. Was nicht mit dem ersten Strich schon gelungen war, wurde vernichtet. Das Hingeworfene musste schon das Vollendete sein. Immer wieder scheint es, als ob Grimm, der seine menschlichen Modelle ja letztendlich zeichnerisch festhielt, sich während des Zeichnens zugleich gegen deren Fixierung wehrte: so als wollte er die Bewegungen, die Gesten, den Atem seines Gegenüber, samt aller darin liegenden Flüchtig- und Vergänglichkeiten, wie in einem unendlichen Annäherungsprozess an das Leben selbst, mit aufs Papier übertragen. In der Tat begriff Grimm seine zeichnerischen „Wiedergeburt“ auch stets als eine Art von Zeit-Dokumentation. Er war überzeugt, dass sich die Menschen in ihrer Art, sich zu bewegen und zu geben, spätestens alle zwei Jahre ändern. Es ist dieses Verständnis von Zeit und Welt, das ihn auch zu einem Meister der Andeutung, ja des Aussparens und Weglassens werden ließ.



Alice Schwarzer, während einer Fernsehdiskussion von Grimm karikiert (1993)

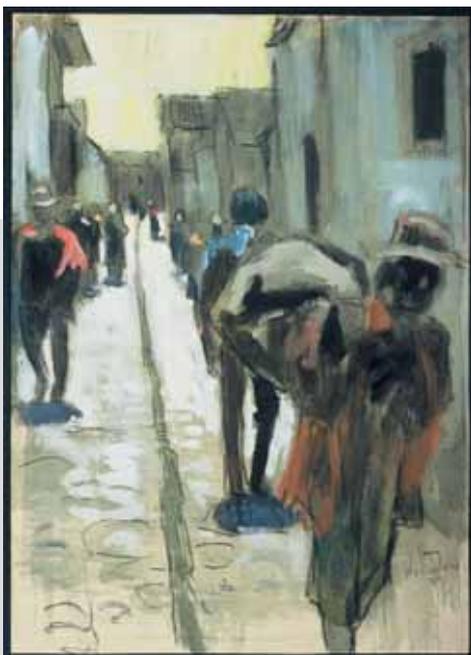


Günter Grass, bei einer Fernsehdiskussion von Grimm karikiert (1990)

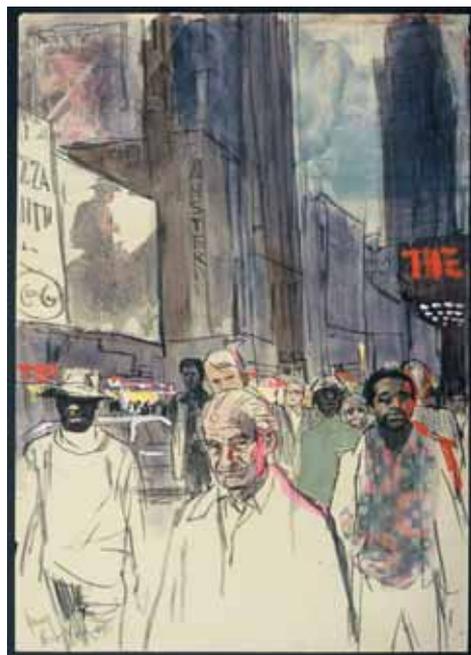
grimm-foundation.de

Weltreisen und Menschenbilder

Die durch kontinuierliche „Reval“-Aufträge erreichte wirtschaftliche Sicherheit ermöglichte es Gerd Grimm, ab den frühen sechziger Jahren ausgedehnte Weltreisen zu unternehmen. Immer wieder zog es ihn in die USA, nach New York, wo er ja schon einmal fünf Monate seines Lebens verbracht hatte. Sein Leben lang faszinierte ihn das Fluidum dieser Metropole besonders: hierher kehrte er, fast wie ein Süchtiger, immer wieder zurück. Aber auch Kalifornien oder Alaska bereiste er, ebenso den fernen Osten, Bolivien, Peru oder Südafrika. Und stets schlug sich das Ergebnis einer solchen Reise in Hunderten von Zeichnungen nieder. Mit wenigen Ausnahmen jedoch verschwanden die meisten von ihnen anschließend in seiner Schublade – für



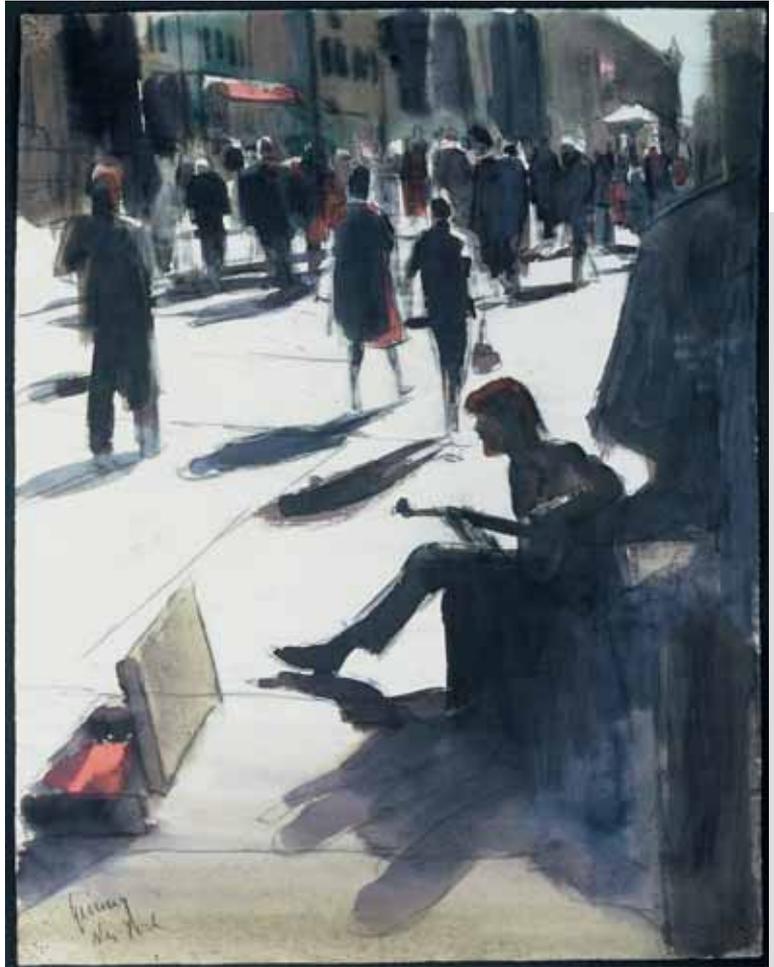
Straßenszene in Bolivien – Kohle und farbige Tuschen (1979)



Broadway abends – Kohle und farbige Tuschen (1978)

grimm-foundation.de

ihn eher eine Art Reisetagebuch. Und dennoch gehören sie sicherlich zum beeindruckendsten, was Gerd Grimm geschaffen und hinterlassen hat. Sie zeigen ihn als Weltbürger und sensibel teilnehmenden Beobachter, und sie belegen, wie sehr er Anteil an den Menschen nahm, und beileibe nicht nur an denen, die auf der Sonnenseite der Lebens (und des von diesem Teil der Welt produzierten Schönheits- und Modeideals) standen und für die ihn seine Auftraggeber bei der Badischen Tabakmanufaktur nicht schlecht bezahlten. Er registrierte und gestaltete akribisch auch die Schattenseiten des Lebens, wo immer es ihm begegnete. Er hatte, was man den „sozialen Blick“ nennen kann. Er zeichnete Passantenströme in U-Bahn-Schächten, Mülltonnen in Hinterhöfen, Straßenmusiker, Vorort-Bars und Leuchtreklamen, er bannte Elendsquartiere in Bolivien und Silhouetten amerikanischer Monsterstädte aufs Papier, er hielt Ausweglosigkeit und Lethargie schwarzer Jugendlicher in Johannesburg oder Antigua ebenso fest wie den harten Lebensalltag von Indiofrauen in Bolivien. Alles mit derselben Überzeugung und Wahrhaftigkeit – und wenn es die Kälte und Abgestorbenheit eines gottverdammten Fleckens in Alaska war. Stets faszinierten ihn die menschlichen Verhältnisse, zog ihn der Beziehung suchende und eben auch daran immer wieder scheiternde Mensch der Gegenwart an. So war ihm das pulsierende Leben einer Millionenmetropole wie New York immer zugleich Anlass, die Anonymität, Einsamkeit und Sprachlosigkeit seiner Menschen in ihren Haltungen, Gesten und Blicken einzufangen. Gerd Grimm,



*Gitarrenspieler im abendlichen Zwielficht in New York –
Kohle und farbige Tuschen (1982)*

grimm-foundation.de

der im realen Leben so zurückgezogen Lebende, war zeichnerisch und in seiner grafischen Sprache stets ein Weltbürger. Am 28. Mai 1998 starb Gerd Grimm in Freiburg.

Kirche als Familie

In der Kapelle der Pallottiner in Wien entdeckte ich an einer Wand einen Text von Clemens Sedmak, Professor für Sozialethik am King's College in London; er beginnt mit den Worten:

„Kirche ist meine Familie. Und wie in jeder Familie gibt es den verrückten Onkel, die peinliche Tante und den Bruder, der nicht ganz herzeigbar scheint. Aber es ist eben meine Familie, zu der ich gehöre. Diese Familie prägt mich. Sie gibt mir Halt und meinem Leben Rhythmus und Tiefe.“ Anschließend führt Sedmak aus, was diese „Familie“ aus seiner Sicht leistet für die Kultur und die Barmherzigkeit in der und für die Welt. So seien die Kirche der „Weg zu Christus“, wir als „Menschen in der Kirche“ das „Pilgervolk auf dem Weg“, das keinen Stillstand dulden dürfe.

Ich musste in mich hinein lächeln: Der verrückte Onkel, die peinliche Tante und der Bruder, den man lieber versteckt: die kennen wir alle – so unterschiedlich die Assoziationen und die heimliche Attribuierung ad personam auch sein mögen. Noch mehr erheiterte mich die Vorstellung, die sich einstellte, als ich den Begriff „Kirche“ durch „Schule“ ersetzte: Wer kam da alles in Frage als „verrückter Onkel“ oder „peinliche Tante“? Wie das Kollegium darüber dächte? Was unsere Schüler wohl für Meinungen hätten? Für wen am Ende gar ich selbst der „verrückte Onkel“ wäre? Inwieweit prägt die „Schule als Familie“, gibt Halt und verleiht dem Leben „Rhythmus und Tiefe“?

Wir neigen dazu, schulische Schlussfolgerungen gerne unrelativiert und in positiver Weise für andere zu beantworten: Schule wird heute angesichts allzu vieler desaströser familiärer Brüche gerne zur Ersatzfamilie umgedeutet, sieht sich damit dann aber rasch überfordert. Prägend ist Schule allemal, manchmal vielleicht sogar mehr, als einem lieb sein sollte. Und von Rhythmisierung des Schulalltags ist ja seit geraumer Zeit in verschiedener Weise die Rede, obgleich die damit gerne verbundene Dominanz über einen ganzen Tag ebenfalls ambivalent erscheinen muss, ist und bleibt doch Schule an sich eben immer nur vorübergehend und damit nur ein Teil des Lebens unserer Schülerschaft. Den Satz „Kirche ist meine Familie“ kann man also nicht ohne weiteres in „Schule ist meine Familie“ umwidmen. Das ist beruhigend und auch gut so.

Aber das mit den Onkeln, Tanten und Brüdern – das ist schon ganz ähnlich wie in der Kirche. Zählen wir solche Individuen dann auch zur „Schul-Familie“ oder wollen wir sie möglichst schnell loswerden? Wie gehen wir um mit dem Klassenkasper, dem notorischen Schwätzer und dem Notennörgler?

Eine Schule in kirchlicher Trägerschaft sollte das spiegeln, was Sedmak für die Kirche postuliert: etwas leisten für die Barmherzigkeit in der Welt und ein wenig sein wie ein „Pilgervolk auf dem Weg“. Auch keinen Stillstand zu dulden, gehört dazu, wobei damit gewiss nicht politisch motivierte Betriebsnudelei gemeint sein darf, sondern das Wissen darum, dass jede Stagnation in Wirklichkeit gleichbedeutend ist mit Rückschritt, da die Welt sich immer weiter dreht, auch wenn man lieber stehen bliebe.

Wenn also schon nicht unkritisch gesagt werden kann „Schule ist meine Familie“, so muss aber doch im Sinne Sedmaks gelten: „Eine Schule wie die unsere ist Teil der Familie Kirche.“ Zu ihr gehören dann auch verrückte Onkel, peinliche Tanten und Brüder, die man nicht so gerne demonstrativ herzeigt. Man muss ihnen aber mit Respekt, gegebenenfalls mit Barmherzigkeit und stets in dem Bewusstsein begegnen, dass sie als Teil einer viel größeren „Familie“ das „Pilgervolk auf dem Weg“ sowie die Schulkultur bereichern und davon profitieren dürfen. Wer konnte nicht einen „verrückten Onkel“ von einst, der sich gerne und dankbar seiner Schulzeit erinnert?

Unvermutet, wie zumeist,



Kommt die Tante zugereist.
Herzlich hat man sie geküßt,
Weil sie sehr vermöglich ist.

Der Typ der „unmöglichen“ Tante: hier als Karikatur ins Wilhelm Buschs Geschichte „Julchen“ (Dritter Teil der Tobias-Knopp-Trilogie)

Ulrich Amann

Das Schönste von Wilhelm Busch, Köln 1992, S. 237.

Aus den Schulen und der Stiftungsverwaltung

Ralph Schwörer

Ökologie an den Schulen der Schulstiftung

Auch in diesem Schuljahr zeigten die Schulen der Schulstiftung wieder großes Engagement im Bereich der Ökologie. Drei Projekte sollen hier stellvertretend hervor gehoben werden:

- Die Naturschutz AG der **Heimschule St. Landolin in Ettenheim** erreicht den 5. Platz beim diesjährigen Umweltpreis der Erzdiözese Freiburg.
- Das **Mädchengymnasium St. Dominikus in Karlsruhe** wird als Energiebotschafter auf der Webseite des Bundespresseamtes vorgestellt.
- Die **St. Ursula Schulen in Villingen** werden vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) ausgezeichnet als deutsche Klimaschutzschule der Monats März 2013.

Umsetzung eines von Schüler/innen geplanten Biotopverbundes

Einen langen Atem hat diese Preisträgerin bewiesen. Profitiert von der Ausdauer der Naturschutz-AG der Heimschule St. Landolin in Ettenheim haben vor allem der Laubfrosch und die Gelbbauchunke.

Im Jahr 2007 bekamen die Schüler/innen im Fach Naturwissenschaft und Technik, kurz Nwt, die Aufgabe, einen Biotopverbund zu planen. Bei der zunächst anstehenden Bestandsaufnahme wurde festgestellt, dass die beiden Amphibien auf dem Schulgelände heimisch sind. Die Populationen der stark gefährdeten Arten können sich aber nur erholen, wenn es gelingt, weitere angepasste Lebensräume zu schaffen und durch Wanderkorridore zu verbinden. Damit die Planungen nicht nur Sandkastenspiele blieben, wurden die Ergebnisse im zweiten Schulhalbjahr einem Fachgremium unter Beteiligung der Naturschutzverbände, der Stadt Ettenheim und der Landratsämter Offenburg und Emmendingen vorgestellt. Laubfrosch und Gelbbauchunke kennen eben keine Landkreisgrenzen.



Schüler der Naturschutz AG der Heimschule St. Landolin in Ettenheim mit StD Wolfgang Mutter, StR Olaf Deninger, OStD Ernst Jostkleigrewe und Erzbischof Dr. Robert Zollitsch (h.v.l.)

Tobias Heink

Heimschule St. Landolin

FORUMSCHULSTIFTUNG

Leider ging es mit der Umsetzung der umfangreichen Pläne nicht wie gewünscht voran. Zunächst fehlte das nötige Kleingeld, dann war das Gelände für den bestellten Bagger nicht befahrbar und ein anderes Mal waren Wasserrohrbrüche für den Baggerfahrer wichtiger als die Amphibien. Endlich – im Frühjahr 2012 – hat dann alles gepasst. Auf der Basis ihrer Vorgänger haben sich die Schüler/innen der Naturschutz AG in vielen hundert Stunden ans Werk gemacht und im Gewinn „Pfaffenstiel“ mehrere Gewässer für die Amphibien angelegt und wiederbelebt.

Noch ist der Biotopverbund nicht vollständig. Den langen Atem braucht es also auch für die Zukunft. Von daher kann der 5. Platz beim Umweltpreis 2012 Ansporn und Verpflichtung zugleich sein.

(Würdigung bei der Verleihung des Umweltpreises 2012)

Der Stundenplan zur Energiewende

Pellworm ist nur ein kleiner Fleck im friesischen Meer. Trotzdem hat die Insel einen langen Schatten – bis hin zum Karlsruher St.-Dominikus-Gymnasium.

Eine Fortbildung führte dessen Physik- und Chemielehrer, Siegfried Oesterle, 1999 in den hohen Norden. „Auf Pellworm habe ich viele Eindrücke gewonnen, was Erneuerbare Energien anbelangt. Dass diese Energien insgesamt jedoch in Deutschland so zurückhaltend eingesetzt wurden, das war für mich ein wichtiger Ausgangspunkt“, erzählt der Mittfünfziger. Nach Karlsruhe zurückgekehrt, fiel ihm in der Schule auf, dass die Heizung nicht richtig funktionierte, weil sie nicht richtig bedient wurde. „Das war dann der Punkt, an dem wir gesagt haben, da muss man was tun.“

Seitdem hat der Studiendirektor als Umweltbeauftragter zusammen mit einer Kollegin die Beschäftigung mit Umwelt und Energie zu einem der Markenzeichen des Gymnasiums gemacht. Kräftig unterstützt von Schuldirektorin Ingrid Geschwentner, die 1999 die Schule mit 700 Mädchen und rund 60 Lehrern übernahm: „Ich habe gesehen, was hier für Kräfte schlummern“, sagt sie, „und beschlossen, diese zu nutzen“.

Umwelt vom Dach bis in den Keller

Heute wählt jede Klasse Jahr für Jahr aus den eigenen Reihen zwei Umwelt-beziehungsweise Energiemanagerinnen. Die passen auf, dass zum Beispiel die Heizventile im Klassenzimmer richtig eingestellt sind, dass richtig gelüftet wird, der Abfall korrekt entsorgt wird und die Lichter nach dem Unterricht aus sind.

„Wichtig ist, dass man sich kümmert“, sagt Oesterle über die Energiemanagerinnen. Die Mädchen würden mit dem Amt nicht alleine gelassen. Zu Beginn des neuen Schuljahres erhalten sie eine konkrete Einweisung in ihre Aufgaben. Um Erfahrungen und mögliche Probleme zu besprechen, folgen ein, zwei weitere Sitzungen im Laufe des Schuljahres. Am Schuljahresende bescheinigt ein Beiblatt zum Zeugnis das Engagement.

Dass die Schülerinnen im Schulgebäude direkt und praktisch Umwelt-Verantwortung übernehmen, ist nur eine Facette. Außerdem hat das Gymnasium eine Umwelt-AG eingerichtet. Es gibt Umwelt-Projekte, Umweltaktionstage, Seminar-kurse und Schwerpunktstunden etwa zum „Ökoaudit“. Auch die Teilnahme an

Judith Affolter



OStD Ingrid Geschwentner und
StD Siegfried Oesterle

Schülerwettbewerben auf dem Gebiet von Umwelt, Energie oder Nachhaltigkeit gehört zum Standardrepertoire des Gymnasiums im Zentrum der badischen Stadt.

Es ist nur konsequent, dass Umwelt und Energie nicht nur in den dafür typischen Fächern behandelt werden, etwa in dem 2007 landesweit eingeführten Fach „Naturwissenschaft und Technik“. Auch zum Beispiel in Deutsch, Kunst, Chemie, Religion steht das Themenfeld auf der Tagesordnung.

Eigener Strom – klimabewusstes Reisen

Eine riesige Solaranlage auf dem Dach sorgt seit 2011 dafür, dass sich die Schule nahezu komplett aus Eigenstrom versorgen kann. Sie löste eine Drei-Kilowatt-Anlage ab, die die Schule 2000 mit dem Konzept der Energiemanagerinnen bei einem Wettbewerb gewonnen hatte. Der sonst benötigte Strom kommt aus der Wasserkraft.

Für Ausflüge und Fahrten kaufen die Klassen nach Möglichkeit klimaneutrale Bahntickets. Seine sonstigen Kohlendioxid-Emissionen, die durch Reisen und Ausflüge entstehen, gleicht das Gymnasium aus, indem es klimaneutrale Projekte fördert. Vor zwei, drei Jahren startete eine Fenstersanierung in allen Räumen.

Hans lernt von Hänschen

Für die Schuldirektorin wie für den Fachlehrer ist der Bezug zwischen Schulbank und Energiewende ganz eng: „Bildung ist die Vorbedingung, um all diese Probleme zu lösen.“ Aber beim Thema „Umwelt und Energie“ können sich auch die Erwachsenen etwas von den Schülerinnen abgucken. Schuldirektorin Geschwentner beeindruckt „die Unbefangenheit, mit der Kinder an diese Dinge herangehen und Gewohnheiten, über die man gar nicht mehr nachdenkt, hinterfragen“.

Das Lernen in umgekehrter Richtung betrifft nicht nur die Lehrer. Die Kinder tragen, zumeist begeistert von der Sache, das Gelernte auch nach Hause. Immer wieder, so Geschwentner, berichten Eltern von Fragen ihrer Töchter: ob das Duschwasser denn so heiß sein müsse. Und der Laptop kann durchaus vom Stromnetz genommen werden, bevor die Familie in den Urlaub startet.

Von der EU zertifiziert

Ingrid Geschwentner freut sich immer wieder, wenn ihre Schülerinnen einen Wettbewerb gewinnen. Den größten Stolz empfindet sie jedoch für das Zertifikat zum EU-Ökoaudit (EMAS), das seit 2004 im Treppenhaus hängt. Es bescheinigt ein nachhaltiges Umweltmanagement. Auch hier war es maßgeblich Kollege Oesterle, der die Idee hatte, sich für das europäische Umweltsiegel zu bewerben und das aufwändige Verfahren zu stemmen.

An dessen Anfang steht eine Bestandsaufnahme, anschließend müssen anspruchsvolle Ziele bestimmt und zu einem Programm formuliert werden. Wenn das erst einmal steht, muss jeder EMAS-Träger regelmäßig eine neue Umwelterklärung abgeben. Spätestens alle drei Jahre kommt ein Gutachter.

Das Gütesiegel immer wieder zu verteidigen ist für eine Schule neben dem Unterrichtsbetrieb ein Kraftakt, birgt aber aus Sicht der Direktorin auch das größte Potenzial: „Wir erwirken Nachhaltigkeit nur, wenn wir dran bleiben.“

Und das Lieblingsprojekt von Siegfried Oesterle? Einzelne Dinge vermag er nicht hervorzuheben. Seine Antwort – ganz der Lehrer: "Dass die Schülerinnen etwas lernen, das ist das Wichtigste."

(Quelle:

http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Energiekonzept/Energiebotschafter/6_Lehrer/_node.html)

Klimaschutzschule des Monats März 2013 im Newsletter des Bundesumweltministeriums

Seit der Sanierung des Schulgebäudes durch den Schulträger - die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg - Anfang der 90er Jahre bezieht die Schule ihre Heizwärme von einem benachbarten Blockheizkraftwerk. Seit einigen Jahren verbrauchen wir Strom aus atomkraftfreier, regenerativer Produktion und haben mit dem Schulträger einen 50/50-Modell vereinbart. Motiviert durch einen jährlich neu ausgeschrieben schulinternen Energiesparwettbewerb sind es vor allem die Energiemanager der Klassen, die das nichtinvestive Energiesparen voranbringen. In regelmäßigen Schulungen werden sie auf ihre Aufgabe vorbereitet und begleitet. Aus den Rückläufen des Modells und den Erlösen eines Sponsorenlaufes haben die Schüler nach und nach eine 7kW-PV-Anlage finanziert. Der Einspeise-Erlös der Anlage geht in ein Bildungsmodell für Jugendliche aus benachteiligten Campesino-Familien in Ocongate im Hochland von Peru, einem seit vielen Jahren bestehenden Partnerschaftsprojekt der Schule im Rahmen der diözesanen Partnerschaft.

(Quelle: <http://www.klimaschutzschulenatlas.de/St-Ursula-Schulen>)



St. Ursula Schulen Villingen

P. Alexander Holzbach SAC

Heute heilig – Zweifaches Jubiläum in Bruchsal

Im St. Paulusheim wurden am 13. März zwei Jubiläen gefeiert. Dass der Erzbischof von Freiburg, Robert Zollitsch, zugleich Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz, sich fast den ganzen Tag Zeit nahm, in Bruchsal mitzufeiern, wurde zu Recht als Zeichen hoher Wertschätzung für das Gymnasium und für die Pallottiner gedeutet. 1994 hatte die damalige Süddeutsche Pallottinerprovinz in weiser Voraussicht ihrer ökonomischen und personellen Entwicklung das St. Paulusheim an die Schulf Stiftung des Erzbistums übergeben. Mit dieser „Politik“ fährt man bis heute für beide Seiten bestens und ermöglicht vielen jungen Menschen im Großraum Bruchsal eine optimale Ausbildung im Sinne des christlichen Welt- und Menschenbildes. Nicht zuletzt trägt dazu der neue Schulleiter Markus Zepp bei, der selbst Schüler des traditionsreichen Gymnasiums war. Darum wunderte es nicht, dass er zusammen mit dem Rektor des Pallottiner-Konvents im St. Paulusheim, P. Konrad Henrich, der an der Schule Religion und Philosophie unterrichtet, zu einem Fest einlud: „50 Jahre Heiligsprechung Vinzenz Pallotti“ und „90 Jahre Einweihung St. Paulusheim Bruchsal“. Diese beiden Jubiläen galt es zu feiern. Das Ganze war unter das Motto des Jubiläumsjahres der Heiligsprechung Pallottis gestellt worden „Heute heilig“ (www.heute-heilig.de).

Menschen brauchen Vorbilder

Nachdem Erzbischof Zollitsch einige Klassen im laufenden Unterricht besucht hatte, traf er sich mit den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe in der großen Kapelle des Hauses. Drei Religionsklassen hatten sich in den letzten Wochen eingehend mit dem Thema, heute heilig zu sein, beschäftigt; sie erschlossen mit Hilfe einer Powerpoint-Präsentation ihre Ergebnisse und stellten dem Erzbischof ihre Fragen. Die Diskussion führte zu Umfrageergebnissen, was heute jungen Leuten wichtig, ja heilig ist, ob der antiquierte Begriff überhaupt noch verstanden wird, ob es Wunder braucht, um heilig sein zu können oder von der Kirche heiliggesprochen zu werden, und was es überhaupt ausmacht, heilig zu sein. Der Erzbischof ging auf jeden der Themenkrisen ein und zeigte sich immer wieder angetan, wie ernsthaft und in der Tat heutig die jungen Leute sich mit dem Thema auseinander gesetzt hatten. Dabei machte er deutlich, dass letztlich nur Gott heilig ist und dass vor ihm alle Menschen gleich sind. Aber wir Menschen bräuchten in unserem Leben und auch auf dem Weg des Glaubens Vorbilder. Die Heiligen seien ja nicht in allem Fehlerlos gewesen, aber sie könnten eben doch durch bestimmte Aspekte ihres Lebens Hilfe leisten für heute. Er verglich dies mit dem Vorbild, dass Mutter und Vater und „Menschen, die uns wertvoll sind“ ausübten. Er erinnerte auch an Vinzenz Pallotti und dessen Erfah-



Feierliche Unterzeichnung des Kooperationsvertrags

nung, von Gott geliebt zu sein. Daraus sei ihm der Mut zu seinem Einsatz für die Kirche, besonders für den Dienst der Laien in der Kirche gekommen.

Franz Rheinisch und Max Josef Metzger

Erzbischof Zollitsch erinnerte auch an das Beispiel des Pallottiner-Paters Franz Rheinisch und nannte den Freiburger Märtyrer-Priester der Nazi-Zeit, Max Josef Metzger, dessen Seligsprechung er sich erhoffe. In diesem Zusammenhang erläuterte der Erzbischof den jungen Leuten am Beispiel der „Lübecker Märtyrer“, von denen einige protestantische Christen waren, dass Heilig-sein nicht an den Grenzen der katholischen Kirche und des Christentums Halt mache. Insofern konnte er sich gut dem den Schülerinnen und Schülern identifizieren, die in ihrer Liste heutiger Heiliger auch Nelson Mandela und Mahatma Gandhi aufzählten. Als seine eigenen Lieblingsheilige nannte Erzbischof Zollitsch den hl. Martin, seinen Namenspatron, Robert Bellarmin, Theresia von Lisieux, Ulrika Nisch, und die seligen Mutter Theresa und Johannes Paul II. „Die beiden letzten sind gar nicht so weit weg von mir, die habe ich noch gekannt“, sagte der Erzbischof. Zum Schluss beantwortete der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz noch aktuelle Fragen, etwa zu seinen Erwartungen an den kommenden Papst, zur Zukunft des Miteinanders von Priestern und Laien in der Kirche, zu den „Kölner Vorfällen“. Zollitsch blieb keine Antwort schuldig und sagte auch, dass er als Bischof manchmal Dinge sagen müsse, die der Gesellschaft unbequem seien. Man hatte den Eindruck, die jungen Leute verstanden ihn.



Wirtschaft macht Schule – und alle gewinnen

Hellwach für das, was die Menschen brauchen

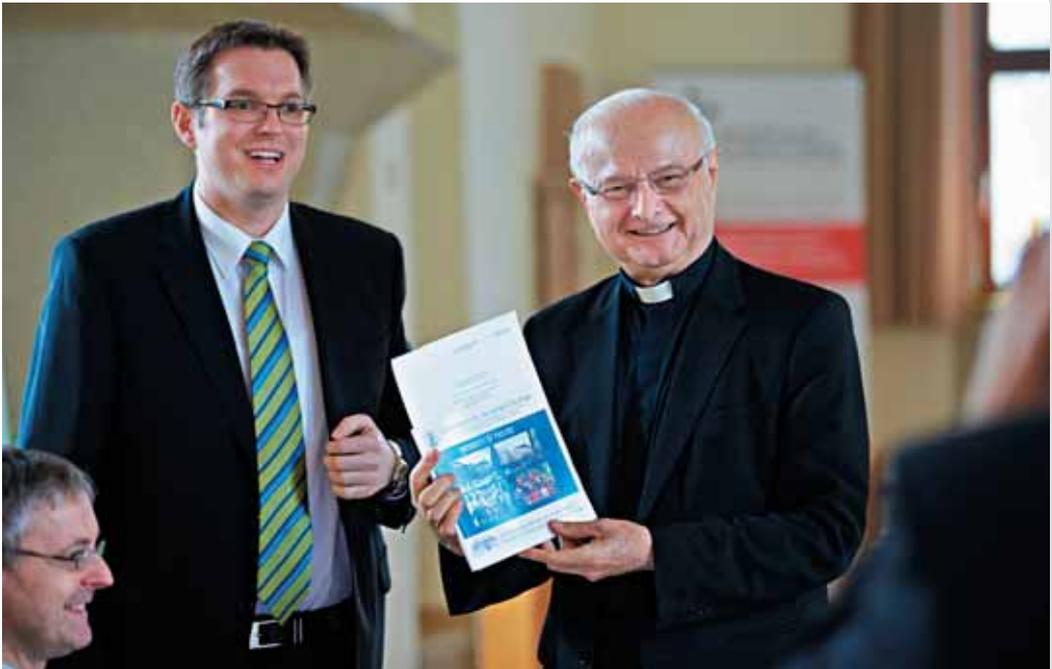
St. Paulusheim Bruchsal

Schulleiter Zepp bedankte sich für die informative Gesprächsrunde und lud zum Festgottesdienst in die Bruchsaler Stadtkirche ein, die durch die Schulgemeinde und viele Bruchsaler Katholiken überfüllt war. Ein beeindruckendes Zeugnis des guten Miteinanders. Den Gottesdienst gestalteten verschiedene Musikensembles des Paulusheimes, was auch auf die gute musische Ausbildung dort schließen lässt. In seiner Predigt erinnerte Erzbischof Zollitsch erneut an Vinzenz Pallotti und Frenz Rheinisch und zitierte Bundesverteidigungsminister Thomas de Maiziére „Jeder heute möchte gute Dienstleistungen erhalten, aber kaum einer will dienen.“ Heilige seien Menschen des Dienens, nicht naiv, wertfremd oder abgehoben, sondern hellwach für ihre Umwelt. In diesem Sinne könne und müsse auch heute jeder Getaufte nach Heiligkeit sterben ganz im Geist Vinzenz Pallottis, der von Paulus das Motto übernommen habe: Caritas Christi urget nos (die Liebe Christi drängt uns). Zu Beginn des Gottesdienstes hatte Rektor, P. Konrad Henrich, neben dem Erzbischof auch den Ortspfarrer Edgar Neidinger und Dekan Wolfram Stockinger begrüßt sowie aus Friedberg Pallottiner-Provinzial, P. Helmut Scharler, und Provinzökonom P. Rainer Schneiders.

Beim anschließenden Festessen im Paulusheim begrüßte Schulleiter Zepp noch die Oberbürgermeisterin von Bruchsal, Cornelia Petzold-Schick, den Schulamtspräsi-



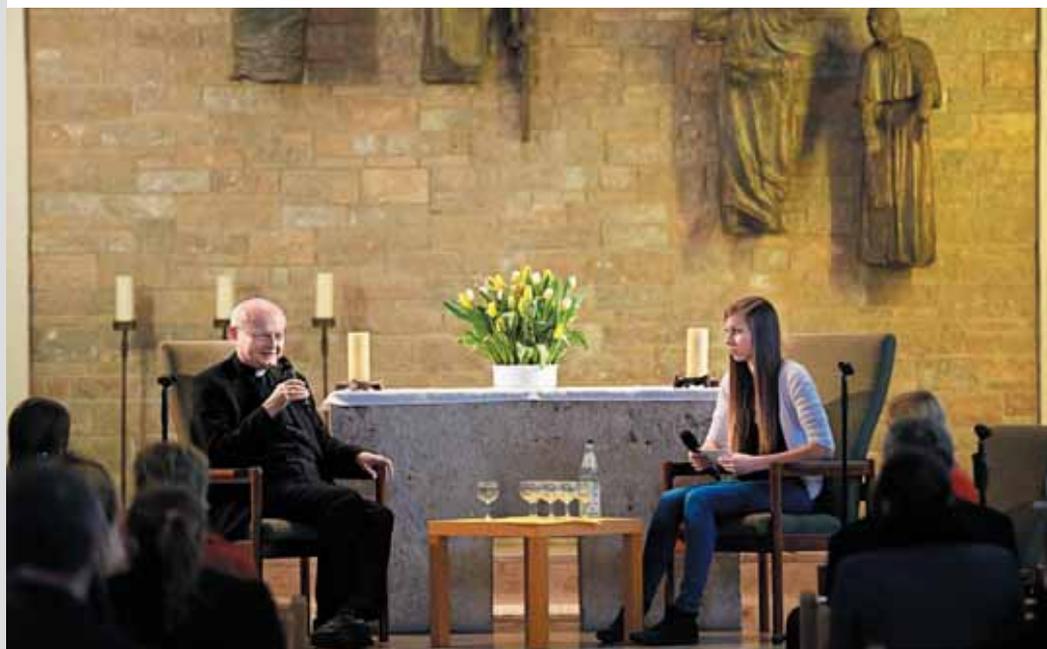
Begrüßung im Foyer: Schulleiter Markus Zepp, Erzbischof Dr. Robert Zollitsch, Stiftungsdirektor Dietfried Scherer (v.l.n.r.)



Schulleiter Zepp übergibt Herrn Erzbischof die Festschrift zum 90jährigen Jubiläum des Paulusheims



Schüler und Schülerinnen interviewen den Erzbischof



Podiumsdiskussion „Heute heilig“ auf höchstem Niveau



Erzbischof und Stiftungsdirektor als interessierte Zuschauer im Chemieunterricht: blaue Gummibärchen

denen Werner Schnatterbeck, den Bereichsleiter Berufsausbildung der Industrie- und Handelskammer Karlsruhe, Alfons Moritz und den Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, Dietfried Scherer. Nach deren Grußworten unterzeichneten alle Beteiligten einen Kooperationsvertrag „Wirtschaft macht Schule“ mit dem Caritas-Verband Bruchsal, der Sparkasse Kraichgau und dem KIT. Gegen 17.00 Uhr bestieg Erzbischof Zollitsch seinen Wagen und erfuhr nach der Ankunft in Freiburg: Habemus papam. Was für ein Abschluss eines gelungenen Festtages, der nicht zuletzt durch die Wahl von Papst Franziskus in die Geschichte eingegangen ist.

Klaus Salzmann

Der Bibeltag am St. Ursula-Gymnasium – ein Praxisbericht

Sie werden lachen ... die Bibel!

Dass Bertolt Brecht diese Antwort auf die Frage gab, was denn sein Lieblingsbuch sei, vermag nur auf den ersten Blick zu überraschen. Finden sich doch in seinem Werk unzählige Bezüge, Motive und Anregungen aus den Geschichten des Alten und Neuen Testaments. Und doch setzt er das Erstaunen über seine Antwort voraus, als ob die Bibel für die Frommen gepachtet sei und Atheisten und Agnostiker nicht ebenso Gefallen daran finden sollten.

Wenn man die Frage nach der Lieblingslektüre heute unseren 1100 Schülerinnen stellen würde, wäre die Bibel sicherlich nicht unter den Bestplatzierten – wenn überhaupt unter ferner liefen. Dennoch, oder gerade deswegen hat die Fachschaft Religion des St. Ursula-Gymnasiums entschieden, den Ursulatag 2012 unter dieses Motto zu stellen – einen Tag lang sich mit der Bibel auseinanderzusetzen.



„Sie werden lachen ...“ – Gruppenarbeit mit der Bibel

Der Ursula-Tag:

Jedes Jahr um den 21. Oktober feiert das St. Ursula-Gymnasium in Freiburg das Fest der Heiligen als Tag der Schulgemeinschaft. In unterschiedlichen Formen stellen wir ein Thema in den Mittelpunkt, um als Schulgemeinschaft neue Erfahrungen zu sammeln – sei es bei einer Pilgerwanderung, z.B. auf den Lindenberg, bei einem Eine-Welt-Tag, einem Sponsorenlauf oder eben bei einem Bibeltag.

Konzeption des Bibeltages:

Ich zitiere aus dem Informationsbrief an die Schülerinnen und die Eltern: „Bei diesem Bibeltag werden wir uns über drei verschiedene Zugänge mit diesem faszinierenden und prägenden Buch beschäftigen:

1. Von 8.00 Uhr bis 9.30 Uhr finden für die unterschiedlichen Klassenstufen Veranstaltungen statt, bei denen Experten von außerhalb der Schule einen neuen Zugang zur Bibel eröffnen. So treffen sich die Klassenstufen 5 und 6 im Gottesdienstraum, um die alttestamentliche Josephgeschichte von der Erzählerin Frau Eva Egloff präsentiert zu bekommen. Die Klassenstufen 7 bis 9 werden in der Aula von Frau Dr. Irene Leicht über Maria Magdalena und die Kursstufe 11 und 12 wird in der Katholischen Akademie in der Wintererstraße 1 von Prof. Eberhard Schockenhoff über die Haltung der katholischen Kirche zu Ehe und Sexualität einen Vortrag erleben und Gelegenheit zur Nachfrage und Diskussion haben.
2. Danach werden wir uns gestalterisch mit der Bibel auseinandersetzen. Dazu bieten von 9.30 Uhr bis kurz vor 12.00 Uhr die Lehrerinnen und Lehrer für euch Schülerinnen Projekte rund um die Bibel an. Die Liste der Angebote zeigt die Vielfalt der unterschiedlichen Zugänge zur Bibel auf:

Um 12.00 Uhr treffen wir uns dann in der Aula, um gemeinsam einen Gottesdienst zu feiern. Pfarrer Harald Bethäuser, der schon letztes Jahr im Münster mit uns einen ansprechenden Gottesdienst gefeiert hat, wird auch dieses Jahr wieder zelebrieren.“

Vorbereitung:

Besonders wichtig ist es, die Kolleginnen und Kollegen für diesen Tag zu gewinnen. Denn von ihnen wird etwas erwartet, was nicht selbstverständlich ist: fachfremd ein

Lehrkräfte	Thema	Klassenstufe
	Arche Noah	5
	Mathe in der Bibel	5
	Wie feiern unsere Nachbarn Weihnachten?	5-6
	Schöpfungsgeschichte mit Musik	5-6
	Bei Abraham und Sarah am Feuer	5-7
	„Man sieht nur mit dem Herzen gut“ – Herzmed	5-7
	Ein Theaterstück spielen: Daniel in der Löweng	6
	Singen und Tanzen zu „Shackles“ / Gospels au Hitparade	7
	<i>Alte Worte im neuen Gewand</i> – künstlerische Gestaltung einer Bibelstelle (Collage, Kalligraphie)	7-8
	Biblische Szenen und Heilige in den Münsterfer	7-9
	„Schön bist du meine Freundin ...“ – Wir verton Bibelstellen	7-9
	Projekt Volxbibel OpenSource-Bibel Experiment	7-9
	Gospels und Spirituals singen	8-12
	Zahlenmystik	8-12
	Kreatives Schreiben: Gleichnisse Reloaded	8-12
	Zahlensymbolik	8-12
	Bibliodrama	9-12
	Bibel teilen	9-12
	Darf man die Bibel parodieren (Beispiele aus Fi und Karikatur)	9-12
	Bertolt Brecht und die Bibel – Lesen, Spielen, F- Leben im Kloster – Bibel statt Facebook	9-12
	Taizé erleben	9-12
	Die Bibel wörtlich? Religiöse Vielfalt in den USA	9-12
	Elias von Mendelssohn-Bartholdy	11-12
	Schöpfung und Evolution: Filmprojekt	11-12
	Wunder-volles Leben	11-12
	Bibellesen für Analphabeten im Münster	11-12
	„Jesus Christ Superstar“ – Rock-Oper mit verbli Perspektiven	11-12
	Textes bibliques en francais	11,12
	Das Hohelied der Liebe – weltfremd, utopisch, zeitgemäß?	11,12
	Herstellen einer Schulkrippe für den Advent	5-12
	Tiere in der Bibel – Exkursion zum Mundenhof	5-12
	Szenische Darstellung eines Gleichnisses	5
	Meditativer Spaziergang	9



Bei Abraham und Sarah am Feuer

Projekt über die Bibel zu gestalten. Doch darin liegt gerade auch die Chance dieses Tages: Über einen persönlichen Zugang zur Bibel den Schülerinnen eine neue Dimension zu eröffnen. Dennoch sollte den Kolleginnen und Kollegen dabei Unterstützung zuteil werden. Zum einen dürfen die Projekte immer in Teamarbeit, also zu zweit angeboten werden. Zum anderen stehen die Religionslehrerinnen und –lehrer als Ansprechpartner zur Verfügung. Ein Beispiel: Eine Französischlehrerin bat um Unterstützung, im gemeinsamen Suchen entstand das Projekt: Wie unsere Nachbarn Weihnachten feiern. Wichtig ist es die Erwartung, dass „Unterricht“ stattfindet und die Lehrer als „Experten“ auftreten, zu zerstreuen. Es geht darum in den Projekten sich gemeinsam auf die Suche zu machen und dem Geheimnis der Bibel frugend und kreativ sich zu nähern.

Die zweite Herausforderung besteht darin, geeignete Referentinnen und Referenten für die Vorträge zu gewinnen. Für die Unterstufe konnten wir die berufliche Märchenerzählerin Frau Egloff gewinnen, die über die Josefgeschichte kindgerecht die Tiefen dieser „schönsten“ der alttestamentlichen Erzählungen aufzuzeigen vermochte. Für die Oberstufe wollten wir einen wissenschaftlichen Vortrag, auch als Ausblick auf ein mögliches Studium, und mit Professor Schockenhoff von der Universität haben wir auch einen renommierten Vertreter seines Fachs gefunden. Auch der Ort des Vortrages wurde bewusst gewählt, hat doch die Katholische Akademie ein anderes Flair als unsere Aula. Die Mittelstufe für einen biblischen Zugang zu begeistern ist sicherlich am schwierigsten. Mit Frau Dr. Irene Leicht und ihren Vor-

trag über Maria Magdalena nahmen wir gerade eine Frauengestalt des Neuen Testaments ins Visier, die über vielfältige Facetten und unterschiedliche Dimensionen verfügt.

Die Einteilung der Schülerinnen in die Projekte kann dadurch erfolgen, dass die Schülerinnen im Klassenverbund bleiben und das Projekt von der betreffenden Lehrkraft in der 3. und 4. Stunde gestaltet wird. Das ist organisatorisch einfach umzusetzen, die Kolleginnen und Kollegen, die in der Zeit nicht unterrichten, können andere unterstützen. Bei dem Eine-Welt-Tag sind wir so vorgegangen. Für den Bibeltag haben wir bewusst eine andere Konzeption gewählt: Die Schülerinnen durften sich drei Projekte aussuchen. Das sorgt zum einen für eine höhere Motivation, denn die eigenen Interessen und Vorlieben können berücksichtigt werden. Zum anderen entstehen dadurch heterogene Gruppen, in denen die Schülerinnen neue Erfahrungen machen, wenn sie klassen- und stufenübergreifend zusammenarbeiten. Es ist verständlich, dass nicht alle Erstwünsche berücksichtigt werden können, da z.B. jeweils über 100 Schülerinnen auf den Mundenhof gehen, eine Schulkrippe bauen oder im Chor singen wollten. Bei der Einteilung ging es dann darum, möglichst viele Erstwünsche zu erfüllen, aber gleichzeitig auch alle Projekte stattfinden zu lassen.

Eindrücke der Schülerinnen:

Natürlich kann die Konzeption und die Durchführung eines Bibeltages nicht den Vorstellungen von 1100 Schülerinnen gerecht werden. So wurde schon der Name als „aus der Zeit gefallen“ bezeichnet und als nicht sonderlich motivierend empfunden. Dennoch haben viele Gespräche und eine Auswertung in der Oberstufe gezeigt, dass vor allem die Projekte sehr gut angekommen sind. Eine Schülerin bringt es auf den Punkt: „Die Projekte waren echt cool, da es so viele verschiedene Projekte zur Auswahl gab. Mein Projekt war spannend gestaltet und es hat mir sehr viel Spaß gemacht.“ Kritischer waren die Reaktionen auf den Vortrag von Professor Schockenhoff. Das Thema (Die Haltung der katholischen Kirche zu Ehe und Sexualität), der Referent und der Ort fanden ein positives Echo. Für viele Schülerinnen stellte es aber eine Herausforderung dar, einen anspruchsvollen wissenschaftlichen Vortrag aufmerksam zu folgen. Die Schülerin, die auf dem Podium für die Moderation zuständig war, fasst dann auch zusammen: „Meine Mitinterviewerin und ich haben natürlich versucht, kritische Fragen zu stellen, aber uns war auch klar, dass wir einen Fachmann, der selbst ja recht offen ist, nicht wirklich würden aus der



Begegnung mit dem „Elias“ von Mendelssohn-Bartholdy

Reserve locken können. Es war aber auf jeden Fall möglich neue Einblicke in die Denkweisen der römisch-katholischen Kirche zu bekommen, auch wenn diese oft mehr schockten als hoffen ließen. Leider sah es von der Bühne so aus, als seien die zuhörenden Schülerinnen eher mäßig interessiert und als sich die Möglichkeit ergab, selbst Fragen einzuwerfen, doppelten sich diese meist mit den allgemein bekannten kirchenkritischen Äußerungen.“ Doch trotz der Kritik an der Länge des Vortrags und der Komplexität des Themas begrüßten viele Schülerinnen die Möglichkeit sich damit auseinander zu setzen und manche Positionen neu einzuordnen und kritisch zu hinterfragen.

Auswertung:

Die Gespräche mit den Schülerinnen und ein schriftliches Feedback im Kollegium mit anschließender Besprechung in der Gesamtlehrerkonferenz haben folgende sinnvolle Veränderungen des Konzeptes angeregt, die bei der Planung des nächsten Bibeltages berücksichtigt werden sollten: Vielen Schülerinnen war nicht ganz klar, was in den einzelnen Projekten konkret gemacht wird. Deshalb sollte jedes Projekt sich mit einer kleinen Selbstvorstellung durch einen Aushang präsentieren.

Die drei Vorträge sollten kürzer gestaltet werden, da sie eine hohe Konzentration von den Schülerinnen verlangen, was zu Unruhe führen kann. Für die Mittelstufe sollte eine andere Form der Darstellung gefunden werden, eine musikalische oder künstlerische Präsentation ist einem Vortrag vorzuziehen.

Auf Anregung eines Kollegen wurde der Gottesdienst als Abschluss des Tages um 12.00 Uhr gefeiert. Das hat den Vorteil, dass Ergebnisse aus den Projekten – z.B. durch den Chor – integriert werden können. Dennoch ist es besser den Bibeltag mit einem Gottesdienst zu beginnen, da dieser dann ohne Zeitdruck bei höherer Konzentration gefeiert werden kann.

Wenn man beide Punkte verändert, hat man auch nach einem Gottesdienst und einem kürzeren Vortrag mehr Zeit in den Projekten, die man auch freier gestalten kann – was von Schülerinnen wie auch den Lehrerinnen und Lehrern gefordert wurde.

Fazit:

Dass sich eine ganze Schulen einen ganzen Vormittag mit der Bibel beschäftigt, ist keine Selbstverständlichkeit – es ist zunächst einmal eine Herausforderung. Dass es dabei nicht darum geht zu missionieren oder andere Glaubensrichtungen auszugrenzen (wie eine Schülerin befürchtete), beweisen die unterschiedlichen Projekte, die angeboten wurden. In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Bibel, der Provokation und der Sprengkraft der biblischen Texte und Erfahrungen liegt das Besondere des Tages. So können auch bleibende Erinnerungen entstehen, wenn sich Schülerinnen und Lehrkräfte gemeinsam auf den Weg machen: Ein Schülerin aus dem Projekt „Wunder-volles Leben“ machte dabei folgende Erfahrung: „Was geblieben ist: Man muss nicht nur auf Wunder warten, man kann sich auch dafür entscheiden und es selbst in die Hand nehmen“. Es geht auch, um mit einer anderen Schülerin zu schließen, eine Nummer kleiner – und mit den anfangs zitierten Bedenken ist man als Religionslehrer ja schon zufrieden – „Es war nicht langweilig, aber auch kein Highlight...“

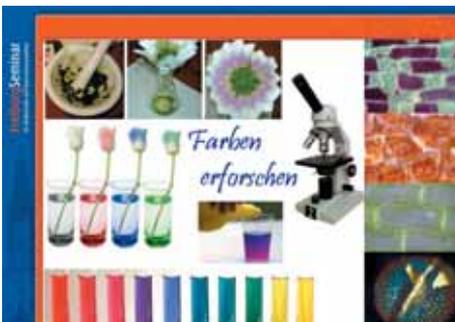
Ralf Erens

Science Junior Club

Die Bedeutung der Naturwissenschaften für unsere heutige hochkomplexe Welt ist unbestritten, der tägliche Wissenszuwachs enorm. Die Neugier junger Menschen, die Grundlagen naturwissenschaftlicher Phänomene kennen zu lernen und zu verstehen, ist beachtlich. Die Bereitschaft, sich intensiv mit anspruchsvollen Themen zu beschäftigen, ist bei vielen motivierten und interessierten Schülerinnen und Schülern vorhanden. Umso wichtiger sind Initiativen, die durch eine frühzeitige Förderung von jungen Talenten eine Unterforderung vermeiden und ein anregendes Umfeld anbieten. Das Freiburg-Seminar für Mathematik und Naturwissenschaften bietet seit nunmehr 22 Jahren für Ober- und Mittelstufenschüler solch ein Förderangebot. Nachdem seit zwei Jahren bereits der Mathe Junior Club für die Unterstufe existiert, ist es für das laufende Schuljahr gelungen, auch im Bereich der Naturwissenschaften eine Förderung für Schülerinnen und Schüler der Unterstufe anzubieten: den Science Junior Club.

Dieses Projekt wurde nur möglich aufgrund der besonderen Unterstützung und der Kooperation engagierter Partner: Insbesondere das St. Ursula-Gymnasium und die Schulstiftung haben sich für die Idee begeistern lassen. Nicht von ungefähr nehmen jedes Jahr mehr als ein Dutzend Schülerinnen dieser Schule an den Angeboten des Freiburg-Seminars teil.

Der Science Junior Club fokussiert das naturwissenschaftliche Interesse der AG-Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch nicht auf einspezielles Fach, sondern bietet drei Module aus den Bereichen Biologie, Physik/Astronomie und Robotik an. Die Veranstaltungen finden in den Räumen des St. Ursula-Gymnasiums, Freiburg sowie im Physikalischen Institut der Universität Freiburg statt und sind somit nicht nur für die „Ursulinerinnen“ sehr gut erreichbar. Das Biologie-Modul, in dem sich die jungen Forscherinnen und Forscher mit Farben in der Natur und deren Analyse beschäftigen, wird von Frau Elke Dausch vom St. Ursula Gymnasium betreut.



Welche Rolle spielen Farben in der Natur? Das Grün der Blätter, die sich im Herbst bunt färben, der Farbwechsel eines Chamäleons, leuchtende Farben von Meeresfischen, die rote (Lock-)Farbe von leckeren Beeren im Gegensatz zum (Warn-)Rot der Beeren einer Eibe oder des Knollenblätterpilzes, die prächtigen Farben von Männchen im Tierreich, Blütenfarben oder auffallende Farbmuster bei Tierarten. Wie bekommen Federn oder Früchte ihre Farben? Was kann man mit Farben aus der Natur machen? Wo steckt die Farbe in einem Blatt und was passiert, wenn die Blätter sich färben?

Mit Binokular und Mikroskop können die Schülerinnen und Schüler die Farben von Früchten, Blättern und z.B. Schmetterlingsflügeln untersuchen. Verschiedene Farbstoffe, die alle in grünen Blättern „versteckt sind“, können extrahiert, aufgetrennt und so erforscht werden, wie das Laub herbstbunt wird. [Photo von der Blattfarbstoffextraktion am 20.11.12 (als Anhang dabei)] PB200281 oder PB200283

Das zweite Modul zur Physik und Astronomie besteht aus einer Kooperation mit dem Physikalischen Institut der Universität Freiburg:

Im Mittelpunkt dieses Moduls sammeln die Schülerinnen und Schüler erste Erfahrungen mit vielseitigen spannenden Fragestellungen der Astronomie: Wie ist unser Sternenhimmel aufgebaut? Wie kann man Entfernungen zwischen den Sternen bestimmen? Welche zentralen Eigenschaften hat „unser“ Stern, die Sonne? Wie beeinflusst sie unser Leben auf der Erde? Welche Signale treffen aus dem Weltall auf unseren Planeten? Welche Auswirkungen können diese auf unseren Alltag und unsere technische Zivilisation haben?

Diese und viele weitere interessante Fragen zum Staunen und Nachdenken über unser Weltall können die Schülerinnen und Schüler im Modul Astronomie/Physik verfolgen. Dazu haben Studenten des Fachdidaktikseminars unter Leitung von Herrn Krämer am Physikalischen Institut unterschiedlichste Experimente und Materialien vorbereitet, die die Schülerinnen und Schüler während der Sitzungen weitgehend selbständig durchführen und bearbeiten können. Dazu gehören der Bau einer eigenen Sternenkuppel, das Erstellen eines kleinen Handbuchs über





Science Junior Club

die Sonne, Experimente zur Spektralanalyse des Lichtes, und eigene Übungen zu Methoden zur Entfernungsbestimmung von Sternen. Ein zentrales Anliegen des Moduls besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zum eigenen Verfolgen von Fragestellungen zur Astronomie zu begeistern und anzuleiten.

Als drittes Modul wird das Thema Robotik unter Leitung von Frau Rasmussen-Schmidt behandelt. Nahezu jede Person, die in den letzten 50 Jahren Kind war, hat wohl mit bunten LEGO-Bausteinen gespielt. Für die heutigen High-Tech-Umgebungen existiert mit „LEGO Mindstorms“ ein frei programmierbarer Roboter-Bausatz. Die darin enthaltene graphische Programmieroberfläche bietet für jüngere Schülerinnen und Schüler einen spielerischen Zugang zur Programmierung. Die Roboter werden unter der Verwendung von Tast-, Farb-, Licht- und Geräuschsensoren zum Leben erweckt bzw. können Hindernissen ausweichen und vorgegebene Linien verfolgen.

Das große Interesse an der neuen Konzeption der Förderumgebung des Science Junior Clubs ermutigt alle Beteiligten, dieses Format in Zukunft weiter zu führen und weiter zu entwickeln; 17 besonders naturwissenschaftlich interessierte und motivierte Mädchen und Jungen aus 5.-7. Klassen aus Freiburg und dem Umland können das Angebot bisher nutzen. Gerade der überaus hohe Anteil der Schülerinnen am Science Junior Club widerlegt in kleinem Rahmen gängige Vorurteile in beeindruckender Weise.

Über das besondere Engagement aller Beteiligten werden die Schülerinnen und Schüleraus erster Hand am Ende des Seminarjahres bei der Abschlussveranstaltung des Freiburg-Seminars berichten. In ihrem Namen sei an dieser Stelle den engagierten Lehrkräften, der Schulleitung des St. Ursula-Gymnasiums und Herrn Scherer von der Stiftungsverwaltung gedankt, ohne die das Projekt Science Junior Club nicht hätte realisiert werden können.

Weitere Informationen zum Freiburg-Seminar (Angebote für Mittelstufe u.ä.) unter www.freiburg-seminar.de oder bei der Seminarleitung: erens@freiburg-seminar.de

Florian Fath

Klosterschule im Informatikfieber –

Die Klosterschule vom Heiligen Grab nimmt erfolgreich am Bundeswettbewerb Informatik Biber teil.

Wie gehe ich richtig mit Spam-E-Mails um und wie steht es um die Datensicherheit beim Cloud-Computing? Mit diesen und ähnlichen Aufgaben befassten sich im Rahmen des Bundeswettbewerbs Informatik-Biber auch die SchülerInnen der Klosterschule v. Hl. Grab Baden-Baden. Ziel des Wettbewerbs ist es, das Interesse an Informatik durch eine erste attraktive Begegnung mit den Konzepten dieses Faches zu wecken. Die Teilnehmer werden angeregt, aktiver und bewusster mit Informationstechnik umzugehen. Sie erfahren, wie die Informatik alle Bereiche des Alltags durchdringt und wie vielseitig ihre Anwendungsmöglichkeiten sind. Der Wettbewerb Informatik-Biber ist Bestandteil der Initiative „Bundesweit Informatiknachwuchs fördern“ und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Gesellschaft für Informatik, dem Fraunhofer Institut sowie dem Max Planck Institut für Informatik gefördert. Der Informatik-Wettbewerb richtet sich an SchülerInnen und Schüler der Klassenstufe 5 bis 13 und findet einmal im Schuljahr statt – im kommenden vom 11. bis 15. November 2013.

Rappen



Platzierte bei Biber-Wettbewerb



Preisverleihung bei der IT-Firma SAP

Kistner

Klosterschule vom Heiligen Grab

Dieses Schuljahr nahm die Klosterschule vom Heiligen Grab zum ersten Mal mit insgesamt 25 SchülerInnen aus der Ober- und Mittelstufe am Informatik-Biber teil. Nach der Registrierung durch den Fachlehrer, konnten sich alle SchülerInnen während des Zeitraums online anmelden und am Wettbewerb teilnehmen. Zur Vorbereitung auf den Wettkampf wurden zu Übungszwecken die Aufgaben der vergangenen Jahre auf der offiziellen Internetseite bereitgestellt (<http://informatik-biber.de>). Bei der Durchführung des Wettkampfes fiel das engagierte Arbeiten der SchülerInnen während der 30 Minuten auf. Gründe dafür waren sicherlich der hohe Aufforderungscharakter des Computers sowie die Differenzierung der Aufgaben in unterschiedliche Schwierigkeitsstufen. Eine Schülerin aus der Oberstufe fasste ihre Eindrücke folgendermaßen zusammen: „Als ich hörte, dass wir nach nicht einmal einem halben Jahr Informatik an einem solchen Wettbewerb teilnehmen sollten, war ich sehr erstaunt, denn wie soll man Übungen lösen, von denen man noch keine Ahnung hat? Dennoch erwarteten meine Mitschüler und ich die Aufgaben mit einer gewissen Spannung. Beim Lösen stellte ich aber fest, dass die Aufgaben an sich nicht so viel mit Informatik zu tun hatten, sondern viel mehr mit dem logischen Denken und dem problemorientierten Arbeiten, das auch in der Informatik von Nöten ist. Ich fand die Aufgaben sehr spannend, denn es gab von einfach bis schwierig jede Stufe. Man konnte rätseln und knobeln und sich in die Thematik hineindenken. Mit vielen Skizzen und Bildern wurden die Aufgabenstellungen verdeutlicht. Alles in allem finde ich, dass der Wettbewerb Spaß gemacht hat und es sich lohnt daran teilzunehmen, denn man lernt, meiner Meinung nach, eine Seite der Mathematik und Informatik kennen, die jedem Spaß machen kann.“

Für jeden der mehr als 180.000 Teilnehmer aus 1100 Schulen wurden Urkunden verschickt. Von unseren 25 SchülerInnen, die am Informatik-Biber teilnahmen, schafften es sechs auf einen 3. Platz und ein Schüler konnte sich über einen hervorragenden 1. Platz freuen, den nur jeder zweihundertste Teilnehmer in seiner Altersgruppe erreichte. Als zusätzliche Ehrung wurde dieser Schüler zu einer Informationsveranstaltung bei SAP nach Walldorf eingeladen.

Nach den überwiegend positiven Erfahrungen beim vergangenen Informatik-Biber Wettbewerb, freuen wir uns auch kommendes Schuljahr wieder an dem Wettbewerb teilnehmen zu können.

Birgitta Fürst

Schüler der 6. Klassen der Liebfrauenschule laufen für Honduras

Beim Solar- und Gerechtigkeitslauf der 6. Klassen der Realschule und des Gymnasiums der Liebfrauenschule wurden Spenden in Höhe von 1500 € erlaufen. So wurde die „Schul-SMS“, Selbstentfaltung (S), Mitempfinden (M) und Sorgsamkeit (S) in konkretes Handeln umgesetzt.

Die Liebfrauenschule hat seit mehreren Jahren die Durchführung eines Solar- und Gerechtigkeitsporttages am Ende der Klassenstufe 6 in das Programm ihres Schulcurriculums aufgenommen. Die Verantwortlichen der Solar-AG und des Honduras-Projekts organisierten unter Mithilfe des Sportkollegiums einen ereignisreichen Tag. Alle 160 Schülerinnen und Schüler begannen den Schultag mit einem Film über die Nutzung alternativer Energien in und um Sigmaringen. Sie sollten sensibilisiert werden für Fragen des Klima- und Umweltschutzes, sowie für das Thema der Nachhaltigkeit. Eng damit verknüpft ist das Verständnis von Gerechtigkeit, vom Leben in „einer“ Welt. Dazu gab im Anschluss eine Powerpoint-Präsentation Einblicke in den Alltag der Kindertagesstätte „Christiane“, das Schulprojekt der Liebfrauenschule in Honduras. Den 6.Klässlern wurde an den schulischen und beruflichen Einrichtungen des Dorfes „El Paraiso“ gezeigt, wie die Kinder dort nach der Kindergartenzeit weiter Bildung und Ausbildung erhalten.

Liebfrauenschule

FORUMSCHULSTIFTUNG



Jakob, Leon und Benedikt laufen Runden fürs Hondurasprojekt

Bevor es dann in den Sportbereich zum Laufen ging, bekamen die Schülerinnen und Schüler ein Quiz, auf dem sie richtige Antworten zu Energie und Klimaschutz ankreuzen mussten. Während des Laufes erfolgte die Auswertung durch Schüler der 8. Klasse, und es wurde bei der Abschlusszusammenkunft ein Sieger gekürt. Im Vorfeld hatten alle bereits fleißig nach Sponsoren für ihren Lauf gesucht. Eltern, Großeltern, Freunde oder Bekannte hatten selbstgewählte Beiträge pro zusätzlich zum Pflichtteil gelaufener Runde zugesagt. Das Wetter war der Veranstaltung freundlich gesinnt, und so wurde im halbstündigen Wechsel von allen Klassen so manche zusätzliche Runde gedreht, die dann auf den individuellen Laufkarten abgezeichnet wurde. Da die Klassen nacheinander an den Start gingen, wurde in den Zwischenzeiten ein Sportspiel-Turnier mit Brennball und Völkerballausgetragen. Die Klasse G6c wurde dann bei der Siegerehrung als laufstärkste Klasse zum Schulsieger gekürt. Das Spielturnier wurde von der R6c gewonnen.

Nach Auswertung der Ergebnisse und Eingang der Sponsorengelder kann die Liebfrauenschule nun einen Spendenbetrag von 1526 € an Schwester Christiane in Honduras weitergeben. Die Schüler aller 6. Klassen der Schule konnten somit einen erheblichen Beitrag zum jährlichen Spendenaufkommen der Schule für die Kindertagesstätte „Christiane“ leisten, das sich im vergangenen Schuljahr wieder auf über 14.000 € belaufen hat.

Martin Steimer

Der Dritte Weg

Das Verfahren der Kirchen zur Schaffung eines eigenen kollektiven Arbeitsrechtssystems wird als „Dritter Weg“ bezeichnet. In der KODA werden die Regelungen über Gehalt, Arbeitszeit etc. beschlossen, die dann in den Arbeitsverträgen der Mitarbeiter(innen) gelten.

Verfassungsrechtliche Grundlagen

Artikel 140 des Grundgesetzes legt fest, dass die Kirchen in Deutschland ein eigenes Arbeitsrecht führen dürfen. Diese Regelung hat ihren Ursprung in der Weimarer Reichsverfassung (Artikel 137 Abs. 3 Satz 1). Danach ordnet und verwaltet jede Religionsgemeinschaft ihre Angelegenheiten selbständig innerhalb der allgemein gültigen Gesetze.

Derzeitige Wege der Arbeitsvertragsgestaltung sind:

Erster Weg ist die einseitige durch den Arbeitgeber erfolgte Festlegung der Arbeitsvertragsgestaltung.

Zweiter Weg der Abschluss von Tarifverträgen zwischen Arbeitgeber und Gewerkschaften.

Als Dritter Weg gilt die Gestaltung der Arbeitsvertragsbedingungen der Kirchen in paritätisch besetzten Kommissionen.

Zentrale Elemente des „Dritten Weges“ sind:

Die gleichberechtigte und gleichgewichtige Vertretung jeder Seite in den Kommissionen, die die Arbeitsbedingungen für die Dienstverhältnisse festlegen.

Die faire und verantwortliche Konfliktlösung durch ein Vermittlungsverfahren, das einen Arbeitskampf verzichtbar macht, solange alle Beteiligten die Spielregeln einhalten.

Das kirchliche Arbeitsrecht ist Teil des staatlichen Arbeitsrechts und des Kirchenrechts. Hier fließen die verfassungsmäßigen Rechte der Kirchen, ihre Rechtsvorschriften und ihr Selbstverständnis mit den allgemein gültigen Bestimmungen des Arbeitsrechts zusammen.

Arbeitskämpfe, Aussperrungen und Streiks passen ebenso wenig zum Selbstverständnis des kirchlichen Dienstes wie das einseitige Festlegen von Arbeitsbedingun-

gen durch die Leitung. Diese beiden Modelle lassen sich nicht mit der gemeinsamen Verantwortung der Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Dienstgeber für den Auftrag der Kirche vereinbaren.

Die Kirchen haben ein eigenes betriebliches Mitbestimmungssystem geschaffen, im katholischen Bereich die Mitarbeitervertretungsordnung (MAVO), und dieses durch diözesane und bundesweite Beratungs- und Interessenvertretungsgremien ergänzt. Die Mitarbeiter(innen) wählen in den Einrichtungen Mitarbeitervertretungen. Im Vergleich zur Betriebsverfassung haben bei uns viele kleine Einrichtungen eine Mitarbeitervertretungen. Die MAV hat eine Wächterfunktion, d. h. sie achtet darauf, dass die Beschäftigten nach Recht und Billigkeit behandelt werden. Weiterhin hat sie eine Interessenvertretungsfunktion, bei der sie u. a. auch gegenüber der KODA ihre Interessen formulieren kann. Dies geschieht auch dadurch, dass die Mitarbeitervertreter als Wahlbeauftragte die Mitglieder der KODA auf der Mitarbeiterseite wählen.

In der KODA (Kommission zur Ordnung des Dienst- und Arbeitsrechts) sitzen sich Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertreter paritätisch gegenüber.

Bisher bestand ein Verbot von Arbeitskämpfen bei kirchlichen Beschäftigungsverhältnissen.

Nach dem Urteil des Bundesarbeitsgerichts in Erfurt dürfen nun Mitarbeiter/innen unter bestimmten Umständen für bessere Arbeitsbedingungen streiken, sofern keine Einigung der Arbeitnehmer und Arbeitgeber erfolgt und die Gewerkschaften eingebunden sind.

Kirche und Verdi fühlen sich durch das Urteil bestätigt.

Quellen:

Diözesane Arbeitsgemeinschaft für Mitarbeitervertretungen A im Erzbistum Freiburg (DiAG MAV A)
Caritas Deutschland
Badische Zeitung

Orte für Gebet und Stille – Kirchen, Kapellen und Meditationsräume an Stiftungsschulen

Einem sakralen Raum auf der Spur – die Kapelle des St. Ursula-Gymnasiums Freiburg

Der Kapelle des St. Ursula-Gymnasiums auf die Spur zu kommen erfordert Geduld und Ausdauer, nicht etwa deshalb, weil sie schwer aufzufinden oder zu erreichen wäre. Sie ist frei zugänglich über den Schulhof, ungefähr ein bis zwei Gehminuten vom Haupthaus entfernt, wenn auch nur mit dem passenden Schlüssel zu öffnen. Wahrscheinlich muss man länger an der Schule sein um diese Kapelle schätzen zu lernen, um die vereinzelt und dennoch wichtigen Ereignisse mitzuerleben, in denen sich ein (kleiner) Teil des Schullebens und der Schulgemeinschaft in diesen Raum verlagert. Steht man vor der Kapelle, so steht man zugleich vor der Schulaula, einem hallenartigen Gebäude, in dessen Erdgeschoss die Kapelle integriert ist. Aula und Kapelle stammen aus den späten 60er/frühen 70er Jahren und atmen



architektonisch den Geist dieser Jahre: Nüchtern, funktionell, nach heutigem Empfinden nicht schön, ein Zweckbau. Allenfalls die von Glaselementen durchbrochenen Betonwände der Kapelle verraten, dass es sich hier nicht um einen gewöhnlichen Erdgeschossraum handelt. Einmal abgesehen von der Nutzung: Architektonisch ist die Kapelle in das Gebäudeensemble integriert, sie ist mittendrin, man kann sie nicht übersehen, sie gehört sozusagen zum Inventar der Schule. Der Eindruck des Mittendrin wird verstärkt durch eine Reihe abgestellter Fahrräder im Eingangsbereich.

Man fragt sich vielleicht angesichts der Größenverhältnisse zwischen riesiger Aula mit Platz für mehrere hundert Personen und der sehr kleinen Kapelle, allenfalls für 20-30 Personen, welches Konzept hinter der Planung stand. Ein Kirchenraum an einer sehr großen Schule (ca. 1200 Schülerinnen heute) nur für ein paar wenige, als kleine sakrale Oase?

Hat man sich unbeschadet an den Fahrrädern vorbeigewunden und die gefühlsmäßig tonnenschwere Eingangstüre aufgewuchtet, begegnet einem - ein relativ kleiner, rechteckiger und dunkler Raum, der nicht wirklich dunkel ist, vielmehr den Blick hinlenkt auf die beiden Betonaußenwände zur Schulhofseite hin, die von farbigen und nichtfarbigen Glaselementen unterschiedlicher Größe durchbrochen sind. In den Raum leuchtet somit eine Vielzahl von hellen unterschiedlich geformten und unterschiedlich großen Flächen aus Tageslicht, im Bereich des Altars fällt das Tageslicht durch blaue und rote Glassteine in den Raum ein. Der am gegenüberliegenden Ende des Raumes stehende Altar aus hellem Stein ist gleichsam eingerahmt von den durchbrochenen Außenwänden, gegenüber dem übrigen Raum erhöht und über drei Stufen erreichbar. Die Wand direkt hinter dem Altar deutet mit ihren Blautönen möglicherweise das Blau des Himmels oder das dunkle Blau der Nacht an, die sparsam eingelegten roten Glassteine lassen an das Morgenrot der aufgehenden Sonne denken: Der Altar, Zielpunkt des Gottesdienstraumes, als Zeichen für Christus das Licht, die aufgehende Sonne der Erlösung.

Der Freiburger Künstler Rainer Dorwarth hat mit dieser Gestaltung der Außenwände das sicherlich beeindruckendste Detail der Kapelle geschaffen, die Fenster lassen je nach Sonnenstand unterschiedlich viel und unterschiedlich farbiges Licht in den Kapellenraum einfallen. Das sich ständig verändernde Licht und Farbspiel bildet einen interessanten Kontrast zu den kahlen Betonwänden gegenüber. Durch die künstlerische Technik einer Vielzahl von unterschiedlich großen in die Betonwand

eingelassenen Glassteinen entsteht der Eindruck einer mit Edelsteinen besetzten Außenwand, das lässt an die Offenbarung des Johannes denken, in welcher das neue, himmlische Jerusalem mit Edelsteinen besetzt erscheint (Offb 21).

Der Boden ist mit schwarzen Steinplatten ausgelegt, die Decke über dem Altar mit helleren Holzelementen gestaltet. Links neben dem Altar ist – an einem Stützpfeiler – ein Tabernakel angebracht. Altar und Tabernakel sind stumme Zeugen früherer Gottesdienstgemeinschaften, die Eucharistie gefeiert haben. Die Vorstellung ist für den mit dem Schulleben vertrauten Betrachter ungewohnt, finden doch die großen Schulgottesdienste heute in der Aula, im neuen Gottesdienstraum oder in einer der benachbarten Kirchen statt. Dennoch wird die Kapelle weiterhin als Gottesdienstraum genutzt, beispielsweise für die Frühschichten im Advent oder zum Totengedenken für verstorbene Kolleginnen und Kollegen. Abiturientinnen suchen hier in der heißen Phase ihrer Prüfung Zuflucht und Ruhe, zünden Kerzen an. Kolleginnen und Kollegen kommen immer wieder mit ihren Klassen hierher zu einer kurzen Meditation oder Andacht oder zum Liedersingen.

Eine Bibelteilgruppe liest hier regelmäßig gemeinsam die Bibel. Die Kapelle ist damit ein wichtiger geistlicher Ort für viele Menschen aus unserer Schulgemeinschaft, sie bleibt allerdings durch die eher punktuelle Nutzung ein besonderer Ort, den gerade auch die Schülerinnen schätzen, vielleicht weil er kein typischer Kirchenraum mit ebenso typischer Nutzung ist, eher ein Ort der Stille, wo man zur Ruhe kommen kann. Nichts lenkt die Aufmerksamkeit ab, dank der nüchtern-kalten Innenausstattung.

Die Kapelle dürfte stilistisch den meisten fremd sein, vielleicht ist sie deshalb für manche interessant, besonders, anziehend, für andere möglicherweise auch unangenehm, kein Ort, an dem man sich wohlfühlen kann, weil zu kalt, zu dunkel.

Sie könnte gerade auf diese Weise ein geeigneter Sakralraum sein, ein Raum, der zwar im Kontext der Schulgemeinschaft steht - und doch herausgenommen ist „aus dieser Welt“, ganz dem Gottesdienst, der Stille und dem Gebet vorbehalten (was „sakral“ eigentlich bedeutet). Die Kapelle wurde in einer anderen Zeit gestaltet, vielleicht hat sie ihre Hochphase längst hinter sich, doch ein Gottesdienstraum bemisst sich nicht nach Besucherzahlen und Nutzungsdauer, er ist einfach da, man kann in ihn eintreten, man kann ihm fernbleiben und nur um ihn wissen. Es ist gut, dass wir diesen Ort an unserer Schule haben.

Tobias Schmich, Arantxa Abaigar

Die Kirche des Klosters vom Heiligen Grab in Baden-Baden

Unmittelbar über den Ruinen römischer Thermalbäder errichtet, eng an den Hang des Florentinerberges geschmiegt und leicht versteckt zwischen Friedrichsbad, dem Treppenaufstieg zu Altem Dampfbad und Stiftskirche und dem ehemaligen Hauptgebäude des Klosters der Chorfrauen vom Heiligen Grab befindet sich die Klosterkirche. In Baden-Baden spricht man von ihr nur als von der Klosterkirche, obwohl sie eigentlich dem hl. Jakobus d. J., Apostel und erstem Bischof von Jerusalem, sowie dem hl. Augustinus geweiht ist.



Am 7. Juli 1670 wurde das Kloster durch die Markgräfin Maria Franziska, geb. von Fürstenberg, und Markgraf Leopold Wilhelm „Pour la plus grande gloire de Dieu et pour la meilleure instruction de la jeunesse“ (= zur größeren Ehre Gottes und zur besseren Unterrichtung der Jugend) offiziell gegründet. Auf Veranlassung der Markgräfin waren die ersten fünf Ordensfrauen aus Lüttich berufen worden. Dort hatte er sich in der Zeit der Gegenreformation in der Erziehung der Mädchen einen guten Ruf erworben. Die Markgräfin kannte den Orden der Chorfrauen vom Heiligen Grab (Sepulchrinen), den weiblichen Zweig des von Gottfried von Bouillon 1207 in Jerusalem gegründeten und nach der Regel des Hl. Augustinus lebenden Chorherrenstifts der Ritter vom Heiligen Grab. Die Markgräfin schätzte die Ordensfrauen besonders wegen ihrer erfolgreichen Tätigkeit in der Erziehung der weiblichen Jugend. Und da sie etwas für die Bildung von Mädchen und jungen Frauen in Baden-Baden tun wollte, begannen die Schwes-

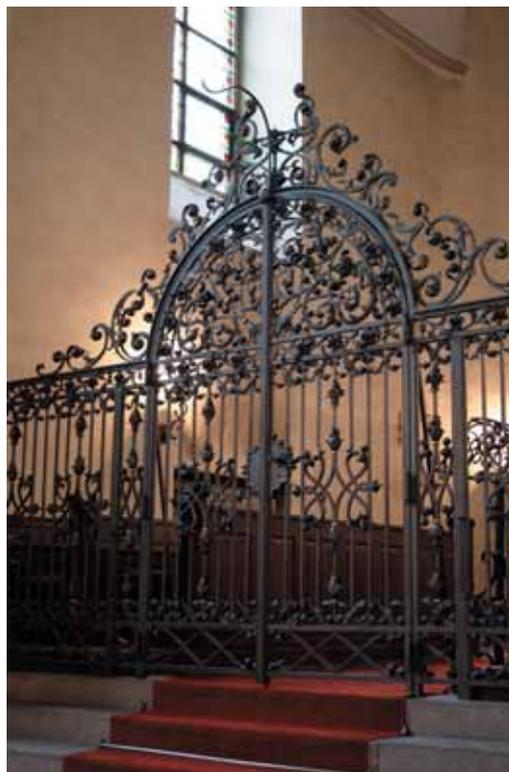
tern ihre Arbeit im Pensionat und lehrten u. a. auch externe Schülerinnen. Am 12. Juli 1687 hatte die Markgräfin den Grundstein zum Neubau von Kloster und Kirche gelegt, doch bereits wenige Jahre später, am 24. August 1698, wurden das Kloster sowie die ganze Stadt während des Pfälzischen Krieges durch die Truppen Ludwigs XIV. niedergebrannt. Lediglich die Kirche widersteht den Flammen. Die Schwestern flohen nach Forbach, später nach Rottenburg und unterrichteten dort weiter.

Nach ihrer Rückkehr 1700 ging es an den Wiederaufbau und so konnte die Kirche schließlich 1717 durch Weihbischof Petrus de Beywegen von Speyer geweiht werden.

Die ursprünglich barocken Gebäude der Gesamtanlage von Kirche und Kloster sind durch mehrere Umbauten, Aufstockungen und Veränderungen des 19. und 20. Jahrhunderts geprägt. Die neobarocke Überarbeitung von Kirche und Wohngebäuden (= der heutigen Schule) stammt aus der Zeit um 1895. An der Eingangsfassade der Kirche verweist allein die ursprüngliche Rustikarahmung des Portals auf das Alter des Gotteshauses. Auf dem monumentalen Relief im Giebfeld ist die Auferstehung Christi aus seinem Grab als für den Orden namensgebend thematisiert, der Giebel selbst trägt mit dem Doppelkreuz das Wappen des Ordens.

Die einschiffige Kirche gliedert sich zum einen in den um drei Stufen erhöhten Chorraum, der durch ein reich gearbeitetes schmiedeeisernes Gitter aus dem Jahre 1920 mit einem zweiflügeligen Gittertor abgetrennt ist, zum anderen in das Langhaus. Dem Chor gegenüber, also unmittelbar nach dem Eingang, trägt die auf zwei Säulen ruhende Westempore die Orgel und den durch ein fein gearbeitetes Holzgitter vom Hauptschiff abgeschlossenen Nonnenchor.

Mittelpunkt des Chores und der Kirche ist der Hochaltar, der im Auftrag vom Erzbischof Conrad Gröber durch Benedikt Reetz O.S.B., Abt der Benediktinerabtei Seckau (Steiermark), am 31. August 1941 neu konsekriert wurde. Der Altar birgt Reliquien des Apostels Thomas, der hl. Jungfrauen und Martyrinnen Lucia und Agnes, des Martyrers Auxilius von Urbana und des sel. Markgrafen Bernhard von Baden.





Der Altaraufsatz (wie auch für die Seitenaltäre) wurde 1938 vom Holzbildhauer Rudolf Siegel aus Bühl im Neubarock hergestellt. Das Gemälde über dem Hochaltar, Christi Auferstehung, stammt aus demselben Jahr und ist das Werk des Münchner Künstlers Otto Grassl. Die beiden seitlichen Figuren, St. Joachim und St. Anna, standen an dem ursprünglichen Altar von 1733, der 1869 entfernt worden war, und wurden bei der Aufstellung der neuen Altäre renoviert.

Über dem linken Seitenaltar befindet sich ein Gemälde von Juenet aus dem Jahre 1724, welches die Kaiserin Helena, die Erbauerin der Grabeskirche in Jerusalem, im Ordensgewand der Chorfrauen vom Hlg. Grab darstellt.

Vom selben Künstler stammt das Bild über dem rechten Seitenaltar; es zeigt den Apostel Jakobus, Patron der Kirche und des Ordens.

Die Kanzel an der Nordwand mit ihrem massiven Treppengeländer wurde als reiche Schnitzarbeit mit pflanzlichen Motiven wie Akanthus, Sonnenblumen und Pinienzapfen gefertigt und ebenso wie Beichtstuhl und Kirchengestühl zwischen 1720 und 1730 aufgestellt.

Das große Gemälde an der rechten Kirchenwand stellt die Auferstehung Christi dar und wird der Rheinischen Schule (Anfang 17. Jhd.) zugeschrieben. Der Künstler ist nicht bekannt.

Ebenfalls von Otto Grassl stammen jedoch die Kreuzwegstationen, welche 1942 in der Kirche angebracht wurden. Die Kirche wird heute gelegentlich für Gottesdienste kleinerer Gruppen, z.B. von Schulkassen genutzt. An Sonntagen finden dort Eucharistiefiern der in Baden-Baden ansässigen Kroaten statt. Darüber hinaus ist die Klosterkirche Gastgeberin für die seit 2007 in der Kurstadt ansässige „St. John’s Anglican Church“, einer Kirchengemeinde der Anglican Episcopal Church of Europe, deren Mitglieder sonntags dort ihre Gottesdienste feiern.

Stefan Lutz-Bachmann



http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e7/Friedrichsbad_Neues_Schlo%C3%9F_und_Kirche_der_Klosterschule_vom_Heiligen_Grab_in_Baden-Baden.JPG

Personalnachrichten

70. Geburtstag von Generalvikar Dr. Fridolin Keck

Im Februar konnte Generalvikar **Dr. Fridolin Keck** seinen 70. Geburtstag feiern. Dr. Keck ist seit nahezu zehn Jah-



ren Vorsitzender des Stiftungsrats der Schulstiftung. Seine souveräne, freundliche und sachkompetente Konferenzleitung trägt wesentlich dazu bei, dass alle wichtigen Entscheidungen der Schulstiftung auf einer guten und wohlüberlegten Basis stehen. Die Schulstiftung ist dankbar für den engagierten Einsatz für die katholischen Schulen in der Diözese und die Ausstattung der Schulstiftung mit Finanzmitteln, die erst die wichtige pädagogische Arbeit an den Schulen ermöglicht.

Die Schulstiftung hat zu diesem runden Geburtstag die besten Wünsche und den herzlichen Dank im Namen aller Schulen übermittelt.

85. Geburtstag des ehemaligen Stiftungsratsvorsitzenden Dr. Otto Bechtold

Seinen 85. Geburtstag konnte Generalvikar em. **Dr. Otto Bechtold** am 20. April feiern. Er war 1988 der erste Vor-



sitzende des Stiftungsrats der Schulstiftung und hat diese Funktion bis zu seiner Emeritierung als Generalvikar 15 Jahre lang wahrgenommen. Dabei ging

es ihm nicht nur um die administrative Dimension dieser Aufgabe, sondern vor allem um die tiefe Überzeugung, dass die katholischen Schulen einen wichtigen Auftrag für die Bildung und Erziehung junger Menschen wahrnehmen. Aus dieser Grundüberzeugung heraus hat er sich auch immer für die diözesan notwendigen Rahmenbedingungen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit an diesen Schulen eingesetzt.

Unsere guten Wünsche anlässlich seines Geburtstages sind verbunden mit einem herzlichen Dankeschön für seine Arbeit im Bereich der Schulstiftung und für die langjährige Unterstützung. Ganz besonders freuen wir uns, dass Dr. Otto Bechtold bis heute der Schulstiftung interessiert verbunden ist und auch die Zeitschrift FORUM Schulstiftung regelmäßig liest.

In memoriam OStD i.R. Roland Scherer, Heimschule St. Landolin Ettenheim

Auf dem Weg zum Gottesdienst am 1. Adventsonntag verstarb überraschend OStD i.R. **Roland Scherer** in Ettenheim.

Roland Scherer wurde 1935 in Mannheim geboren. Nach dem Abitur studierte er an den Universitäten Heidelberg Latein, Griechisch und Geschichte.



Nach 8 Jahren Lehrtätigkeit am Schillergymnasium in Heidenheim übernahm er als Studiendirektor die Leitung des Progymnasiums Herbrechtingen. Erzbischof Dr. Hermann Schäufele bestellte Roland Scherer 1976 zum Schulleiter der Heimschule St. Landolin in Ettenheim. Über zwei Jahrzehnte ging er in dieser Aufgabe auf, gestaltete Schule, entwickelte die Heimschule zu einem Schulzentrum mit Wirtschaftsgymnasium, Berufskolleg und einer Realschule für Spätaussiedler. Bildung und Erziehung auf dem Hintergrund des christlichen Gottes- und Menschenbildes war ihm ein Herzensanliegen, um den Schülerinnen und Schülern Wertorientierung mit auf ihren Lebensweg zu geben. Mit großer Beharrlichkeit, Pflichtbewusstsein, Frömmigkeit

und Durchstehungsvermögen setzte er sich für seine Schule ein, sorgte für die Vernetzung mit der politischen Gemeinde und gründete in sozialpolitischer Verantwortung den Förderkreis der Heimschule.

Beim Aufbau der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg ab 1988 spielte Roland Scherer eine maßgebliche Rolle. Die Überführung der Heimschule unter seiner Leitung in die Schulstiftung war paradigmatisch für weitere Übernahmen. Als gewählter Vertreter der Schulleitungen aller katholischen Schulen in der Erzdiözese war er von Anfang an bis zu seiner Pensionierung Mitglied im Stiftungsvorstand. Mit seiner Verlässlichkeit und Standfestigkeit war er bereit, 1998 das Amt des Strukturkommissars zu übernehmen, der die unterschiedlichen Ausgangslagen bei der Trägerschaftsübernahme von Ordensschulen in die Schulstiftung gerecht und nachhaltig ausgleichen musste. Dies ist ihm mit seiner natürlichen Autorität, hohen Kompetenz und Erfahrung als Schulleiter auf hervorragende Weise gelungen.

Nach seinem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst 2000 blieb Roland Scherer der Arbeit an den katholischen Schulen eng verbunden und leitete das Pensionsprogramm bei gemeinsamen Veranstaltungen. Darüber hinaus engagierte er sich ehrenamtlich in der Akademie der älteren Generation und vor allem in

der Nachbarschaftshilfe. Die Heimschule St. Landolin und die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg verlieren eine bemerkenswerte Pädagogenpersönlichkeit, der Schule und Stiftung auch über das Jahrzehnte dauernde profilierte berufliche Engagement hinaus viel zu verdanken haben.

Wir wissen ihn in Gottes sorgender Hand geborgen.

Abschied von Sr. Eva-Maria Lapp, Kloster der Ursulinen Villingen

Am 20. April verstarb die frühere Superiorin des St. Ursula Klosters in Villingen im 84. Lebensjahr. Als Superiorin, die



den Übergang der Schule aus der Ordensträgerschaft in die Schulstiftung gestaltete, und als jahrzehntelanges Mitglied des Stiftungsrats war **Sr. Eva-Maria Lapp** der Schulstiftung und ihrem Anliegen der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen aus christlichem Geist aufs engste verbunden.

Sr. Eva-Maria wurde 1929 in Freiburg geboren und absolvierte nach ihrem Abitur 1950 die Lehrerausbildung in Gengenbach, bevor sie 1953 als Lehrerin in das Villingen St. Ursula Kloster eintrat. Tätig wurde sie an der städtischen Klosterringschule, an der sie nach Jahrzehnte langem Einsatz 1989 in den Ruhestand versetzt wurde. Danach galt ihre ganze Aufmerksamkeit neben der Ordensgemeinschaft den St. Ursula Schulen, für die sie eine Reihe prägender Strukturentscheidungen zu treffen hatte. 1990 überführte sie die Schulen in die Schulstiftung und sicherte so die

Existenz der St. Ursula Schulen auf Dauer. Von 1990 bis 2011 trug sie als Mitglied des Stiftungsrats der Schulstiftung Verantwortung für die katholischen Schulen in der Erzdiözese.

Die Schulstiftung ist ihr für die großzügige Unterstützung vieler Maßnahmen an den St. Ursula Schulen in Villingen, ihr herzliches Wohlwollen und das große Interesse am Leben der Schule sehr dankbar. Jeder, der sie kennenlernen durfte, spürte die Lebensfreude, die sich in ihrem Humor, ihrem Wortwitz und ihrem frohen Lachen Ausdruck verlieh.

Im Sommer 2012 zwangen sie gesundheitliche Einschränkungen, auf ihr Amt als Superiorin zu verzichten.

Die Schulstiftung und die St. Ursula Schulen Villingen sind einer bedeutenden Förderin zu großem Dank verpflichtet.

Dietfried Scherer

Neues auf dem Markt der Bücher

Jürgen Rekus / Thomas Mikhail

Neues Schulpädagogisches Wörterbuch

4 Beltz/Juventa (4. überarbeitete Auflage 2013) Weinheim/Basel, ISBN 978-3-7799-2859-1 423 Seiten EUR 29.95 br.

In der vierten überarbeiteten Auflage des „Neuen schulpädagogischen Wörterbuchs“ werden fünfundsechzig relevante Begriffe in dem jeweiligen pädagogischen Geltungsanspruch und in ihrer Bedeutung für die Schulpraxis entfaltet. Diese Publikation will den aktuellen Stand im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wiedergeben. Die Autoren haben auf die Angabe weiterführender Literatur verzichtet. Stattdessen wird am Ende jeder Begriffsentfaltung ein „grundlegendes, bisweilen klassisch zu nennendes Werk angeführt“. Zu den erwähnten „Klassikern“ zählen Platon, Augustinus, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Salzmann, J. Dewey, P. Petersen und viele andere. Die Lektüre der angeführten Werke soll zu einem gründlichen „Studium der Pädagogik“ beitragen.

Die fünfundsechzig Hauptbegriffe sind alphabetisch angeordnet und beginnen mit „Anschaulichkeit“ und enden mit „Ziele im Unterricht“. Im Stichwortverzeichnis werden weitere Querverbin-

dungen hergestellt. Die Texte zu den Hauptbegriffen weisen drei Gliederungspunkte auf: Am Anfang steht eine Definition zu dem Grundbegriff. Danach folgt die Diskussion unter Berücksichtigung des Lehrerhandelns. Wichtig sind darüber hinaus unterschiedliche Positionen sowie Argumente und Gegenargumente. Der dritte Gliederungspunkt ist „die Praxisorientierung“. Es geht hier um Handlungsbedingungen, Erfahrungen und Hinweise, Perspektiven und Alternativen.

Fünf Schlüsselbegriffe der Schulpädagogik sind „Lehren, Lernen, Unterrichten, Bilden und Erziehen“. Diese werden in dem „schulpädagogischen Wörterbuch“ entsprechend akzentuiert. Aus pädagogischer Sicht gibt es kein Lernen ohne Lehren und beide Aktivitäten begründen das „Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Die Autoren stellen kritisch fest: „Das Lernen nimmt in der gegenwärtigen Diskussion einen sehr breiten Raum ein, während das Lehren als Kehrseite pädagogischen Handelns mehr und mehr aus dem Blick gerät“. Im Hinblick auf das „Lernen des Lernens“ werden zwei unterschiedliche Positionen eingenommen. In Verbindung mit dem Stichwort „Lernen“ wird eine „unendliche Kette“ befürchtet. Denn wenn man „das Lernen lernen“ könnte, kann man auch „das Lernen lernen lernen“ oder wieder dieses „lernen“, d.h. „das Lernen lernen lernen lernen?“ Andererseits wird in Ver-

bindung mit dem Stichwort „Schüler“ folgendes gefordert: „Letztlich sollen die Schüler ‚das Lernen lernen‘“. Dabei sollen sechs Punkte beachtet werden, die angeführt werden. Wichtig ist die Definition des „Unterrichts“: „Unterricht bezeichnet den Prozess der Aneignung und Differenzierung von Wissen unter dem Aspekt der Führung“. Am Schluss des Textes zu diesem Stichwort warnen die Autoren vor der Gleichschaltung. Man kann als Lehrer nicht allen Schülern alles zur gleichen Zeit am gleichen Ort im gleichen Fach mit der gleichen Intention und dem gleichen Verfahren vermitteln wollen. Eine solche Absicht würde grundlegend dem „selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen“ widersprechen. Der Bildungsbegriff ist „vieldeutig“ und gleichzeitig „bedeutsam“. Er wird als Prozess und als Ergebnis interpretiert. Bildung soll dazu befähigen, dass ein Mensch sein Leben in zunehmender Selbstbestimmung und wachsender Eigenverantwortung gestalten kann und darüber hinaus kann Bildung als das Ergebnis dieses Prozesses gesehen werden (der sich bildende Mensch (Prozess), der gebildete Mensch (Ergebnis)). Der schulpädagogische Schlüsselbegriff „Erziehung“ wird insbesondere in Verbindung mit dem „Selbsterziehungsprozess“ akzentuiert. In diesem Prozess geht es um die Herausbildung und Differenzierung von ethischen Grundpositionen, Einstellungen (zu sich selbst und zu anderen), Handlungsori-

entierungen und Verhaltensdispositionen. Diese sind für die Persönlichkeitsbildung und für das eigenverantwortliche Handeln entscheidend. Vielleicht sollten die fünf schulpädagogischen Grundbegriffe „Lehren, Lernen, Unterrichten, Bilden und Erziehen“ in einem Beziehungsgeflecht diskutiert werden, zumal sie für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer maßgeblich sind. Bei einer weiteren Auflage des „schulpädagogischen Wörterbuches“ sollten die Autoren prüfen, ob nicht auch Stichworte wie Schulleitung (pädagogische Führung), Begabung, Neurodidaktik (Hirnforschung und Unterricht) und internationale Leistungsvergleichsstudien die verdiente Beachtung finden müßten. – Darüber hinaus wäre das neue „Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf“ (Waxmann, Münster 2011) an passender Stelle zu erwähnen. In diesem Handbuch werden auch die aktuellen Probleme der Lehrerbildung analysiert, auf welche die beiden Autoren des „schulpädagogischen Wörterbuches“ aufmerksam machen. J. Rekus und Th. Mikhail stellen fest: „Am schärfsten müssen Entwicklung und Stand der Lehrerausbildung unter dem Aspekt der Theorie-Praxis-Gestaltung in den sog. Schulpraktischen Studien kritisiert werden“.

Gottfried Kleinschmidt

Bill Rogers

Classroom Management – Das Praxisbuch

aus dem Englischen von Michael Kühlen, Julius Beltz Verlag Weinheim/ Basel (2013) ISBN 978-3-407-62796-4 4237 Seiten br. EUR 24.95 - Pädagogik Praxis

Der Autor ist Praktiker und hat sein Buch für Praktiker geschrieben. Viele Fallbeispiele zeigen, dass sich Bill Rogers mit seinen Vorschlägen an die Kolleginnen und Kollegen in der Schule wendet. Er will durch „kollegiale Unterstützung“ zur Reflexion über den täglichen Unterricht anregen. Sein Werk wird nicht nur bei vielen Lehrerinnen und Lehrern die verdiente Beachtung finden, es enthält auch für Lehrerkonferenzen und Lehrerräte viele interessante und informative Impulse. Die zentralen Themen der acht Kapitel seines Werkes sind: Wechselbeziehungen zwischen Schülerverhalten und Lehrerverhalten – neues Schuljahr, neue Klasse (eine entscheidende Phase für das Classroom Management) – effektiv unterrichten (grundlegende Einsichten und Kompetenzen) – schwierige Schüler (emotionale Probleme und Verhaltensauffälligkeit) – Zorn und Wut (bei uns und anderen) – Gibt es Kollegen, die uns helfen (schwierige Klassen, schwere Zeiten)? Die Praktikabilität des Werkes wird nicht nur durch die klaren Formu-

lierungen und pädagogischen Positionen unterstützt, sondern auch durch die übersichtliche Gliederung der einzelnen Kapitel. Bill Rogers beginnt stets mit einer kurzen Problemdiskussion, danach folgen viele Praxisbeispiele mit anschließender Analyse und Konsequenzen. Am Schluss jedes Kapitels fordert er seine Leserinnen und Leser zur „Reflexion“ über die Fallbeispiele und die Vorschläge auf. Eine grundsätzliche Frage lautet: Wie kann ich als souveräne Lehrerpersönlichkeit meinen pädagogischen Führungsauftrag wahrnehmen? Die zusammenfassende Würdigung des Werkes erlaubt nur exemplarische und punktuelle Hinweise auf wenige markante Aussagen. Das Hauptinteresse besteht darin, die erzieherischen Werte und das Selbstbild als Lehrer im Kontext der täglichen praktischen Fragen und der alltäglichen Anforderungen des Lehrerseins vorzuleben. Es geht tagtäglich darum, wie wir unser Führungsverhalten nutzen können, um positive, tragfähige Beziehungen zu unseren Schülern aufzubauen! Wie soll ich als Lehrer reagieren, wenn ein Schüler schmolzt, seufzt, motzig um sich schaut, unwillig den Kopf schüttelt, nur zur Decke blickt, die beleidigte Leberwurst spielt, Zeit schindet, konfrontativ argumentiert, hochmütig grinst und eine zeitaufwendige Diskussion vom Zaun brechen will? Wie kann ich als Lehrer in solchen Situationen Ruhe, Selbstkontrolle und Souveränität ausstrahlen? Welche Reaktionen

erwartet die Klasse? Lehrer werden nur dann erfolgreich mit Schülern zusammenarbeiten können, wenn folgende Punkte gegeben sind: Es muss ein gemeinsames Verständnis grundlegender Rechte und Pflichten geben. Der Lehrer muss spürbar gern unterrichten, fachlich kompetent sein und über ein breites Repertoire an Methoden verfügen. Die Schüler müssen spüren, dass ihrem Lehrer etwas an ihrem Fortschritt und ihrer geistigen Entwicklung liegt. Der Lehrer verlangt Respekt und begegnet den Schülern respektvoll. Der Lehrer muss an der Entwicklung der Schülerpersönlichkeiten Interesse zeigen und diese fördern! Eine Klasse zu führen verlangt Selbststeuerung, Selbstbewusstsein, Entschlossenheit, klare Entscheidungen und Durchsetzungsfähigkeit. Schüler haben ein feines Gespür dafür, ob ein Lehrer selbstsicher und souverän, oder ängstlich – und schüchtern ist. Es bestehen Wechselbeziehungen zwischen Lehrersprache, Haltungen und Denken! Bill Rogers stellt fest: „Bestimmt aufzutreten bedeutet oft, dass wir mit fester, energischer, eindeutiger Stimme sprechen und uns einer selbstbewussten (nicht aggressiven) Körpersprache bedienen. Ein bestimmtes Auftreten ist eine bewusste Fähigkeit und nicht einfach die Reaktion auf das Verhalten anderer“. Eindrucksvoll und informativ sind auch die Kernelemente eines persönlichen Verhaltensplans, die in einem Schaubild dargestellt werden.

Hilfreich und praxisnah sind die Anregungen für die Vorbereitung eines Gesprächs mit problematischen (frustrierten oder wütenden Eltern. Ausführlich und auf der Basis vieler Praxisbeispiele beschäftigt sich B. Rogers mit dem Thema Mobbing im Klassenzimmer und Mobbing im Lehrerkollegium. An dieser Stelle sind die Ausführungen zur „Schulkultur“ wichtig. Hier spielt die Schulleitung eine entscheidende Rolle. Im letzten Kapitel von „Classroom Management“ geht es um kollegiale Hilfe. Einige Fragen sind: Wie kann man Hilfe anbieten? Wann ist kollegiale Hilfe sinnvoll? Wie kann man mit Hilfe eines „gemeinsamen Aktionsplans“ eine Klasse wieder auf Kurs bringen? Wann kann Hilfe von außen hilfreich sein? Was sollte die Schule tun, wenn Schüler Lehrer mobben? Wie können erfahrene Lehrerinnen und Lehrer jungen Kollegen beim Berufsstart helfen? Hier ist eine Übersicht über Kompetenzentwicklung in einer Mentorenbeziehung anregend. Der Anwendungsbezug des Praxisbuches wird im Anhang durch ein Glossar verstärkt. Hier werden die Schlüsselbegriffe der einzelnen Kapitel zusammenfassend kommentiert und erläutert.

Gottfried Kleinschmidt

Karin Pagel

Klasse Lehrer!

Praxisanleitung für erfolgreiches Unterrichten auf der Grundlage der Neurobiologie des Lernens – Mit fünf Selbsteinschätzungstests und vierzig wertvollen Praxistipps, Brigg Pädagogik, Augsburg (1. Aufl. 2012) ISBN 978-3-87101-906-7 br. 110 S. EUR 18.80

Die bekannte Autorin geht davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer ein sehr wesentlicher und sogar entscheidender Faktor für die Lern- und Schulerfolge der Schülerinnen und Schüler sind. Das Lernen und Lehren wird in eine enge Beziehung zur menschlichen Hirnforschung gesetzt. Fünf Schritte sind entscheidend und gleichzeitig maßgebliche Gliederungspunkte für das Praxisbuch: Kommen Sie in Kontakt mit den eigenen Kräften! (Schritt 1) – Finden Sie den Draht zu Ihren Schülern! (Schritt 2) – Nehmen Sie die Welt der Schüler wahr! (Schritt 3) – Aktivieren Sie die Fähigkeiten Ihrer Schüler! (Schritt 4) – Begleiten Sie Ihre Schüler auf dem Weg zum Ziel! (Schritt 5). Jeder Schritt wird mit den Vorschlägen der folgenden Neurowissenschaftler verknüpft: Gerhard Roth (Bremen), Gerald Hüther (Göttingen), Manfred Spitzer (Ulm), Martin Korte (Braunschweig) und Joachim Bauer (Freiburg). Jeder der fünf Schritte wird mit der Neurobiologie verknüpft.

Die Hirnforscher liefern die Antworten auf grundlegende Fragen der fünf Schritte. Auf die Antwort zu jedem Schritt wird die Frage gestellt und beantwortet: „Was bedeutet das für den Schulalltag?“ Wichtig sind die sechs bis neun Praxistipps zu jedem Schritt. Hier erhalten die Lehrerinnen und Lehrer Anregungen für den Unterricht. Danach folgen fünf „Selbsteinschätzungstests“ mit den Themen: Wie ich mich in meinem Beruf erlebe! Wie ich meine Klasse führe! So fördere ich individuelle Lernprozesse! So Sorge ich für ein gutes Klassenklima! So unterstütze ich meine Schüler auf dem Weg zum Ziel! Das Wesentliche wird kapitelweise stets mit wenigen Sätzen nochmals hervorgehoben. Ein Interview mit der Schulleitung der „Werner-Stephan-Schule in Berlin-Tempelhof“ soll exemplarisch verdeutlichen, wie es in der Praxis funktioniert. Die Quellen und Literaturhinweise sind jeweils auf einer Seite kurz und prägnant gebündelt. Exemplarisch und punktuell können einige Aussagen zu den fünf Schritten akzentuiert werden. Lehrer müssen mit der „ganzen Persönlichkeit in die Lehr- und Lernprozesse eintauchen“. Lehrer müssen „authentisch“ vor der Klasse stehen. Lehrer sind Vorbild! An dieser Stelle werden die „Spiegelneuronen“ und der „Empathiefaktor“ erwähnt. Ziele sind stets wichtiger als Probleme. Dazu gehören „zielorientierte Fragen“: Wo willst du hin? Was brauchst du dazu? Was hindert dich, dein Ziel zu erreichen?

Die Gehirnforschung (Gerald Hüther) liefert einige Antworten auf folgende Fragen: Was macht einen Lehrer erfolgreich? Welche Fähigkeiten und Eigenschaften braucht er? Gibt es „konkrete Werkzeuge“, die der erfolgreiche Lehrer benutzt? Welche Verfahren wendet er an? Lehrer müssen eine deutliche Führungsrolle übernehmen, sie müssen klare Botschaften vermitteln und präzise Grundregeln vereinbaren. Es darf keine Machtkämpfe zwischen Lehrern und Schülern geben! „Führen mit Einfluss“ bedeutet, dass der Lehrer im Vorfeld potentielle Störungen antizipiert und „pro-aktiv“ in seine Planungen einbezieht. Rituale und Konventionen geben den Schülern Sicherheit und sorgen für Ruhe. Gleichzeitig wird die Aufmerksamkeit fokussiert. Treffen Sie klare Vereinbarungen. Vermeiden Sie Diskussionen. Legen sie fest, was wichtig ist. Das Wichtigste muss mit einem Blick zu erfassen sein! Führen Sie nicht mit Macht, sondern mit Argumenten! Allgemein von Bedeutung sind feste Regeln, stabile Handlungsabläufe, abgesprochene Konsequenzen, viel positives Feedback, non-verbale Botschaften, Würdigung des persönlichen Engagements. Auch hochbegabte Schüler haben ein Anrecht auf Beachtung und spezielle Förderungen! Hochbegabte Schüler sollten nicht in eine „Außenseiterposition“ gedrängt werden. Entscheidend ist die Intelligenz- und Talentförderung! Hilfreich ist ein „konstruktives Feedback“ und die Verein-

barung von Feedbackregeln. Der gute Lehrer muss bereit sein, Zeit zu verlieren, um anschließend Zeit zu gewinnen. Ein wichtiger und hilfreicher „Praxistipp“ ist das Gefühlsbarometer. Es gibt Auskunft über die aktuelle Stimmung im Klassenzimmer. Ein Selbsteinschätzungstest gibt Hinweise auf das jeweilige „Klassenklima“.

Über Talente und besondere Fähigkeiten der Schüler sollte sich jeder Lehrer besonders freuen! Lehrer müssen stets gleichzeitig fördern und fordern und gleichzeitig unerschütterlich in dem Glauben an das Entwicklungspotential der Schüler sein! Jede Schule sollte ein eigenes Profil und ein eigenes Schulethos haben. Dazu kann sogar eine „eigene Schulhymne gehören“. Wichtig sind noch einige weiterführende Publikationen (mit Titel und Autor) – „Classroom Management – Praxisbuch“, Bill Rogers, „Gute Lehrer müssen führen“, Günther Hoegg, „Was gute Lehrer anders machen – 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt“, Todd Whitaker, „Wie finde ich mich als Lehrer? – Rolle und Wirkung im Schulalltag gestalten“, Charlotte Sinha, „Als Lehrer souverän sein Von der Hilflosigkeit zur Autonomie“, Reinhold Miller, „Neurodidaktik Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen“, Ulrich Herrmann, „Hirnforschung und Erziehung –Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen“, Otto Speck. –

Gottfried Kleinschmidt

Autorinnen und Autoren vom FORUM Schulstiftung 58

- Abaigar, Arantxa, StR** – (Kunst, Spanisch) St. Ursula Gymnasium Freiburg
- Amann, Ulrich, OStD** – Leiter der St. Raphael-Schulen – Gymnasium – Heidelberg
- Erens, Ralf** – Freiburg-Seminar für Mathematik und Naturwissenschaften
- Fath, Florian, Dr.** – (Mathematik, Informatik, Sport) Klosterschule vom Hl. Grab Baden-Baden
- Fürst, Brigitta, OStR** – (Englisch, Sport) Liebfrauenschule Sigmaringen
- Glatz-Günther, Anita** – Realschullehrerin (Englisch und Französisch und Beratungslehrerin) an der Heinrich-Hansjakob-Realschule Elzach, von 2000 bis 2011/12 Fortbildnerin für Erlebnispädagogik beim RP Freiburg.
- Holzbach, P. Alexander SAC** – St. Paulusheim – Gemeinschaft der Pallottiner – Bruchsal
- Kleinschmidt, Gottfried, Prof.** – Schulpädagoge im Ruhestand, Leonberg
- Ladenthin, Volker, Prof. Dr.** – Lehrstuhlinhaber für Historische und Systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn
- Lauppe, Lynn Maria** – Grund- und Hauptschullehramtsstudentin an der PH Freiburg, Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, Westslavistik, Bachelor of Arts
- Lütz, Manfred, Dr.** – Facharzt für Psychiatrie und Psychotherapie, katholischer Theologe, Chefarzt des Alexianer-Krankenhauses in Köln
- Lutz-Bachmann, Stefan, Dipl. Theologe, Diakon** – Lehrer, (Katholische Religion, Deutsch) Klosterschule vom Hl. Grab Baden-Baden
- Salzmann, Klaus, OStR** – (Katholische Religion, Deutsch und Geschichte) St. Ursula-Gymnasium Freiburg
- Scherer, Dietfried** – Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg
- Scherzinger, Klaus, Dr.** – Lehrbeauftragter (Neuro-, Bio-, Naturethik) für das ethisch-philosophische Grundlagenstudium an der Universität Freiburg
- Schindelbeck, Dirk, Dr.** – Schriftleiter und Redakteur von FORUM Schulstiftung, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Freiburg
- Schmich, Tobias, StR** – (Kath. Religion, Geschichte) St. Ursula Gymnasium Freiburg
- Steimer, Martin** – Erzb. Amtsrat in der Geschäftsstelle der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, MAV-Vertreter
- Schwörer, Ralph** – Stellvertretender Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg
- Vogt, Markus, Prof. Dr.** – Ordinarius für Christliche Sozialethik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, seit März 2011 Forschungsprofessur am Rachel Carson Center for Environment and Society, München