

Inhaltsverzeichnis

Editorial	3
Zum Erziehungsauftrag Katholischer Schulen. Vortrag des Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz, Erzbischof Dr. Robert Zollitsch, beim 6. Bundeskongress Katholische Schulen am 13. Mai 2011 in München	4
Die Erziehungsaufgabe der Katholischen Schule (J. Rekus)	13
Der Sendungsauftrag der Katholischen Schule und die Wertekrise der Gesellschaft (Weihbischof A. Losinger)	21
Inklusive Bildung. Auftrag und Herausforderung (D. Scherer)	32
Die ersten Freigelassenen der Schöpfung? Freiheit und Determinismus aus mathematisch-naturwissenschaftlicher und theologischer Perspektive (G. Nickel/A. Nickel-Schwäbisch)	37
Der Bau der Mauer vor 50 Jahren: „Bauwerk der Unmenschlichkeit“ versus „antifaschistischer Schutzwall“ (D. Schindelbeck)	59
Neuromarketing (E. Hermeneit)	80
Spirituelle Impuls: Am Fensterplatz in Fahrtrichtung (U. Amann)	105
Aus den Schulen und der Stiftungsverwaltung	
Engagiertes Lehren und Lernen – Persönliche Entwicklung – Nachhaltiger Erfolg: Ein Versuch unser Leitbild im Schulleben umzusetzen (M. Harter/T. Zimmermann)	107
COMPASSION auf wikipedia	111
COMPASSION politisch denken (S. Gönzheimer)	112
Eckdaten Haus am Maiberg	113
COMPASSION im Schulbuch (D. Scherer)	114
Der Klassenrat als Form sozialen Lernens an Stiftungsschulen (S. Grohnberg / K. Hauser / K. Szolák)	116
Ökologie an den Schulen der Schulstiftung (R. Schwörer)	123
Burkina Faso. Ein Hilfsprojekt der Realschule an der Heimschule St. Landolin Ettenheim (U. Hugel)	131
St. Ursula Gymnasium in Freiburg – eine Stützpunktschule des NaT-Working-Projekts	138
Heimschule Kloster Wald ausgezeichnet: Ausbildungs-Ass für katholisches Mädchengymnasium (C. Trips)	140
Vom Seminarkurs in Ettenheim über Tübingen nach Brüssel und zurück (J. Gabriel)	143
Freiwilligen- und Friedensdienste für Schülerinnen und Schüler (M. Rodiger-Leupolz)	145
Peru – ein Jahr auf der anderen Seite der Weltkugel. Auslandsdienst in Peru (L. S. Platten)	148
Didi, kel kelenge! Große Schwester, lass uns ein Spiel spielen! Auslandsdienst in Indien (J. Lipps)	154

Orte für Gebet und Stille – Kirchen, Kapellen und Meditationsräume an Stiftungsschulen	
Die Katharinenkapelle im Mädchengymnasium St. Dominikus in Karlsruhe (I. Geschwentner/E. Bechtold)	159
Die Schlosskapelle des Kollegs St. Sebastian (M. Müller/C. Heitz)	162
Wechsel im Vorstand der Schulstiftung/ Mädchengymnasium St. Dominikus Karlsruhe (D. Scherer)	165
Die Schwerbehindertenvertretung der Stiftungsschulen stellt sich vor (M. Schmidt)	167
Nachruf zum Tod von Gabriele Köbele (D. Scherer)	170
Zum Gedenken an Bruder Ludger Hoffkamp, den letzten Ordensangehörigen der Lehrbrüder von Ettenheimmünster (B. Uttenweiler)	171
Nachruf zum Tod von Christina Großmann (S. Gönzheimer)	175
Neues auf dem Markt der Bücher	
Christian Füller: Ausweg Privatschulen: Was sie besser können, woran sie scheitern, Hamburg 2010 (G. Kayser-Gantner)	176
Klaus Mertes/Johannes Siebner: Schule ist für Schüler da. Warum Eltern keine Kunden und Lehrer keine Eltern sind, Freiburg 2010 (C. Modemann SJ)	178
Rainer Erlinger: Moral – Wie man richtig gut lebt, Frankfurt 2011 (G. Kleinschmidt)	181
Ernst Peter Fischer: Warum Spinat nur Popeye stark macht – Mythen und Legenden in der modernen Wissenschaft, München 2010 (G. Kleinschmidt)	183
Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 54	186

Editorial

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

Baden-Württemberg hat eine neue Regierung gewählt. Der Koalitionsvertrag, auf den sich Bündnis 90/Die Grünen und die SPD verständigt haben, markiert eine ganze Reihe von zum Teil einschneidenden Veränderungen nicht zuletzt im Bildungsbereich. Sowohl der jetzige Ministerpräsident Winfried Kretschmann als auch der jetzige Staatssekretär im Kultusministerium Dr. Frank Mentrup haben sich am 11. Februar bei der Podiumsdiskussion in der Stuttgarter Liederhalle klar zu einer besseren Finanzierung der Schulen in freier Trägerschaft bekannt. Diese Zusage hat Eingang in den Koalitionsvertrag gefunden, in dem es heißt: „Unser Ziel ist dabei ein Kostendeckungsgrad von mindestens 80 % der Kosten eines Schülers an einer staatlichen Schule gemäß dem Bruttokostenmodell“. Nachdem es in der letzten Legislaturperiode trotz der politischen Zusage einer verbesserten Refinanzierung für viele Schulen nur eine erhebliche Erhöhung der Kosten, aber keinerlei Erhöhung der Refinanzierung gegeben hat, wird es nun darauf ankommen, diese Festlegungen des Koalitionsvertrags zeitnah umzusetzen. Die neue Regierung hat sich außerdem eine Politik des Dialogs auf die Fahnen geschrieben. Die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg als der größte freie Schulträger in Baden-Württemberg stellt sich diesem Dialog, der im Interesse der gemeinsamen Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen in Baden-Württemberg geführt werden muss. Wir gehen dabei davon aus, dass Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die Weiterführung einer seit Jahrzehnten bewährten erfolgreichen schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit in unseren Einrichtungen unabhängig von der finanziellen Leistungskraft der Eltern weiter unterstützen.

Beim 6. Bundeskongress Katholische Schulen in München haben sich weit über 300 Vertreterinnen und Vertreter katholischer Schulen in der Bundesrepublik Deutschland gemeinsam mit dem Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz Erzbischof Dr. Robert Zollitsch und renommierten Referenten aus dem Bereich von Bildung und Erziehung mit den grundlegenden Fragen katholischer Schulen befasst. Zwei Referate sind in diesem Heft dokumentiert. Inhaltlich auch zu diesem Themenfeld gehört der Bereich inklusiver Bildung, mit dem wir uns gerade als katholische Schule in den nächsten Jahren intensiv auseinandersetzen haben. Neben weiteren Fachartikeln finden Sie im Zusammenhang mit dem COMPASSION-Projekt Informationen zur Weiterentwicklung dieses an unseren Schulen selbstverständlichen Elements sozialen Lernens. Eine ganze Reihe von Artikeln dokumentiert die Arbeit an unseren Schulen auf den unterschiedlichsten Handlungsfeldern, sei es die Ökologie, der Einsatz für die eine Welt oder konkrete Maßnahmen für eine ausgezeichnete Berufsorientierung. In diesem Heft beginnen wir mit einer Reihe, die Kirchen, Kapellen und Meditationsräume an Stiftungsschulen in Wort und Bild vorstellt. Wie immer ermöglichen Ihnen die Nachrichten aus der Schulstiftung und den Schulen einen Überblick darüber, was in der Großfamilie Schulstiftung mit ihren über 13.000 Schülerinnen und Schülern und mehr als 1.300 Beschäftigten in den letzten Monaten personell geschehen ist.

Ihnen allen ertragreiche Lektüre und einen fruchtbaren Abschluss des laufenden Schuljahres.

Ihr Dietfried Schwes



Erzbischof Dr. Robert Zollitsch

Zum Erziehungsauftrag Katholischer Schulen Vortrag des Vorsitzenden der Deutschen Bischofs- konferenz beim 6. Bundes- kongress Katholische Schulen am 13. Mai 2011 in München



Verehrte, liebe Mitbrüder,
meine sehr geehrten Damen und Herren,

rund 370.000 Schülerinnen und Schüler besuchen zurzeit in Deutschland die gut 900 allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in katholischer Trägerschaft. Damit bilden die von katholischen Bistümern beziehungsweise ihren Schulwerken oder Schulstiftungen, Orden, kirchlichen Bewegungen, Verbänden und Vereinen getragenen Schulen die größte Gruppe unter den Schulen in freier Trägerschaft. Mit diesem hohen Engagement verbindet die Kirche einen doppelten Anspruch: Zum einen sollen unsere Schulen in schulpädagogischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Hinsicht eine sehr gute und professionelle Arbeit leisten. Und zum zweiten sollen unsere Schulen ein charakteristisches katholisches Profil zeigen.

Dieser doppelte Anspruch, also die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität unserer Schulen bei gleichzeitiger Schärfung ihres ureigenen Profils, bildete den Hintergrund für die Formulierung von Qualitätskriterien für Katholische Schulen, die die Deutsche Bischofskonferenz vor ziemlich genau zwei Jahren beschlossen hat.¹ Wir haben in den Qualitätskriterien deutlich gemacht, dass der Erziehung in Katholischen Schulen eine zentrale Bedeutung zukommt. Ihr ist das erste und umfangreichste Kapitel des Qualitätsrahmens gewidmet. Ich bin deshalb auch dankbar, dass der Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft die Dimension der Erziehung im großen Kontext des Bildungsverständnisses und Bildungsauftrags Katholischer Schulen bewusst aufgegriffen hat, um sie im Rahmen des heutigen Kongresses aus verschiedenen Perspektiven in den Blick zu nehmen und zu diskutieren.

¹ Die deutschen Bischöfe: *Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen*, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 90), Bonn 2009.

Mir kommt dabei die Rolle zu, den Erziehungsauftrag Katholischer Schulen aus der Perspektive der Kirche zu beleuchten. Und ich möchte Sie einladen, das mit mir zusammen zu tun, und zwar anhand von drei leitenden Fragen: Erstens: Wie begründet die Kirche den Erziehungsauftrag Katholischer Schulen? Zweitens: Welches sind die zentralen Erziehungsziele Katholischer Schulen? Und drittens: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Gestaltung Katholischer Schulen?

I.

Wie begründet die Kirche den Erziehungsauftrag Katholischer Schulen? Lassen Sie mich mit einem Zitat beginnen: „Für den katholischen Christen liegen Erziehungspflicht und Erziehungsrecht zunächst bei den Eltern des jungen Menschen. Mit zunehmender Reife entfalten sich Pflicht und Recht zur Selbsterziehung. Eine regelnde und unterstützende Aufgabe fällt im Bildungsbereich dem Staat und den Kirchen, den Wissenschaften und den gesellschaftlichen Gruppen zu.“² Diese prägnante Zusammenfassung der grundsätzlichen kirchlichen Position zur Erziehungsverantwortung ist dem Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, kurz: Würzburger Synode, zum Bildungsbereich entnommen. Sie greift die Linie auf, die auch das Zweite Vatikanum in seiner Erklärung über die christliche Erziehung *Gravissimum educationis*³ deutlich markiert hat: Der primäre Erziehungsauftrag gegenüber der nachwachsenden Generation liegt bei den Eltern beziehungsweise den Familien. Eine subsidiäre, unterstützende Funktion kommt sodann dem Staat, der Kirche und anderen gesellschaftlichen Gruppen zu. Zu diesen die Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung unterstützenden Aufgaben des Staates und anderer gesellschaftlicher Gruppen gehören vor allem auch die Errichtung von Schulen und die Sicherstellung einer guten Schulbildung. In diesem Zusammenhang legt die Kirche großen Wert auf Schulfreiheit und freie Schulwahl, weil die Eltern die Möglichkeit haben sollen, selbst zu entscheiden, an welche Schule sie einen Teil ihrer Erziehungsverantwortung übertragen. In diesem Zusammenhang leistet die Kirche auch einen unverzichtbaren Dienst an der Gesellschaft: freie Schulwahl ist nur dann möglich, wenn es ein konkretes Angebot über die staatlichen weltanschaulich neutralen Schulen hinaus gibt. Diese Wahlmöglichkeit kann der Staat aus eigener Kraft gar nicht zur Verfügung stellen. Damit haben wir eine

² *Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich*, Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg – Basel – Wien 1976, S. 521.

³ Vgl. Erklärung des II. Vatikanischen Konzils über die christliche Erziehung *Gravissimum educationis*, Nr. 3.

erste Begründung des Erziehungsauftrags Katholischer Schulen. Im Sinne des Subsidiaritätsprinzips leitet er sich vom primären Erziehungsauftrag der Eltern ab und ermöglicht gleichzeitig über die freie Schulwahl auch die Entscheidung für ein konkretes schulisches Bildungs- und Erziehungskonzept.

Dazu kommt noch eine zweite Begründung. Neben dem primären Erziehungsauftrag der Eltern sieht die Kirche auch einen originären Erziehungsauftrag bei sich selbst, der Kirche. So heißt es in *Gravissimum educationis*: „Ein ganz besonderer Erziehungsauftrag ist der Kirche zu eigen, nicht nur weil auch sie als eine zur Erziehung fähige menschliche Gemeinschaft anzuerkennen ist, sondern vor allem deshalb, weil sie die Aufgabe hat, allen Menschen den Heilsweg zu verkünden, den Gläubigen das Leben Christi mitzuteilen und ihnen mit unablässiger Sorge zu helfen, dass sie zur Fülle dieses Lebens gelangen können.“⁴ Da nun aber die Katholische Schule als eine Form der kirchlichen Präsenz in der Gesellschaft, ja sogar als „ein eigenständiges kirchliches Subjekt“⁵ zu verstehen ist, hat sie selbst auch Anteil am genuinen Erziehungsauftrag der Kirche.

Der Erziehungsauftrag Katholischer Schulen lässt sich also erstens vom primären Erziehungsauftrag der Eltern ableiten, die der Schule einen Teil ihrer Erziehungsverantwortung übertragen. Und zweitens haben Katholische Schulen Anteil am Erziehungsauftrag der Kirche.

II.

Wir kommen zu unserem zweiten Punkt, der Frage nach den zentralen Erziehungszielen Katholischer Schulen. Die Schule im Allgemeinen steht heute vor der Herausforderung, junge Menschen mit dem nötigen Handwerkszeug auszurüsten, das es ihnen erlaubt, sich in einer globalen, immer schneller sich wandelnden Gesellschaft zu bewähren. Der moderne Mensch fühlt sich vielfach getrieben – und das hat konkrete Auswirkungen auf unsere Schulen –, immer mehr wissen und können zu müssen, bei der gleichzeitigen Gewissheit, dass die Halbwertszeit von Wissen und Fertigkeiten stetig abnimmt. Vor diesem Hintergrund stellen wir uns also die Frage: Wie füllen wir den Erziehungsauftrag Katholischer Schulen inhaltlich? Der Aus-

⁴ *Gravissimum educationis*, Nr. 3.

⁵ Kongregation für das Katholische Bildungswesen: *Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule* (1988), in: Katholische Schulen. Verlautbarungen der Kongregation für das Katholische Bildungswesen nach dem II. Vatikanischen Konzil, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 188), Bonn 2010, Nr. 33.

gangspunkt und zugleich das oberste Ziel des kirchlichen Engagements im Bereich von Erziehung und Bildung ist die Entfaltung des von Gott um seiner selbst Willen geschaffenen Menschen in seinen persönlichen menschlichen Anlagen. Oder wie es Papst Benedikt XVI. im vergangenen Jahr bei seinem Besuch in Großbritannien ausgedrückt hat: Es geht bei der Erziehung „um die Ausbildung der menschlichen Person, um ihn oder sie zu rüsten, das Leben in seiner Fülle zu leben.“⁶

Diese oberste Zielformulierung, die sich notwendigerweise auf einem hohen Abstraktionsniveau befindet, kann nun in drei Richtungen konkretisiert werden. Eine erste Konkretisierung besteht in der Erziehung der jungen Menschen zu personaler Freiheit, das heißt in der Unterstützung ihrer Entwicklung zu innerlich freien Persönlichkeiten. Es ist ein wesentliches Kennzeichen der Würde des Menschen, dass er aufgrund bewusster Entscheidungen frei handeln kann.⁷ In der persönlichen Freiheit liegt sicher eine grundlegende Sehnsucht des modernen Menschen, und zugleich bildet die Befreiung des Menschen zu solcher innerer Freiheit eine zentrale Botschaft des christlichen Erlösungsglaubens.⁸ Das Leitbild der Erziehung in Katholischen Schulen ist nicht der Mensch, der funktioniert, der an die ökonomischen Erfordernisse und den jeweiligen Mainstream der politisch korrekten Meinungen angepasst und letztlich fremd gesteuert ist, sondern der Mensch, der aus seiner Personmitte heraus verantwortlich entscheidet und in Freiheit handelt.

Durch meinen Verweis auf den christlichen Erlösungsglauben habe ich implizit bereits eine zweite Richtung ins Spiel gebracht, in die das oberste Erziehungsziel, die Entfaltung des Menschen in seinen persönlichen menschlichen Anlagen, zu konkretisieren ist. Weil nach unserer christlichen Überzeugung die Würde und Freiheit des Menschen im Evangelium Christi in einzigartiger Weise grundgelegt und garantiert werden⁹, muss es Ziel der Erziehung in Katholischen Schulen sein, die Schülerinnen und Schüler mit dem in Jesus Christus Mensch gewordenen Gott in Berührung zu bringen. Wir glauben, dass Christus uns Menschen unsere höchste Berufung erschließt, indem er uns das Geheimnis des Vaters und seiner Liebe offen-

⁶ Papst Benedikt XVI.: Ansprache an Lehrer und Ordensleute im Rahmen eines Festakts mit Vertretern des katholischen Bildungswesens am 17. September 2010 in Twickenham (London Borough of Richmond).

⁷ Vgl. Pastorale Konstitution des II. Vatikanischen Konzils über die Kirche in der Welt von heute *Gaudium et spes*, Nr. 17.

⁸ Vgl. Gal 5,1; Joh 8,36.

⁹ Vgl. *Gaudium et spes*, Nr. 41.

bart.¹⁰ Deshalb müssen wir in unseren Schulen immer wieder Gelegenheiten schaffen, Christus zu begegnen, und für eine Atmosphäre sorgen, in der eine Beziehung zu Christus wachsen kann.

Wir beobachten in unserer Zeit, dass sich immer mehr Menschen der großen Bedeutung der Bildung als Voraussetzung für materiellen Wohlstand und gesellschaftlichen Status bewusst werden und dabei geradezu eine regelrechte Heilserwartung an die Bildung richten. Gerade vor diesem Hintergrund sollten sich kirchliche Bildungseinrichtungen dadurch auszeichnen, dass sie den Blick weiten und den jungen Menschen erfahrbar machen, dass sich ihr Wert und ihre Würde nicht von ihrem Erfolg in dieser Gesellschaft herleitet, sondern bereits darin begründet ist, dass sie von Gott, ihrem Schöpfer und Vater gewollt und angenommen sind. Gerade dieses vorbehaltlose Angenommensein als Person vor jeder Leistung ist eine Erfahrung, die vor allem benachteiligte Schülerinnen und Schüler heute so oft schmerzlich vermissen. Im wertschätzenden Umgang der Lehrkräfte mit den ihnen Anvertrauten besteht die Chance, gerade dies an Katholischen Schulen erfahrbar zu machen. Der Papst hat den Schülerinnen und Schülern Katholischer Schulen im vergangenen Jahr in London zugerufen: „Wir müssen den Mut haben, unsere tiefste Hoffnung allein auf Gott zu setzen, nicht auf Geld, Karriere, weltlichen Erfolg oder auf unsere Beziehungen zu anderen, sondern auf Gott. Er allein kann die tiefsten Bedürfnisse unseres Herzens stillen.“¹¹ Das ist die befreiende Botschaft unseres Glaubens für den modernen Menschen, in dessen Bewusstsein die eigene Letztverantwortlichkeit für das persönliche Wohlergehen tief eingegraben ist und der sich deshalb ständig in einem Zustand der Selbstüberforderung befindet.

Nun wäre es freilich falsch, die Hoffnung auf Gott als den letzten und einzigen Garanten unseres Heils ausspielen zu wollen gegen unseren Eifer in der Erfüllung unserer Aufgaben und gegen unser beherztes Engagement zum Wohl der Gesellschaft.¹² Wir sind damit bei der dritten Konkretisierung unseres obersten Erziehungsziels. Zum Menschsein gehört wesentlich das Bezogensein auf die Mitmenschen. Als Abbild des dreifaltigen Gottes, der in sich Gemeinschaft ist, wird auch der Mensch erst in Gemeinschaft ganz Mensch. Eine Erziehung, die das Leben des Menschen in seiner Fülle zum Ziel hat, muss deshalb auch eine Erziehung zur

¹¹ Papst Benedikt XVI.: *Ansprache an die Schüler im Rahmen eines Festakts mit Vertretern des katholischen Bildungswesens am 17. September 2010 in Twickenham (London Borough of Richmond)*.

¹² Vgl. *Gaudium et spes*, Nr. 43.

Gemeinschaft sein.¹³ Dazu gehört die Zuwendung zu den Menschen im unmittelbaren Umfeld ebenso wie der Dienst an den verschiedenen Gemeinschaften, zu denen der oder die Einzelne gehört, bis hin zum Engagement für die Gesellschaft insgesamt.

Fassen wir die zentralen Erziehungsziele Katholischer Schulen noch einmal zusammen: Die Schülerinnen und Schüler entfalten ihre persönlichen Anlagen und entwickeln sich zu innerlich gefestigten, freien Persönlichkeiten. Sie kommen mit Gott in Berührung, von dem die Kirche glaubt, dass er allein den Menschen zur Fülle seines Lebens führen kann. Sie sind sich ihrer Verantwortung innerhalb der Gemeinschaft bewusst und bereit zum selbstlosen Dienst an ihren Mitmenschen.

III.

Welche Konsequenzen ergeben sich nun daraus für die Gestaltung Katholischer Schulen? Eine grundlegende Richtlinie hat uns dazu das Zweite Vatikanum mit jenem wahrscheinlich meist zitierten Wort aus *Gravissimum educationis* gegeben, dass es nämlich die Aufgabe Katholischer Schulen sei, „einen Lebensraum zu schaffen, in dem der Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums lebendig ist“¹⁴. Wenn wir die drei hier genannten Schlüsselbegriffe „Freiheit“, „Liebe“ und „Evangelium“ aufgreifen und uns die drei gerade dargestellten Erziehungsziele Katholischer Schulen vor Augen halten, so meine ich, wir könnten drei Forderungen zur Gestaltung Katholischer Schulen formulieren:

Erstens: Eine Katholische Schule muss ein Hort der Freiheit sein. Auch wenn ich mir der Paradoxie wohl bewusst bin, angesichts der allgemeinen Schulpflicht von einer Schule als Hort der Freiheit zu sprechen, liegt doch gerade an dieser Stelle eine zentrale Herausforderung für die katholische Profilierung unserer Schulen. Selbstverständlich braucht eine Schule, um funktionieren zu können, Regeln, und es bedarf auch der nötigen Konsequenz, wenn es darum geht, die Einhaltung dieser Regeln einzufordern. Ebenso stehen unsere Schulen unmissverständlich für bestimmte Werte und dazugehörige Normen. Aber gleichzeitig müssen wir alles daran setzen, in unseren Schulen eine ausgeprägte Kultur der geistigen Auseinandersetzung zu fördern, die zu Selbständigkeit im eigenen Denken führt und Entscheidungen in Freiheit ermöglicht.¹⁵ Denn die Erziehung innerlich freier Persönlichkeiten kann nur

¹³ Vgl. *Gravissimum educationis*, Nr. 1.

¹⁴ *Gravissimum educationis*, Nr. 8.

¹⁵ Vgl. *Qualitätskriterien für Katholische Schulen*, S. 28.

dann funktionieren, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst Subjekte des Erziehungsgeschehens sind, das heißt wenn sie selbst mit ihrem Verstand, ihrem Willen und ihren Emotionen aktiv tätig sind.¹⁶ Nur so können sie zu mündigen Mitgestaltern von Gesellschaft und Kirche werden, nur so können sie verantwortliche Entscheidungen für ihr Leben treffen.

Zweitens: Eine Katholische Schule muss eine gute Gemeinschaft sein. Die Erziehung zur Gemeinschaft und auf Gemeinschaft hin erfolgt in einer Katholischen Schule primär dadurch, dass die Schule, die sich selbst als „Erziehungsgemeinschaft“ versteht, im alltäglichen Schulbetrieb einen modellhaften Stil von Gemeinschaft verwirklicht.¹⁷ Dabei ist nicht nur die Gemeinschaft der Schülerinnen und Schüler untereinander und mit den Lehrkräften angesprochen, sondern ein vorbildlicher Stil von Gemeinschaft muss bereits im kollegialen Miteinander der Lehrerinnen und Lehrer beginnen. Er bezieht die nicht unterrichtenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ebenso ein wie die Zusammenarbeit mit den Eltern. So gehört die Ausprägung einer „Kultur der Gemeinschaft“ ebenso zu den Qualitätskriterien Katholischer Schulen wie die „Gegenseitige Achtung und Solidarität“ oder die Gestaltung einer „Gemeinschaft in Vielfalt“.¹⁸ Respekt, gegenseitige Wertschätzung und die Achtung von Grenzen sind wichtige Grundlagen einer vom Geist des Evangeliums geprägten Gemeinschaft. Die im vergangenen Jahr bekannt gewordenen Missbrauchsfälle in kirchlichen Einrichtungen haben die Kirche gerade deswegen im Mark getroffen, weil sie unserem grundlegenden Verständnis von menschlicher Gemeinschaft diametral entgegenstehen. Ich kann mich daher der Aufforderung von Erzbischof Becker zu einem gewissenhaften und engagierten Einsatz im Bereich der Missbrauchsprävention nur anschließen und sie nachdrücklich unterstützen. Wenn unsere Schülerinnen und Schüler einerseits persönliche Wertschätzung erfahren und andererseits die Erfahrung machen, in der Gemeinschaft gebraucht zu werden, dann können eine empathische dienstbereite Haltung gegenüber den Mitmenschen und die Bereitschaft zum gesellschaftlichen Engagement wachsen und reifen.

¹⁶ Vgl. *Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule*, Nr. 105.

¹⁷ Vgl. Kongregation für das Katholische Bildungswesen: *Gemeinsames Erziehen in der Katholischen Schule* (2007), in: *Katholische Schulen. Verlautbarungen der Kongregation für das Katholische Bildungswesen nach dem II. Vatikanischen Konzil*, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= *Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls* 188), Bonn 2010, insbes. Nrn. 10-14 und 34-53.

¹⁸ *Qualitätskriterien für Katholische Schulen*, S. 19ff.

Drittens: Eine Katholische Schule muss ein Ort der Gottesbegegnung sein. Wir alle wissen, dass man Gottesbegegnungen nicht „machen“, nicht erzwingen kann. Aber es gehört zur Aufgabe der Gestaltung einer Katholischen Schule, Gelegenheiten zu schaffen, gewissermaßen zu arrangieren, die für eine Begegnung mit dem lebendigen Gott nach menschlichem Ermessen besonders förderlich sind. Sicher wird man dabei zuerst an die verschiedenen schulpastoralen und insbesondere auch liturgischen Angebote denken. Eine wichtige Bedeutung kommt darüber hinaus dem Kerngeschehen von Schule, nämlich dem Unterricht zu, der die Aufgabe hat, Gott immer wieder ins Gespräch zu bringen und die Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen anzuregen und zu begleiten. Ich beziehe mich ausdrücklich nicht nur auf den Religionsunterricht, auch wenn er dabei eine herausragende Funktion hat, sondern auf den Unterricht in allen Fächern. Gelegenheiten, dem lebendigen Gott direkt oder indirekt zu begegnen, bieten sich nicht zuletzt in der gesamten Kultur der Schule, die in einem freundlichen, respektvollen und hilfsbereiten Umgangsstil ebenso zum Ausdruck kommt wie in einer fröhlichen Atmosphäre und nicht zuletzt in einer ansprechenden und würdigen Gestaltung der Räumlichkeiten.¹⁹

Meine Damen und Herren, ich möchte nicht schließen, ohne Ihnen allen, die Sie tagtäglich mit hohem Engagement Dienst tun an unseren Katholischen Schulen, zu danken. Vieles von dem, was ich heute in aller Kürze und in einigen groben Zügen zum Erziehungsauftrag Katholischer Schulen gesagt habe, bildet – mitunter seit vielen Jahren – die selbstverständliche Grundlage Ihrer Arbeit. Verstehen Sie meine Ausführungen daher bitte als Vergewisserung und Ermutigung für Ihren Dienst an den Ihnen anvertrauten jungen Menschen im Auftrag der Kirche. Ich wünsche Ihnen Freude und Erfüllung in dieser Aufgabe und dazu vor allem Gottes Segen.

¹⁹ Vgl. *Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule*, Nr. 26; *Qualitätskriterien für Katholische Schulen*, S. 21.

Impressionen vom 6. Bundeskongress Katholische Schulen am 13. Mai 2011 in München



*Erzbischof Dr. Robert Zollitsch,
Vorsitzender der Deutschen
Bischofskonferenz*



*Prof. Dr. Detlef Horster, Dr. Robert
Zollitsch, Prof. Dr. Jürgen Rekus
(v.l.n.r.)*



*Intensive Gespräche auch
in der Pause im Garten*



*Über 300 Fachleute aus dem
Bildungsbereich kamen zusammen*

Jürgen Rekus

Die Erziehungsaufgabe der Katholischen Schule¹



„Was aber die Zukunft betrifft, so ist es wenigstens wahrscheinlich, dass wir an der Schwelle zu einem Zeitalter stehen, in dem die lückenlose Bewusstseinsmanipulation technologisch möglich wird“. Dieser Satz findet sich in dem am meisten verkauften pädagogischen Fachbuch der Welt, den „Theorien und Modellen der Didaktik“ von Herwig Blankertz. Er stammt aus der ersten Auflage von 1969 (S. 42). Das Buch hat sehr viele Neuauflagen erfahren und ist in zahlreiche Sprachen der Welt übersetzt worden. Und die damalige Sorge von Blankertz, dass der Mensch zum Objekt von Fremdbestimmung wird, dürfte angesichts der Entwicklung der Neurowissenschaften (vgl. Beitrag auf S. 80) und dem damit beförderten funktionalen Menschenbild heute noch ernster geworden sein.

Wer den Menschen in seiner Würde und nicht in seiner ökonomischen Funktionalität betrachtet, wer den Menschen als Person achtet und nicht bereit ist, ihn zum Humankapital herabzuwürdigen, der wird heute auch ein Bildungsverständnis beklagen, das vorrangig auf die Ausrüstung des Menschen mit ökonomisch nützlichen und zweckmäßigen Kompetenzen gerichtet ist.

Das kann für die Katholische Schule kein akzeptabler Bildungsbegriff sein. Denn ein solcher Bildungsbegriff widerspricht dem personalen Menschenbild unsers christlichen Glaubens. Der Bildungsbegriff der Katholischen Schule ist umfassender und wird ausdrücklich durch ein christliches Erziehungsverständnis gestützt. Bildung und Erziehung sind demnach gleichrangige komplementäre Aufgaben.

Für das, was mit „Bildung“ gemeint ist, werden heute umfängliche kompetenzbasierte Bildungsstandards von allen Bildungsministerien ausgewiesen. Über das, was am Ende des Schuljahres und am Ende der Schulzeit herauskommen soll, herrscht dadurch einigermaßen Klarheit und kann ggf. durch zentrale Prüfungen evaluiert werden. Und da die Katholischen Schulen mit den Staatlichen Schulen in den Bundesländern im Wettbewerb stehen, gilt es als mehr oder weniger ausgemachte Sache, dass die kompetenzbasierten Bildungsstandards auch für die Katholischen Schulen gelten – zwar nicht rechtlich, aber doch faktisch (vgl. Fuest 2010). Denn für

¹ Der folgende Beitrag ist eine überarbeitete Fassung des Vortrags „Klärung des Erziehungsbegriffs an katholischen Schulen“, gehalten am 13.05.2011 auf dem 6. Bundeskongress Katholische Schule in München.

die Katholische Schule gilt wie für alle anderen Schulen auch: Die Schülerinnen und Schüler müssen mit Kompetenzen für die Anforderungen des Lebens im Hier und Heute gestärkt werden, wenn sie in Beruf und Gesellschaft nicht scheitern sollen.

Aber was meint dann „Erziehung“ in der Paarung „Bildung und Erziehung“ genau? Kommt Erziehung zur Bildung hinzu? Hält sie ergänzende Kompetenzen bereit? Ist die Erziehung ein Additum, das aus den wie auch immer „gebildeten“ Schülern gute Menschen machen soll? Kann man sagen: Bildung liefert die Kompetenzen, Erziehung sagt, was man mit ihnen machen soll? So einfach ist wohl nicht. Und so einfach dürfen wir es uns auch nicht machen.

Immerhin wird die Erziehungsaufgabe als Alleinstellungsmerkmal der Katholischen Schule in der Öffentlichkeit wahrgenommen. Wir wissen genau, was Eltern von der Katholischen Schule erwarten. „Erziehung“ steht dabei in der Tat an erster Stelle. Das geht aus den Daten hervor, die der frühere Schulabteilungsleiter im Bistum Münster, Dr. Joachim Dikow, regelmäßig erhoben hat (vgl. z.B. Dikow 1999). Demnach erwarten Eltern von der Katholischen Schule eine persönliche Zuwendung zu ihrem Kind, die Achtung seiner Person, die Berücksichtigung nicht nur individueller Stärken, sondern vor allem auch das Eingehen auf persönliche Schwächen. Eltern erwarten, dass ihre Kinder in der Schule als Personen angenommen werden und sich zu allseitig gebildeten Persönlichkeiten entwickeln. Die personale Zuwendung soll gerade auch zu einer Stärkung der Leistungsbereitschaft und des Leistungsvermögens der Kinder führen. Erziehung und Leistung bilden einen Erwartungszusammenhang, der von den Lehrerinnen und Lehrern an Katholischen Schulen nicht enttäuscht wird.

Die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Erziehung an Katholischen Schulen haben die Eltern für sich offenbar schon beantwortet, wenn sie ihre Kinder an einer Katholischen Schule anmelden. Aber welche Antworten auf die Zusammenhangsfrage können wir geben, wenn wir als Lehrer und Schulleiter explizit danach gefragt werden?

I. Wie hängen Bildung und Erziehung zusammen?

1. Bildung und Erziehung haben eine gemeinsame Sinnrichtung. Es geht um die Hilfen, die wir jungen Menschen geben, damit sie sich selbst bestimmen lernen. Sie sollen selbständig, d.h. von uns unabhängig werden. Dazu brauchen sie Bildung als Wissen um Sachlichkeit und Sittlichkeit. Dazu brauchen sie Erziehung als Bereitschaft, das Richtige und Gute zu tun. Nur wer weiß, was richtig und gut ist, kann sich mit Hilfe dieses Wissens selbst bestimmen, d.h. sich für ein situativ angemessenes und gebotenes Handeln entscheiden. Bildung meint den didaktischen Aspekt des Lernweges zur Verselbständigung. Erziehung meint den methodischen Aspekt.

2. Das Entscheiden-Lernen ist die Pointe der Erziehungsaufgabe. Nicht tun, was andere wollen, dass man es tut, sondern sich selbst für ein Tun entscheiden – das ist es, was Erziehung anstrebt. Man kann es mit aktuellem Vokabular auch als „Entscheidungskompetenz“ bezeichnen.

Wie lernt man, sich zu entscheiden? Durch Entscheiden. Es ist banal, muss aber immer wieder gesagt werden: Lernen heißt in methodischer Hinsicht, diejenige Aktivität auszuführen, die doch erst gelernt werden soll. Radfahren lernt man nur durch Radfahren, Lesen lernt man nur durch Lesen, Schreiben nur durch Schreiben, Rechnen nur durch Rechnen. In der Pädagogik spricht man deshalb von der Paradoxie des Lernens.

Erziehung hat also die Aufgabe, das Selber-Entscheiden anzuregen und zu unterstützen. Dies geschieht nicht als Additum zum Unterricht oder gar außerhalb von ihm, sondern in der methodischen Art und Weise, wie die Bildungsprozesse unter Einbeziehung der Mitentscheidung und Mitverantwortung der Schüler gestaltet werden. Karl Gerhard Pöppel bringt es auf die einfache Formel: **Erziehung meint das „Wie“ des Unterrichts.**

3. Für die Unterrichtsführung bedeutet das, dass sie nicht von den gesetzten Bildungsstandards bestimmt sein darf, sondern vom Zutrauen des Lehrers in die Selbstbestimmungsfähigkeiten der Schüler. Das ist die Bedingung dafür, dass Schüler ihre Bildung als „Werk ihrer selbst“ vollziehen können. **Dieses Zutrauen ist der Kern des erzieherischen Ethos an Katholischen Schulen** und liegt allen pädagogischen Entscheidungen maßgeblich voraus. Vom Maß des geschenkten Zutrauens hängt es ab, inwieweit die Schülerinnen und Schüler das Selbstvertrauen in die

eigene Leistungsfähigkeit entwickeln. Das Zutrauen in die Leistungsfähigkeit der Schüler ist zunächst keine besondere Methode, sondern eine Haltung, die für die Lehrerschaft an Katholischen Schulen typisch ist. Sie wird gestützt und weiterentwickelt durch ein Klima des gegenseitigen Vertrauens in den Kollegien, die sich im gemeinsamen Glauben aufgehoben fühlen und daraus die Kraft für die tagtägliche Mühe und Anstrengung schöpfen.

II. Der Anspruch an die Lehrerinnen und Lehrer an Katholischen Schulen

1. Wenn es unter erzieherischem Anspruch darum geht, sich selbständig entscheiden und verantwortlich selbst bestimmen zu lernen, dann bedeutet das, dass die Themen des Unterrichts an den Erfahrungs- und Erlebnishorizont der Schüler anknüpfen müssen. Werden für die Aufgaben des Unterrichts nur die Inhalte nach Maßgabe ihres Stellenwerts in der Fachsystematik ausgewählt, dann fällt es den Lernenden schwer, daran eigene Handlungsfragen aufzuwerfen, und der Unterricht bleibt in erzieherischer Hinsicht indifferent. Werden dagegen die Inhalte so ausgewählt, dass sie das eigene Verhältnis des jungen Menschen zur Welt thematisieren, dann können die Schüler diese Aufgaben auch auf sich selbst beziehen und als Wert erfahren. Erzieherisch gemeinte Bildungsprozesse sind immer **anschaulich**, d.h. sie knüpfen an die Handlungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler an und führen sie als fachbezogene Fragestellungen fort (vgl. Pöppel 1991). So wird aus dem unpersönlichen „Man“ ein persönliches „Ich“. Die Themen des Fachunterrichts haben dadurch einen Bezug zur eigenen Person und lauten dann beispielsweise: „Wie kann **ich** zur Lösung des Energieproblems beitragen?“ „In welchen Fällen hilft **mir** die Gentechnologie?“ „Wann darf **ich** in Notwehr handeln?“ „Welchen Einfluss haben **meine** Kaufentscheidungen auf die Kinderarbeit in Asien?“ „Was ist **meine** Gretchenfrage?“ usw.

Bei der Wahl der Themen muten wir den Schüler zu, eine Verbindung von Fachinhalt und eigenem Werturteil herzustellen. Die Themen des Unterrichts sollen einen wichtigen Punkt ihres Lebens berühren und zur Gewinnung eines eigenen Standpunktes herausfordern, der das eigene selbstbestimmte und selbstverantwortete Handeln in der Welt bestimmt. Erzieherisch gemeinte Bildungsprozesse heben zwar mit einem Schulfach an, aber sie entspringen nicht diesem. Sie können in der Physik, Biologie, in Deutsch, Religion und Wirtschaftskunde angestoßen werden, erfordern aber zur Beantwortung ein Überschreiten der Fachgrenzen hin zu den Ideen der Sachlichkeit und Sittlichkeit.

2. Das für die Erziehung der Schüler notwendige Zutrauen in die Leistungsfähigkeit der Schüler zeigt sich in der Erwartung und im Anspruch, dass die Lernenden die Aufgaben selber lösen können. Das geschieht im jeweiligen Fach durch die von ihm nahegelegten Methoden, d.h. z.B. Messen im Physikunterricht, Filtrieren im Chemieunterricht, Mikroskopieren im Biologieunterricht, Interpretieren im Deutschunterricht usw. Die gewonnene Methodenkompetenz gehört zur heute notwendigen Bildung des Menschen. Ihre Bewertung im Hinblick auf Aufwand und Ertrag, im Hinblick auf Kosten und Nutzen, im Hinblick auf Chancen und Risiken usw. wird den Schülern im Sinne der Erziehungsaufgabe auch zur eigenen Einschätzung aufgegeben. Es geht ja um Entscheidungsfähigkeit und Handlungskompetenz, die nur durch begründetes eigenes Urteilen und Entscheiden gestärkt werden.

3. Was in sachlicher Hinsicht erkannt und was in sittlicher Hinsicht eingeschätzt wurde, muss noch einmal gewendet werden im Hinblick auf die eigene Person. Kann ich das Richtige und Gute überhaupt tun? Kann ich die Grenzen überwinden, die dazu nötig wären? Soll ich das überhaupt tun, wenn ich gar keinen eigenen Vorteil davon habe? Auch diese Fragen gehören zur erzieherischen Dimension der Bildungsaufgabe. Die dazugehörigen Dialoge von Lehrer und Schüler beziehungsweise Erzieher und Zögling gehen weit über das Fachliche des Unterrichts hinaus. Hier muss der Lehrer bereit sein, Farbe zu bekennen, wenn die Schüler ihn fragen, wie er entscheiden würde, auch wenn es manchmal unbequem ist. Es geht um Erziehung und nicht um „Beziehung“ (vgl. Mikhail 2010). Lehrerinnen und Lehrer an Katholischen Schulen wissen, dass diese Antworten von ihnen erwartet werden und dass sie Zeugnis ablegen müssen über ihre Wertoptionen und Handlungsmotive.

III. Synthese

Jede Pädagogik benötigt Leitgedanken, Prinzipien, Orientierungen, damit sie sich nicht mal vor diesen, mal vor jenen Karren spannen lässt. Das II. Vatikanische Konzil hatte mit seiner Erklärung über die christliche Erziehung vom 28. Oktober 1965 mit dem Titel „*Gravissimum educationis*“ eine Grundlegung des Katholischen Erziehungsverständnisses vorgenommen.²

² Recht verstanden enthält die Erklärung keine Vorschriften, sondern Anregungen zur Gestaltung der Katholischen Schule, obwohl man sich mehr wünschen könnte. So bemerkt Josef Ratzinger: „Man muss leider sagen, dass dieser Text von den Vätern nicht mit großer Liebe behandelt worden ist. Er ist mehr durch die Hintertür der verschiedenen Ermüdungsstadien durchgeschlüpft und schöpft so die Möglichkeiten nicht aus, die ihm die konziliare Anthropologie geboten hätte. Manche Anregungen können ihm dennoch entnommen werden“ (Ratzinger 1967, S. 54).

Rainer Ilgner filtert folgende Schwerpunkte aus der Erklärung heraus: „Erstens das Selbstverständnis der Schule als Erziehungsgemeinschaft, zweitens die Synthese von Glaube, Kultur und Leben als Leitziel des gesamten pädagogischen Geschehens in der Schule und drittens die regulative Idee eines Erziehungskonzeptes als Grundlage autonomer Schulgestaltung“ (Ilgner 1995, S. 35).

1. „Schule als Erziehungsgemeinschaft“ betont die Übereinstimmung aller in der Schule tätigen und mit ihr verbundenen Personen, insbesondere Lehrer, Eltern und Schüler, in grundlegenden Überzeugungen und Sinnfragen. Diese Übereinstimmung ist an der Katholischen Schule zwar strukturell gegeben, aber immer wieder von neuem pädagogisch aufgegeben. Gemeinschaft ist immer eine Aufgabengemeinschaft. Sie zeigt sich in den vielen außerunterrichtlichen Veranstaltungen, bei Klassenfahrten, Festen, Feiern und Schulmessen, aber insbesondere auch im operativen Geschäft des Unterrichts, in dem unter erzieherischer Perspektive um die Sinn- und Wertorientierungen dialogisch gerungen wird.

2. Die Synthese von Glaube, Kultur und Leben findet nicht nur, aber doch im Kern in den vielen Unterrichtsstunden statt, in denen kulturbestimmte Bildungsinhalte selbständig erschlossen und die Schüler in erzieherischer Hinsicht aufgefordert werden, die Bedeutsamkeit der Kulturinhalte für ein gelingendes Leben einzuschätzen. „Denn als Grund, weshalb nun Fortschritt und Wissen als Werte erscheinen, ja als solche anzusehen sind, wird hier sichtbar, dass sie der Brüderlichkeit und der Verantwortung der Menschen füreinander entsprechen, womit sie letztlich in einer Heilsperspektive stehen, die nur sehr viel weniger eng und sehr viel weniger zweckhaft als ehemals gedacht ist“ (Ratzinger, S. 43). Dies ist auch der Grund, warum die Kongregation für das Bildungswesen ausdrücklich die Notwendigkeit der Fächer erklärt. „Das in der Schule vermittelte Wissen gehört zu einer umfassenden Wahrheit, die es zu entdecken gilt. Wenn die verschiedenen Fachinhalte als Leistungen des menschlichen Geistes behandelt und dargeboten werden, der in Freiheit und Verantwortung das Wahre sucht, öffnet sich bereits eine christliche Perspektive. Denn alle Entdeckungen und Erkenntnisse richten den Menschen auf die Suche nach der vollkommenen Wahrheit aus“ (Kongregation 1977, S. 78 f.).

3. Katholische Schulen haben weitgehende Freiheiten, die eine autonome Schulgestaltung aus dem Gedanken der Erziehung erlauben. Das beinhaltet keine Vernachlässigung der gesellschaftlich geforderten Standards der Bildung, wohl aber ihre wert- und sinnorientierte Fundierung. „Der Mensch kann nur Mensch werden durch

Erziehung“, sagt Immanuel Kant. **Erziehung ist also kein Additum zur Bildung, sondern die Ausgestaltung unserer Freiheit im Umgang mit unserer Bildung.** Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung haben wir als Menschen geschenkt bekommen. Sie in eigener Verantwortung zu nutzen, müssen wir durch Erziehung erst erlernen. Als selbst Erzogene können wir unseren Schülerinnen und Schülern bei ihrer Erziehung helfen. Und in der Erziehungsgemeinschaft der Katholischen Schulen können wir auf die gegenseitige kollegiale Unterstützung vertrauen.

Diese Hoffnung ist für Lehrerinnen und Lehrer an Katholischen Schulen begründet. „Die verantwortungsvolle Aufgabe, zu der sie berufen sind, macht es erforderlich, dass sie in der Nachahmung des einzigartigen Lehrers Jesus Christus das christliche Geheimnis nicht nur mit dem Wort, sondern auch mit jeder Geste und ihrem ganzen Verhalten verkünden. Hieran zeigt sich der Unterschied zwischen einer Schule, deren Unterricht vom christlichen Geist durchdrungen ist, und einer Schule, die sich darauf beschränkt, den Religionsunterricht zu den anderen Fächern hinzuzufügen“ (Kongregation 1977, S. 79).

Das ist in der Tat der Unterschied zwischen einer Schule, die Bildung und Erziehung als einheitliche personale Aufgabe begreift, und einer Schule, die bloß Bildungsstandards erfüllt. Das Maß für die Erziehung in der Schule ist nämlich nicht der „vermessene“ Mensch, sondern das Verständnis des Menschen als Person. Anders als Blankertz noch befürchtete, wird man heute feststellen dürfen, „dass Erziehung in dieser prinzipiellen Sicht grundsätzlich Wagnis und Risiko einschließt und sich nicht vollständig verwissenschaftlichen und technologisieren lässt“ (Böhm et al. 2008, S. 186).

Literatur:

- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim und München 1973
- Böhm, W./Schiefelbein, E./Seichter, S.: Projekt Erziehung. Paderborn-München-Wien-Zürich 2008
- Dikow, J.: Katholische Schule in freier Trägerschaft. In: engagement, Zeitschrift für Erziehung und Schule, Heft 3/1999
- Fuest, G.: Freie Katholische Schule. Studien zur postkonziliaren Theorie und ihre pädagogische Praxis. Frankfurt/Main u.a. 2010
- Ilgner, R.: Das Erziehungskonzept der Katholischen Schule. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, Heft 1-2/1995, S. 33-49
- Kant, I.: Über Pädagogik, herausgegeben von Herrmann Holstein. Bochum o.J., S. 29
- Kongregation für das katholische Bildungswesen: Die Katholische Schule. Erklärung vom 19. März 1977. In: Ilgner, R.(Hg.): Handbuch Katholische Schule. Dokumente. Band 1. Köln 1994, S. 49-164
- Mikhail, Th.: Beziehung oder Erziehung? In: Mikhail, Th. (Hg.): Bildung als Aufgabe. Frankfurt/Main 2010
- Pöppel, K.G.: Unterricht und Erziehung. Bedingungen und Formen ihrer Integration in der freien Schule. In: Schilmöller, R./Peters, M./Dikow, J. (Hg.): Erziehung als Auftrag. Beiträge zur Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft. Münster 2. Aufl. 1991, S. 64-77
- Ratzinger, J.: Das Menschenbild des Konzils in seiner Bedeutung für die Bildung. In: Kulturbeirat beim Zentralkomitee der deutschen Katholiken (Hg.): Christliche Erziehung nach dem Konzil. Köln o.J. (1967), S. 33-65

Weihbischof Anton Losinger

Der Sendungsauftrag der Katholischen Schule und die Wertekrise der Gesellschaft

*„Wir essen das Brot, aber leben vom Glanz“
Katholische Schulen zwischen Eventkultur und Tradition*

Vortrag bei der Jahrestagung der ODIV „Vereinigung katholischer Schulen in Ordenstradition“ am 10. November 2009



Vor einiger Zeit hatten wir interessanten Besuch aus Amerika. Prof. Alice-Ann Bergkamp, Prodekanin an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Catholic University of America in Washington, D.C. wollte sich einen persönlichen Überblick über das deutsche Schulwesen verschaffen. Ich lud sie ein, mich in verschiedene Schulen des differenzierten deutschen Schulsystems zu begleiten. Dafür bot die Professorin an, sich den Fragen der Schülerinnen und Schüler zu stellen. Sie interessierten sich vor allem für das Schulleben in den USA und waren tief überrascht über die wahrlich abenteuerliche Schilderung der Lern-Situation an verschiedenen „public schools“ in den Vereinigten Staaten. Insbesondere in Anacostia, einem Stadtteil im Süd-Osten der Hauptstadt Washington, einem Gebiet mit einer der höchsten Mordraten in den USA, gibt es das, was man aus deutscher Sicht getrost als den „ganz normalen pädagogischen Wahnsinn“ bezeichnen kann:

Der Schulalltag beginnt dort an einigen öffentlichen Schulen mit der täglichen Entwaffnungsaktion der Schüler am Morgen durch bewaffnete Polizei mit schussicheren Westen. Zum Vorschein kommen hier feststehende Messer, Schlagringe, Wurfsterne und in nicht wenigen Fällen Schusswaffen. Dann erst kann das Schulgebäude durch eine elektronische Detektortüre betreten werden, wie wir es von den Flughäfen kennen. Das soll den Lehrern – aus gegebenem Anlass – wenigstens ansatzweise das Gefühl zu vermitteln, ohne Angst um Leib und Leben unterrichten zu können.

Eine wirklich bizarre neue Situation entstand nun unlängst durch den Beschluss mehrerer Schulverwaltungen im Stadtteil Anacostia, die eingesammelten Waffen nach dem Unterricht wieder an die Schüler zurückzugeben. Dahinter steht die Erfahrung, dass das Risiko der Wiederbeschaffungskriminalität und der dadurch angerichtete Schaden höher eingestuft werden muss als das Gefährdungspotential durch bewaffnete Jugendliche. Bei der Analyse dieser erschütternden Situation stellte die amerikanische Schulbehörde mit nüchternem Weitblick fest:

„Ursache der Misere sind nicht primär die Waffen; Ursache ist der weitgehende Zusammenbruch einer gesunden Familienstruktur in den Ballungsgebieten der USA, und damit zusammenhängend die Tatsache, dass es uns über Jahre hinweg nicht mehr gelungen ist, mit unseren Ideen, Gesetzen und Wertvorstellungen die Köpfe der jungen Menschen zu erreichen!“

Damit sind wir im Zentrum des Themas gelandet, um das es uns heute geht: Welche Werte tragen unsere Gesellschaft? Es geht schließlich bei der Werte-Frage – gerade an diesem so vielbeschworenen dramatischen Umschwungspunkt unserer Gesellschaft hin zur postmodernen Wissensgesellschaft – um nicht mehr und nicht weniger als um Perspektiven und Orientierungen für unsere Zukunft: um die Kinder, die unsere Zukunft sind, um Erziehung und Wertebildung, in dieser immer unübersichtlicher und komplizierter werdenden Welt, in der sie groß werden.

Um Ihnen gleich zu Beginn den geistigen Fahrplan dieses Vortrages auszuhändigen: Ich frage heute nicht nach „Einzelwerten“ und „Tugenden.“ Sonst landen wir schnell bei der bissigen Kritik Oskar Lafontaines, der Werte wie Pünktlichkeit, Ehrlichkeit oder Höflichkeit öffentlichkeitswirksam als „Sekundärtugenden“ brandmarkte, „mit denen man auch ein Konzentrationslager führen“ könne. Mir geht es heute um die Sozialisationsinstanzen unserer Gesellschaft, um die Orte, an denen in der Biografie eines jungen Menschen Wertebildung stattfindet:

1. die Rolle und Aufgabe der Familie in der Erziehung junger Menschen,
2. die Bedeutung des Sektors Schule am Übergang zur modernen Wissensgesellschaft, und
3. der Sektor Öffentlichkeit, und hier vor allem die Rolle und Verantwortung der Medien in unserer Gesellschaft.

In Familie, Schule und Öffentlichkeit können die entscheidenden Antworten auf unsere Wertefragen liegen, weil es hier um die entscheidendste und wichtigste Ressource geht, die wir besitzen: die lebendigen Köpfe lebendiger junger Menschen!

1. Die Rolle der Familie – die entscheidende Zukunftsaufgabe der Familienpolitik

Die Familie ist nicht nur Baustein, sie ist der wesentliche Ort und das Fundament menschlicher Entwicklung. Von Anfang an ist es das Wunder der Weitergabe des

Lebens, das in der Familie geschieht. Dabei ist es mehr als nur Genmaterial, was vom Vater und von der Mutter auf die Kinder übergeht. Die fundamentale Bedeutung, die der Familie für das Leben und die Persönlichkeitsentfaltung eines jungen Menschen zukommt, besteht im „Miteinander Leben“. Es ist Erziehung und Sozialisierung im umfassenden Sinn. Sie reicht von der liebevollen Zuwendung, Zärtlichkeit und Geborgenheit, die das Baby erfährt, bis hin zur Ausbildung und zum sozialen Lernen, das in der Erziehung, natürlich auch in der Auseinandersetzung mit den Eltern und Geschwistern stattfindet. Wir sind als Persönlichkeiten zu dem geworden, was wir sind, im Zusammenleben mit den engsten Menschen um uns herum, mit unserer Familie!

Wie wesentlich solche soziale Zuwendung bereits von klein auf für das Werden der Person ist, bestätigt die Verhaltensforschung und die Sozialpsychologie immer wieder. Schon die Zuwendung der ersten Lebensmonate legt den Grund für das sogenannte „Urvertrauen“, das die Grundlage für spätere Beziehungsfähigkeit oder -unfähigkeit bilden kann. Und wie schmerzlich muss es da berühren, wenn solche Erziehung entweder misslingt oder überhaupt nicht stattfindet! Vor allem die Elternaufgaben sind ja heute, in unserer postmodernen Gesellschaft, unüberschaubar schwierig geworden. Was Alexander Mitscherlich in den 70er Jahren in seinem bekannten Buch als den „Weg in die vaterlose Gesellschaft“ beobachtete, scheint sich unter den heutigen, gewandelten Rollenbedingungen unserer Gesellschaft zu einem wachsenden Problem auszuweiten: Es herrscht große Verunsicherung, oft sogar Ratlosigkeit bei Eltern, die erziehen sollten, es herrscht fehlende Bereitschaft zur kräftezehrenden Werte-Auseinandersetzung mit jungen Menschen, und es herrscht schließlich vielleicht sogar fehlender „Mut zur Erziehung“.

Eine interessante selbstbiografische Notiz der Tochter von Ulrike Meinhof, Mitglied der terroristischen Baader-Meinhof Gruppe, ist ein interessantes Alarmsignal: „Das Schlimmste für mich war, dass meine Mutter immer für alles Verständnis hatte!“ schreibt sie in ihrem Buch.

Gerade auch für die Situation der Kirche und die Zukunft des Glaubens in unserer Gesellschaft hat dieser Zusammenhang unermessliche Bedeutung: Schließlich ist die Familie nicht weniger als die erste und elementare religiöse Sozialisationsinstanz. Wenn sie ihre primäre Aufgabe nicht leistet, predigt der Pfarrer später mit reduziertem Erfolg, kann auch der beste Religionsunterricht in der Schule die Defizite kaum mehr wettmachen. Der Ausfall und die Defizite der religiösen Bildung in

der Familie wird keineswegs unterschätzt, wenn man sagt: Wenn die Familie ausfällt, fehlt das Herzstück menschlicher Sozialisation!

Hier erhalten die Krisenerscheinungen und Probleme, mit denen die Familien heute in unserem Land konfrontiert sind, ihren besonderen Stellenwert und ihre Durchschlagskraft. Denn alle Krisenerscheinungen und Probleme, die die Familien betreffen, schlagen evident und spürbar auf die gesamte Gesellschaft durch und umgekehrt und sie bestimmen die Zukunftsoptionen der jungen Menschen. Aus dem Bündel der bekannten Problemlagen will ich nur zwei Punkte herausgreifen:

1. Zu den einschneidendsten Krisenphänomenen der modernen Familiensituation gehören ohne Zweifel Partnerschaftskrisen und Ehescheidungen. Statistisch gesehen wird in Mitteleuropa im Blick auf die Zahl der geschlossenen Ehen ein Drittel oft schon nach kurzer Zeit geschieden. Die Konsequenzen dieser Situation liegen auf der Hand und sind bereits häufig analysiert und beschrieben worden. Neben den persönlichen psychischen, sozialen und ökonomischen Wirkungen auf die Befindlichkeit und Lebenslage der geschiedenen Ehepartner sind es vor allem die Folgen für die Lebensperspektiven der betroffenen Kinder: Bei allen sozialen Abfederungsmaßnahmen, die heute – Gott sei Dank – für alleinerziehende Eltern im Rahmen unseres sozialen Sicherungssystems existieren, bleibt für mich die Sorge um die psychologische Lücke im Leben und Denken eines Kindes maßgeblich, die das Fehlen eines Vaters oder einer Mutter hinterlässt. Das ist eine Sorge, die Kirche und Staat verbindet!
2. Eine zweite Problemlage moderner Familien liegt im wirtschaftlichen Bereich. Der jährliche Armutsbericht der Caritas weist erneut auf das Armutsrisiko „Familie“ hin. Das, was man ökonomisch nüchtern als „relative Armut“ bezeichnet, nämlich die Tatsache, dass in einem Land wie der Bundesrepublik eine zunehmende Zahl von Menschen mit weniger als der Hälfte des durchschnittlichen Nettoverdienstes auskommen muss, betrifft mehr und mehr Familien. So bitter es klingt, neben den bekannten Standardauslösern für Armut, nämlich Arbeitslosigkeit, Behinderung, Krankheit oder geringe Rente, sind Familien mit mehr als drei Kindern in Deutschland mittlerweile zu einem ernstzunehmenden Armutsrisiko geworden.

Dabei ist jedem klar: Es sind die Kinder, die in unseren Familien groß werden, die die Zukunft unseres sozialen Sicherungssystems sichern. Um einem elementaren

Grundirrtum der Rentenpolitik vorzubeugen, sei es wiederholt: Nicht die einbezahlten Rentenbeiträge, sondern die künftige lebende Kindergeneration ist die Sicherung des Alters!

Wie gut, dass mehr und mehr Experten in Ökonomie und Politik für die Sache eines gerechten Familienlastenausgleiches zu gewinnen sind, wenngleich manchmal erst unter Druck von Beschlüssen des Bundesverfassungsgerichtes mit der Verpflichtung der Politik zu einer signifikanten Entlastung der Familien.

Postulate für eine solide Familienpolitik

Wenn die Familie auch in Zukunft ihre Aufgaben als erste und grundlegende Sozialisationsinstanz erfüllen und die Grundlagen einer menschenwürdigen Gesellschaftsordnung sichern soll, dann müssen wirksame Maßnahmen zum Schutz von Ehe und Familie ergriffen werden. Folgende Schwerpunkte seien kurz genannt.

1. Wenn die Familie ökonomisch nicht noch weiter an den Rand der Gesellschaft geraten und zum Sozialfall par excellence werden soll, bedarf es einer Familienpolitik, die diesen Namen verdient. Elterngeld, Erziehungsförderung, Ehegattensplitting und die Anrechnung von Erziehungszeiten in den Alterssicherungssystemen sind notwendige und im Sinne der Rechtsprechung des BVG zu optimierende Größen!
2. Die Wohnsituation der Familien vor allem in den Großstädten und Ballungszentren muss verbessert werden. Staat und Kommunen müssen steuernd eingreifen, dass genügend familiengerechte Wohnungen zu erschwinglichen Preisen angeboten werden.
3. Für die künftige Entwicklung kommt es darauf an, Familie und Beruf besser aufeinander abzustimmen. Das ist vor allem für die Lebensperspektive von Frauen wichtig. Neben einer stärkeren Flexibilisierung der Arbeitszeit sollten, wo immer dies möglich ist, Formen der Teilzeitarbeit verstärkt realisiert werden. Familien muss der Freiheitsrahmen eröffnet werden, selbst zu entscheiden, wo und wie sie ihre Kinder erziehen möchten!
4. Im Erziehungs- und Bildungsbereich, vor allem in den Medien und im kulturellen Sektor bedarf es kreativer Anstrengung, dass die Leistungen, die die Familie für die Gesellschaft und die Sozialisation junger Menschen erbringt, besser erkannt und auch anerkannt werden.

Wir brauchen die personale Lebensgemeinschaft der Familie, wenn die moderne Gesellschaft lebenswert und erträglich bleiben soll. Es gibt keine bessere Alternative!

Damit sind wir bei meinem zweiten Akzent angelangt:

2. Der Sektor Schule – Werte und Orientierungen in der Wissensgesellschaft

„Wir sind die Schüler von heute
die in Schulen von gestern
von Lehrern von vorgestern
mit Methoden des Mittelalters
auf die Probleme von übermorgen
vorbereitet werden.“

– so verabschiedete sich unlängst die Abiturklasse eines Berliner Gymnasiums in ihrer Schülerzeitung von der Schule ins Leben.

Welch herbe Kritik am System Bildung! Deutlich scheint die Sorge junger Menschen durch, für das Leben in der Gesellschaft von morgen, die ihrer Gestalt nach eine globale Wissensgesellschaft von ganz neuem Zuschnitt sein wird, nicht gut genug vorbereitet zu sein.

Wir sind in der Tat – wie uns die ökonomische Theorie immer wieder deutlich macht – heute an einem dramatischen Umschwungspunkt unserer modernen Gesellschaft angekommen. War die Gesellschaft der vergangenen Jahrhunderte zunächst eine Agrargesellschaft mit bäuerlichem Zuschnitt, die dann im 18. Jahrhundert mit dem Beginn der Industrialisierung Europas in eine klassische Industriegesellschaft überging, so müssen wir heute realisieren, dass wir weltweit dabei sind, eine moderne Wissens-, Kommunikations- und Bildungsgesellschaft zu werden. Die Koordinaten des gesellschaftlichen Lebens haben sich von Grund auf geändert. Lagen früher die Bodenschätze der Agrar- und Industriegesellschaft noch unter der Erde, so sind sie heute in den Köpfen der Menschen!

Ein interessantes Indiz zeigt hier die aktuelle Arbeitsstruktur: Arbeiteten vor 200 Jahren noch 70 % der Bevölkerung unseres Landes in der Landwirtschaft, um allein die Ernährung der Menschen zu sichern, so ist der Sektoranteil der Agrarprodukti-

on in einem modernen Industrieland wie den USA oder Deutschland auf 2,5 % gesunken. Die Mehrzahl der Menschen arbeitet heute bereits im Dienstleistungssektor, die Zahl der Arbeitnehmer in der klassischen Industrieproduktion ist bereits signifikant im Sinken begriffen.

Dass wir uns heute an der Grenze bzw. an einem Übergang von einer klassischen Industriegesellschaft zu einer Bildungsgesellschaft befinden, ist eine unbezweifelte Binsenweisheit. „Wissensgesellschaft“ heißt das Zauberwort, das als Erklärungsschema für die vielfältigen Wandlungsprozesse im Leben der Gesellschaft und einzelner Menschen herhalten muss. Man greift nicht zu kurz, wenn man selbst das Heraufkommen einer „neuen sozialen Frage“ diagnostiziert, die sich nicht mehr zwischen den klassischen Faktoren Arbeit und Kapital abspielt, sondern deren neue Dimensionen Wissen und Nichtwissen sind. Bei der Beschreibung der Probleme und der Herausforderungen der Zukunft ist der Trend zur Bildung und die Strukturänderungen, die durch diesen Prozess in Gang gesetzt werden, von entscheidender Bedeutung. Der Trend zur Wissensgesellschaft ist darum auch logischer Erklärungshintergrund für die Frage: Wohin geht unsere Gesellschaft?

Genau an diesem Punkt entsteht – auch und gerade nach PISA – für eine weitblickende Gesellschaftspolitik die entscheidende Frage: Was bedeutet eigentlich Bildung? Und vor allem: Was muss denn ein junger Mensch, ein Schüler lernen, damit er weiß, was wichtig ist und was er für sein Leben braucht? Genügt es, wenn unsere Schulen die sogenannten Kulturtechniken der Menschheit vermitteln? Wenn sie Biologie, Erdkunde, Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie, Naturwissenschaften auf dem Stundenplan haben, wenn sie den Schülern auch beibringen mit einem Laptop umzugehen und sich in sich ins Internet einzuloggen? Das alles ist ohne Frage entscheidend und wichtig für die Zukunft in der modernen Wissensgesellschaft. Dennoch ist klar: Die Schule hat mit kognitiver Wissensvermittlung höchstens die Hälfte ihrer Hausaufgaben gemacht.

Die Schule und unser Bildungssystem sehen sich heute mehr und mehr einer ganzheitlichen Bildungsherausforderung konfrontiert. Es ist die Frage nach Orientierung und Wertmaßstäben für das Leben junger Menschen, und letztendlich die alles entscheidende Frage nach dem Sinn des Lebens. Junge Menschen müssen heute über alles technische Wissen hinaus ausgestattet werden mit Antworten, mit denen sie ihr Leben ertragen und gestalten können. Das hat einen tiefen existentiellen Anspruch! Und darum müssen Lehrer heute weit über kognitive Wissensaspekte

hinaus ihren Schülern mit ihrer ganzen Persönlichkeit zur Verfügung stehen, mit ihren Überzeugungen und ihren Lebensfundamenten. Dazu gehört letztlich immer wieder dieses eine: Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens. Und das umso mehr und umso dringlicher, je weniger heutige Familien in der Lage sind, sich dieser Existenzaufgabe junger Menschen zu stellen.

Hier erreicht uns derzeit allerdings eine alarmierende Problemanzeige! 70 Prozent der Pädagogen streben derzeit aus gesundheitlichen Gründen eine vorzeitige Versetzung in den Ruhestand an, jeder fünfte davon ist nicht einmal 50 Jahre alt, teilt das Institut der Deutschen Wirtschaft in einer jüngsten Untersuchung mit. Der Alltagsstress in der Schule und die neue Form der Auseinandersetzung mit den Jugendlichen macht den Lehrern, besonders den älteren, extrem zu schaffen. Jeder dritte fühlt sich beruflich ausgebrannt, und ebenso viele überfordert. „Burn out syndrom“ heißt das vielerforschte legendäre Schlagwort. Das Wirtschaftsinstitut bezieht sich in seiner Analyse auf eine bundesweite Befragung von über 4000 Lehrern, die von 1995 - 1999 durch die Uni Potsdam initiiert und begleitet wurde, und eine alarmierende Selbsteinschätzung der betroffenen Lehrer wiedergibt.

Interessant ist allerdings in unserem Zusammenhang die tiefere Ursacheninterpretation, welche die Potsdam-Studie vorlegt: Sie bringt das Grundproblem auf eine vielsagende Überschrift: „Die Lehrer machen die Hausaufgaben der Eltern!“ Hier geht es um die Tiefendimension des Problems unserer Zukunftsfähigkeit, das im größeren Horizont von Familie, Schule und Gesellschaft anzusiedeln ist.

Damit sind wir bei meinem letzten Akzent angelangt:

3. Der Sektor Öffentlichkeit – die Verantwortung von Politik und Medien

Neben der Familie, neben der Schule und den Bildungsinstitutionen gehört für uns immer auch noch eine dritte entscheidende Konstante mit dazu. Es ist die Öffentlichkeit, die Politik, die Medien. Das sind all die Rahmenbedingungen unserer Gesellschaft, die unser Leben regulieren und beeinflussen, das ist der Staat mit seinen Gesetzen, das sind die Medien, die „vierte Gewalt“ im Staat. Wir alle leben ohne Frage immer in dieser Beziehung zur Öffentlichkeit, zur Politik und zum Staat. Diese Beziehung ist ganz unweigerlich ein Teil unserer Lebensmöglichkeiten. Hier spielt ein entscheidender Teil der Wertedebatte!

Die Deutschen Bischöfe haben diese Zuspitzung und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht deutlich registriert. Es ist diese wegweisende Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ die auf besonders weitsichtige Weise die neuen Probleme und Chancen dieses kirchlichen Aufgabenfeldes Religionsunterricht angeht. Nüchtern stellen die Bischöfe fest:

„Nach gegenwärtigen Schätzungen hat ein Kind bis zum Schuleintritt bereits einen ‚Intensivkurs‘ im Fernsehen von durchschnittlich etwa 3.000 Stunden hinter sich. Wenn der Jugendliche in seinem 7. Schuljahr 11.000 Schulstunden absolviert hat, dann hat er bereits 12.000 Stunden vor dem Fernsehen verbracht. Damit ist der Schule eine Konkurrenz erwachsen, die Unterricht und Erziehung, vor allem Wirklichkeits- und Wertvorstellungen der Schüler und Schülerinnen nachhaltig beeinflusst. Die Frage zum Beispiel, welche Wirkung die alltägliche Gewalt im Fernsehen und die darin zur Schau gestellte Sexualität in der Seele und im Leben der jungen Menschen hinterlassen, ist sicher noch nicht zu Ende diskutiert.“

Junge Menschen brauchen Orientierung und Halt – das ist einhellig und klar. Wo sie das nicht bekommen, entsteht geistige Not. Da gerät unsere Gesellschaft in dramatische Schieflagen! Gerade in diesen Tagen, da der berühmterbüchtigte Amoklauf am Gutenberggymnasium in Erfurt im Gedächtnis noch frisch ist, wird uns so deutlich wie selten bewusst, wie wichtig tragende Wertmaßstäbe für ein gelingendes Leben sind.

Es kein kirchensteuerrefinanzierter Weihbischof, sondern ein nüchterner Journalist, nämlich der stellvertretende Chefredakteur der „Augsburger Allgemeinen“ Walter Roller, der klar in diese Richtung denkt. In seinem Leitartikel unmittelbar nach der Katastrophe von Erfurt nennt er drei entscheidende Gründe für die Notwendigkeit geistiger Orientierung und Werteerziehung:

„Erstens: Es gibt ein Defizit an Erziehung. Viele Jugendliche sind mit sich und ihren Sorgen allein. Der Staat kann nicht wettmachen was Eltern versäumen. Jugendliche brauchen Orientierung und Halt.

Zweitens: Eine Gesellschaft, in der jeder seinen Vorteil sucht und zunehmend für sich lebt, büßt Ihre sozialen Bindungskräfte ein. Man sieht gerne weg. Gefährdete Jugendliche driften ab, weil sich niemand – auch in der Schule nicht – hinreichend um sie kümmert.

Drittens: Gefestigten Menschen mag der Dauerkonsum von gewaltverherrlichenden TV- und Kinofilmen, Videos und Computerspielen vielleicht nichts anhaben. Bei labilen, zu Nachahmung neigenden Jugendlichen können diese Gewaltorgien ungeheure Aggressionen und Allmachtsphantasien auslösen. Hier muss eingegriffen werden.“

Werte gründen auf einem Menschenbild

Wenn ich Sie heute fragen würde: Was halten Sie an der Wende des dritten Jahrtausends im Rückblick auf die Geschichte unseres Landes für das entscheidende politische Erbe des zurückliegenden 20. Jahrhunderts – das bei allen Erfolgen und Fortschritten, die wir erreichten, ohne Zweifel auch als das gewalttätigste und menschenverachtendste in die Geschichte der Menschheit eingehen wird? Dann würde ich für meinen Teil antworten, es ist die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte für alle Menschen und Völker der Erde“, die berühmte Uno-Charta, verabschiedet am 8. Dezember des Jahres 1948. Solche großartigen Sätze stehen in der Uno-Charta „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren und bleiben es. Niemand darf wegen seiner Rasse, seiner Hautfarbe, seines Geschlechts oder seiner politischen Überzeugung diskriminiert werden. Und: Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ Im Jahr 1948 niedergeschrieben mag es einen wirklich verwundern, wenn bereits 20 Jahre später – in den berühmten 68er Jahren – der Verfassungsrechtler Wolfgang Heidlmeier schreibt. „Die Menschenrechte entstanden unter dem Eindruck der Menschenrechtsverletzungen und der Inhumanität des Naziregimes. Müssten wir sie heute noch einmal erkämpfen, wir würden sie nicht mehr bekommen.“

Die Grundsatzfrage nach dem Menschenbild steht am Anfang der Frage nach den Menschenrechten. Es geht zu allererst und zutiefst um die Problematik der Begründung der Menschenrechte als einer der Unveräußerlichkeit der Würde der menschlichen Person entsprechenden Rechtsstellung. Prof. Ernst-Wolfgang Böckenförde, der maßgebliche und angesehene Verfassungsjurist brachte dies in seiner prominenten Formulierung auf den Nenner: „Der freiheitlich demokratische Staat lebt von Voraussetzungen, die er nicht selber garantieren kann!“

An diesem Punkt entscheidet sich vieles. Sind wir als mündige Staatsbürger heute genug wachsam und politisch engagiert, und ist unsere Gesellschaft entschlossen genug um eine menschenwürdige Gesellschaft zu sein und zu bleiben? Ich sage das

auch mit Blick auf die aktuellen Herausforderungen, die jetzt gerade in der bildungspolitischen Diskussion auf uns zukommen. Es geht um mehr als nur „Institutionelles“, es geht letztlich um eine tragende Metaebene, um die innere Überzeugung in der Begründung von Werten als den tragenden Elementen einer Lebenseinstellung.

Ich komme zum Schluss mit dem überraschenden Wort eines Politikers, dem Sie diese Position wohl auf den ersten Blick nicht zugetraut hätten. Es ist Gregor Gysi, der schillernde PDS-Politiker und ehemalige Wirtschaftssenator in Berlin, der in einem Interview mit dem „Berliner Tagesspiegel“ dies zum Thema „Letztbegründung“ von Werten sagte:

„Ich fürchte eine gottlose Gesellschaft, obwohl ich nicht religiös bin. Eine gottlose Gesellschaft wäre heute eine wertlose Gesellschaft. Und das ist ein wirkliches Risiko. In unserer Gesellschaft stehen alle Werte, von denen wir meinen, dass sie außerhalb bestimmter religiös verankerter Werte liegen, auf sehr tönernen Füßen.“ (02/2002)

Dietfried Scherer

Inklusive Bildung Auftrag und Herausforderung



Seit dem 26. März 2009 gilt in Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Diese Konvention hat konkrete und weitreichende Auswirkungen für das Bildungssystem, denn sie garantiert in Artikel 24 ein inklusives Bildungssystem in den Teilnehmerstaaten. Gerade für kirchliche Schulen besteht eine hohe Verpflichtung, sich mit diesem Thema intensiv auseinander zu setzen.

Integration oder Inklusion?

Schon bisher gibt es integrative Ansätze, um die Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in den allgemeinen Schulen möglich zu machen. Der integrative Ansatz erwartet die Eingliederung – unterstützt durch Hilfestellungen – in ein bestehendes System, d.h. im schulischen Bereich in eine bestimmte Schulart und auch in ein bestimmtes Schulgebäude.

Der Gedanke der Inklusion hingegen geht davon aus, auf jegliche Segregation zu verzichten und Heterogenität als Chance und Bereicherung für alle zu begreifen, um die Teilhabe an Bildung und gesellschaftlichem Leben für alle zu ermöglichen. Die Rahmenbedingungen sind so zu gestalten, dass niemand in der Teilhabe an Bildung oder am gesellschaftlichen Leben behindert wird.

Abschaffung der Sonderschulen?

Baden-Württemberg hat ein sehr differenziertes und professionelles Sonderschulwesen, mit dem in der Vergangenheit ausgezeichnete Erfahrungen gemacht wurden. Eine Vielzahl dieser sonderpädagogischen Einrichtungen befinden sich in der freien Trägerschaft der Kirchen, insbesondere der Caritas und der Diakonie. Auf diesem Hintergrund ist eine Positionsbestimmung notwendig, wie es gelingen kann, unter der Prämisse von Inklusion dem Kind und Jugendlichen mit Behinderung am besten gerecht zu werden. Die allermeisten Fachleute gehen davon aus, dass auch weiterhin sonderpädagogische Einrichtungen notwendig sein werden, um Kinder und Jugendliche in ihrer je eigenen Behinderungssituation optimal zu fördern. Gleichzeitig wird erkannt, dass es eine nicht unerhebliche Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Handicaps gibt, die allgemeine Schulen besuchen können, wenn

ein entsprechendes sonderpädagogisches Förderkonzept diesen Besuch unterstützt. In diesem Zusammenhang steht auch die geplante Konversion von Sonderschulen hin zu sonderpädagogischen Förderzentren, die vernetzt und dezentral Ressourcen zur sonderpädagogischen Förderung auch an allgemeinen Schulen zur Verfügung stellen.

Wenn nicht wir, wer dann?

Freie Schulen haben das verbrieftete Recht, selbst zu entscheiden, welche Schülerinnen sie aufnehmen. Keine Stiftungsschule wird sich jedoch auf dieses verbrieftete Recht berufen, um der Frage aus dem Weg zu gehen, ob ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule aufgenommen werden kann. In der Verpflichtung für unser christliches Menschenbild ist es selbstverständlich, dass wir uns, wo irgend dies möglich ist, der Herausforderung einer inklusiven Beschulung stellen. Seit vielen Jahren machen die Schulen der Schulstiftung ausgezeichnete Erfahrungen mit dem COMPASSION-Projekt. Eine große Zahl von Schülerinnen und Schülern absolviert das Praktikum in Behinderteneinrichtungen. Der Ertrag an sozialer Sensibilität auch weit über die konkrete Praktikumserfahrung hinaus ist wissenschaftlich belegt und kann von jeder Lehrkraft aus eigener Erfahrung untermauert werden. Inklusive Beschulung ist in diesem Zusammenhang auch ein konsequentes Weiterdenken der „Mitleidenschaft“ für andere, die sich – wenn entsprechende Voraussetzungen gegeben sind – auch in der gemeinsamen Beschulung von Behinderten und Nichtbehinderten zeigen und beweisen kann.

Voraussetzung hierfür ist, dass in aller Nüchternheit mit den Beteiligten geprüft wird, ob in der konkreten Situation die bestmögliche Förderung der Schülerinnen oder des Schülers möglich ist. Zur Abklärung dieser Frage sind in Baden-Württemberg sogenannte Bildungswegkonferenzen vorgesehen, bei denen sich alle Beteiligten (Eltern, Schule, Schulträger, staatliche Schulverwaltung, sonderpädagogische Einrichtung ...) an einen Tisch setzen, um diese Frage zu klären und Alternativen zu erarbeiten. Es braucht nicht eigens betont zu werden, dass dies eine hohe Anforderung an alle Beteiligten ist.

Ebenso wichtig ist, in der Schule selbst abzuklären, welche Hilfestellungen z.B. für Lehrerinnen und Lehrer notwendig sind, über welche Informationen sie verfügen müssen, welche technischen Unterstützungen vorhanden sein müssen.

Was kostet es?

Wie so oft ist die Frage der zur Verfügung stehender Ressourcen personeller und finanzieller Art eine äußerst problematische Frage. Allerdings ist ebenso klar, dass finanzielle Argumentationen oft dafür herhalten müssen, sich nicht mit dem unabhängig davon Möglichen intensiv auseinander zu setzen.

Zunächst beginnt Inklusion im Kopf: In den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer, aber auch in den Köpfen der Eltern sowie der Mitschülerinnen und Mitschüler. Nur so ist ein Paradigmenwechsel hin zum Ansatz möglich, jegliche Trennung in Behinderte und Nichtbehinderte zu vermeiden.

Dessen ungeachtet gilt im politischen Raum die Devise, dass Inklusion weder Sparmodell sei noch ein Modell, das zusätzliche Ressourcen verlange. Dies deshalb nicht, weil die sonderpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen schon bisher vorhanden seien, im inklusiven Modell deswegen nur an andere Stelle umgeleitet werden müssten. Außerdem soll darauf geachtet werden, dass im inklusiven Ansatz nicht sozusagen auf Umwegen Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekommen, die diesen bislang im allgemeinen Schulsystem auch nicht gehabt haben.

Ob Inklusion wirklich ohne zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen auskommt scheint, dennoch zumindest fraglich.

Das Problem für freie Schulen

Die Schulen der Schulstiftung bekommen wie alle freien Schulen im allgemeinbildenden Bereich Zuschüsse berechnet auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler. Diese Zuschüsse sind bei weitem nicht kostendeckend. Benötigt also beispielsweise ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine dauernde schulische Assistenz, wird für diesen Assistenten ein Platz im Klassenzimmer notwendig, der nicht mit einem Schüler (für den es staatliche Zuschüsse gäbe) besetzt werden kann. Bei unseren räumlichen Ausgangslagen ist dies kein theoretisches, sondern ein konkretes Problem.

Nehmen wir Schülerinnen und Schüler mit Hörbehinderung auf, müssen Klassenzimmer schallgedämmt werden. Diese nicht unerheblichen Kosten werden an staat-

lichen Schulen von staatlicher Seite übernommen. Für freie Träger gibt es hierzu bislang keine Regelungen.

Wird eine blinde Schülerin aufgenommen, muss für sie entsprechendes Material zur Verfügung gestellt werden, das zum Teil recht kostspielig ist. Das gleiche gilt für technische Unterstützungsmaßnahmen. Hinzu kommt in jedem dieser Fälle ein zum Teil nicht unerheblicher Zusatzaufwand für Lehrerinnen und Lehrer in der Unterrichtsvorbereitung und Durchführung, für den es keine zusätzliche Entlastung gibt, oder für den, wenn an staatlichen Schulen eine Entlastung vorgesehen wäre, keine Refinanzierung stattfindet.

Bei der seit Jahren nicht ausreichenden Finanzierungssituation ist es den freien Trägern unmöglich, die sonst vom Staat übernommenen Zusatzkosten ohne einen Rückersatz selbst zu übernehmen. Dies wäre auch sachlich nicht angemessen.

Erste Gespräche zu diesem Thema haben mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport schon stattgefunden. Hier gilt es konsequent Lösungsmodelle zu entwickeln.

Die Schulen der Schulstiftung stellen sich dem Anliegen inklusiver Bildung für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche und sind bereit, in Vernetzung mit sonderpädagogischen Fördereinrichtungen, den staatlichen Schulbehörden und kirchlichen sonderpädagogischen Einrichtungen im Dialog mit den Eltern die Wege möglich zu machen, die dem Wohl des Kindes am besten dienen. Gleichzeitig erwarten wir von der Politik und dem Kultusministerium, dass Rahmenbedingungen geschaffen werden, die für eine faire und sachgerechte finanzielle Sicherung dieser Bemühungen sorgen.

Erste Schritte auf einem langen Weg

Die Schulen können nicht von heute auf morgen einfach einen Schalter hin zu Inklusion umlegen. Es wird darum gehen, mit jedem einzelnen Fall Erfahrung zu sammeln, diese zu kommunizieren und daraus Schlüsse zu ziehen, um in der Grundsatfrage weiter zu kommen. Es wird weiterhin Entscheidungen geben, bei denen Eltern und Schulen zu dem Schluss kommen, dass eine bestmögliche Förderung dieses Kindes nicht an der allgemeinen Schule, sondern an einer spezialisierten sonderpädagogischen Fördereinrichtung gegeben ist.

Dort wo ein inklusiver Weg möglich scheint, sind alle Beteiligten aufgefordert und in der Verpflichtung, dafür zu sorgen, dass eine solche Möglichkeit nicht an den fehlenden Rahmenbedingungen scheitert. Hier setzen wir auf eine gute Kooperation mit der staatlichen Schulverwaltung.

Inklusion – ein Gewinn für alle

Die Deutsche Bischofskonferenz führt in ihrem Papier zur Situation der Menschen mit Behinderungen 2003 aus: „Mit Behinderungen sein Leben zu führen, hat eine eigene Sinnhaftigkeit. Für die Mehrzahl der Menschen relativiert es die gewohnten Maßstäbe des Sinnvollen und Nichtsinnvollen. Nichtbehinderte Menschen erkennen, dass es möglich ist, sinnvoll zu leben bei allem Anderssein. Festgefahrene und verengte Bilder vom geglückten Leben werden aufgebrochen. Sie entdecken am Anderen ganz neue Möglichkeiten, mit den Begrenztheiten auch des eigenen Lebens sinnvoll umzugehen ... Sie lernen eine Menschlichkeit, die für vieles Platz hat“.

In den allermeisten Fällen, in denen die Schulstiftung bisher schon behinderte Schülerinnen und Schüler in ihren Klassen hat, bestätigen Lehrerinnen und Lehrer, Mitschülerinnen und Mitschüler ebenso wie die Eltern, dass genau dies der Fall ist: Die Situation wird zum Gewinn für alle, ohne damit die sich stellenden Schwierigkeiten klein reden zu wollen. Was jedoch am Ende zählt, ist genau diese Erfahrung, dass sinnvolles und erfülltes Leben sowohl behindert als auch (vermeintlich?!) nichtbehindert möglich ist. Eine solche schulische Erfahrung bleibt wertvoll für das ganze Leben.

Gregor Nickel**Andrea Nickel-Schwäbisch**

Die ersten Freigelassenen der Schöpfung?

Freiheit und Determinismus aus mathematisch-naturwissenschaftlicher und theologischer Perspektive¹

Die Frage nach der menschlichen Freiheit ist spätestens seit der griechischen Antike ein bis heute aktuelles Leitthema der Philosophie. Sind wir in unseren Entscheidungen frei bzw. selbstbestimmt oder determinieren ‚Götter‘, ‚Dämonen‘ oder ‚Naturkräfte‘ unser Denken und Handeln? Diese Fragestellung verschärft sich noch durch das Aufkommen der neuzeitlichen Naturwissenschaften, die eine in präzisiertem Sinne determinierte Natur beschreiben.

Viele der gegenwärtigen Debatten sind motiviert oder gar bestimmt durch aktuelle Ergebnisse der Naturwissenschaften, neuerdings etwa der Neurobiologie. Im Gegensatz dazu werden wir im folgenden klassische Positionen entfalten, sowohl auf naturwissenschaftlicher wie auf philosophischer und theologischer Seite. Zum einen vermeiden wir so technische Details, die in der Regel nur den Fachleuten verständlich sind, die die begriffliche Argumentation jedoch eher stören und damit die Thematik insgesamt verdunkeln; zum anderen wird die grundlegende Problematik in den klassischen Positionen u.E. oft sehr viel genauer erfasst. Zudem ist es für die Debatte wenig erfolgversprechend, den jeweils neuesten (dem Anspruch nach stets revidierbaren!) naturwissenschaftlichen Resultaten hinterher zu hecheln; viel ergiebiger ist dagegen eine Analyse der naturwissenschaftlichen Methodik, die sich wiederum am historischen Beispiel sehr gut beobachten lässt.

I. Determinismus in der Naturforschung von Newton-Leibniz bis Einstein-Bohr.

Dass überhaupt Mathematik im Bereich der Naturbeschreibung eine dominierende Rolle spielt, ist das Ergebnis einer wissenschaftlichen Revolution, deren Selbstverständnis am prägnantesten durch GALILEO GALILEIS (1564-1642) Leitspruch zusam-

¹ Der vorliegende Aufsatz basiert auf einer Fortbildungs-Veranstaltung der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg im Dez. 2010. Wir danken Herrn Christoph Klüppel für die hervorragende Organisation und Leitung und allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die rege Beteiligung ganz herzlich.



Internet

Issac Newton

mengefasst ist, dass das Buch der Natur in mathematischer Sprache geschrieben sei², und die ihren Kulminationspunkt in ISAAC NEWTONS (1643-1727) Hauptwerk, *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, findet. Dabei ist die Rolle der Mathematik in der Tat ein zentrales Kriterium, zwischen neuzeitlicher und mittelalterlicher Naturwissenschaft zu unterscheiden. Mit den Newtonschen Bewegungsgleichungen – im Bezugsrahmen von mathematischer Zeit und mathematischem Raum – wird das Verhalten eines mechanischen Systems allererst berechenbar, ein Determinismus in einem ‚technischen‘ Sinne wird damit eigentlich erst formulierbar. Interessanterweise schließt NEWTON selbst eine durchgängige Determination des Weltgeschehens explizit aus. Nachdem er im ersten Buch die Prinzipien der Bewegungslehre festgelegt und die Beziehung zwischen den drei Keplerschen Gesetzen der Planetenbewegung und seinem Gravitationsgesetz untersucht hat, geht er im dritten Buch der *Principia* auf die bekannten Daten der Planeten, Monde und Kometen unseres Sonnensystems ein. Er betont die Regelmäßigkeit der konzentrischen Bewegung aller Planeten und Monde in derselben Ebene und in derselben Richtung und schließt, dass³

diese so regelmäßigen Bewegungen (...) nicht aus mechanischen Ursachen [entspringen], da die Kometen sich in sehr exzentrischen Bahnen und nach allen Gegenden des Himmels frei bewegen. (...) Diese bewunderungswürdige Einrichtung der Sonne, der Planeten und Kometen hat nur aus dem Ratschlusse und der Herrschaft eines alles einsehenden und allmächtigen Wesens hervorgehen können.

Die regelmäßige Anordnung des Sonnensystems, für die nach Newton die mechanischen Gesetze nicht aufkommen können, legt den Schluss auf einen Schöpfer nahe. Nach NEWTON muss Gott jedoch nicht nur für die primäre Bildung des Planetensystems aufkommen, es bedürfe vielmehr des ständigen und immer neuen Eingriffs: Zum einen verlören die bewegten Körper durch Reibung ständig an Bewegungsenergie, so dass immer wieder ein Anstoß von außen nötig sei. Zum anderen konnte NEWTON die dauerhafte Stabilität des gesamten Systems nicht zeigen; auch hier sollte der göttliche Eingriff abhelfen. Scharfe Kritik an Newtons Auffassung

² Vgl. Galilei Galilei: „Il saggiaiore“ Roma, Appresso Giocomo Mascardi MDCXXIII, pp.25.

³ [Ne], p. 544.

übte sein Zeitgenosse GOTTFRIED WILHELM LEIBNIZ (1646-1716). Für LEIBNIZ war ein solches Gottesbild hauptsächlich aus metaphysischen, aber auch aus mathematisch-naturwissenschaftlichen Gründen unannehmbar. In einem Schreiben an die Prinzessin von Wales, das aber selbstverständlich für die Öffentlichkeit bestimmt war, eröffnet er die Debatte⁴:

Newton und seine Anhänger haben außerdem noch eine recht sonderbare Meinung von dem Wirken Gottes. Nach ihrer Ansicht muß Gott von Zeit zu Zeit seine Uhr aufziehen, sonst bliebe sie stehen. Er hat nicht genügend Einsicht besessen, um ihr eine immerwährende Bewegung zu verleihen. Der Mechanismus, den er geschaffen, ist nach ihrer Ansicht sogar so unvollkommen, daß er ihn von Zeit zu Zeit durch einen außergewöhnlichen Eingriff ummodellieren und selbst ausbessern muß, wie ein Uhrmacher sein Werk.

NEWTON reagiert auf diesen Angriff nicht persönlich; er lässt seinen Schüler, SAMUEL CLARKE (1675-1729), antworten. Dass aber die Antworten zu einem großen Teil auf NEWTON selbst zurückgehen, lässt sich u.a. aus Skizzen von seiner Hand ersehen. Der so entstehende Briefwechsel, der schließlich je fünf immer längere Briefe umfasst, ist eine der interessantesten Kontroversen seiner Zeit und stellt viele der aktuellen naturphilosophischen Grundfragen in mustergültiger Klarheit dar. CLARKE also schreibt in seinem ersten Antwortbrief⁵:

Wenn man sich die Welt als eine große Maschine vorstellt, die wie eine Uhr ohne Hilfe des Uhrmachers ohne den Eingriff Gottes weitergeht, so führt dies zum Materialismus und Fatalismus und zielt unter dem Vorwand, Gott zu einem überweltlichen Verstandeswesen zu machen darauf ab, die göttliche Vorsehung und Leitung tatsächlich aus der Welt zu verbannen.

Den Hinweis CLARKES auf den Verlust von Bewegungsenergie, der einen erneuten Anstoß durch Gott nötig mache, beantwortet LEIBNIZ durch Verweis auf ein durch die Vollkommenheit der göttlichen Schöpfung gestütztes Erhaltungsprinzip⁶:

Wenn im Universum durch die natürlichen Gesetze, die Gott gegeben hat, die tätige Kraft abnehme, so daß, um sie zu ersetzen, ein neuer Anstoß nötig wäre,

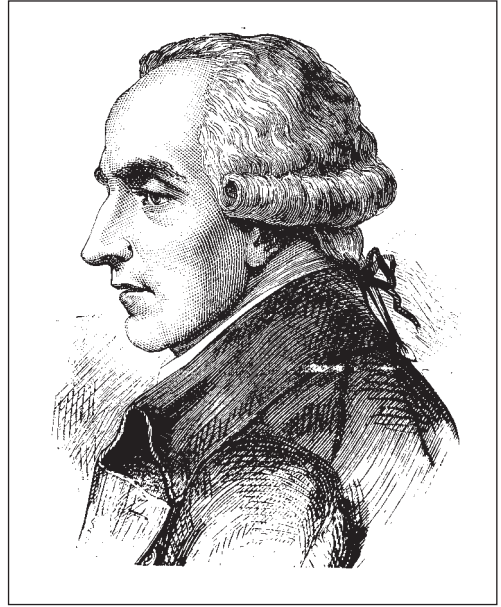
⁴ [Le], p. 121.

⁵ [Le], p. 123.

⁶ [Le], p. 138.



Gottfried Wilhelm Leibniz



Pierre Simon de Laplace

Internet

wie bei einem Handwerker, der der Unvollkommenheit seiner Maschine abhilft, so wäre dies eine Unordnung nicht nur mit Bezug auf uns, sondern auch mit Bezug auf Gott selbst. Er konnte dem zuvorkommen und seine Maßregeln besser treffen, um einen derartigen Übelstand zu vermeiden: also hat er es auch wirklich getan.

Die jeweiligen Positionen in diesem Streit lassen sich in einer antithetischen Form kurz so charakterisieren, daß LEIBNIZ der Konzeption NEWTONS Willkür, NEWTON (bzw. CLARKE) hingegen LEIBNIZ Deismus bzw. Fatalismus vorwerfen. NEWTONS Gott tut zu viel, der LEIBNIZISCHE zu wenig.

Die Kritik, die LEIBNIZ an NEWTONS Vorstellung von einem das System der Natur immer wieder liebevoll korrigierenden Gott aus (im wesentlichen) metaphysischen Gründen erhoben hatte, wird fast einhundert Jahre später von PIERRE SIMON DE LAPLACE (1749-1827) erneuert, jetzt aber auf eine Weiterentwicklung der mathematischen Methoden der Mechanik gestützt. Hier gelang es, die Bewegungsgleichungen für das Planetensystem genauer zu analysieren, um die Frage nach der Stabilität (vermeintlich!) zu beantworten. Außerdem hatte Laplace versucht, die Gestalt des Planetensystems, dessen regelmäßige Anordnung für Newton ebenso wunderbar wie unerklärlich gewesen war, aus den Bewegungsgleichungen selbst abzuleiten. Das Paradigma der astronomischen Bewegungsgesetze weitet LAPLACE in der Einleitung

zu seinem Essay zur Wahrscheinlichkeitstheorie (1814) auf das gesamte Weltgeschehen aus⁷:

Alle Ereignisse, selbst jene, welche wegen ihrer Geringfügigkeit scheinbar nichts mit den großen Naturgesetzen zu tun haben, folgen aus diesen mit derselben Notwendigkeit wie die Umläufe der Sonne. Nur Unkenntnis über die Ursachen einer Bewegung könne dazu führen, daß als Erklärung auf Zufall oder Endzwecke verwiesen würde.

Es folgt die berühmte Formulierung einer lückenlosen Determination und der damit zumindest potentiellen Berechenbarkeit des Weltgeschehens. Bezeichnenderweise wird ein metaphysischer Gott als das einzige Beispiel des alles überschauenden Geistes nicht mehr angeführt⁸:

Wir müssen also den gegenwärtigen Zustand des Weltalls als die Wirkung seines früheren und als die Ursache des folgenden Zustands betrachten. Eine Intelligenz, welche für einen gegebenen Augenblick alle in der Natur wirkenden Kräfte sowie die gegenseitige Lage der sie zusammensetzenden Elemente kannte und überdies umfassend genug wäre, um diese gegebenen Größen der Analysis zu unterwerfen, würde in derselben Formel die Bewegungen der größten Weltkörper wie des leichtesten Atoms umschließen; nichts würde ihr ungewiß sein, und Zukunft wie Vergangenheit würden ihr offen vor Augen liegen. Der menschliche Geist bietet in der Vollendung, die er der Astronomie zu geben verstand, ein schwaches Abbild dieser Intelligenz dar.

Der LAPLACESCHE Dämon, der das ganze Weltgeschehen in allen Details überschauende Geist, lebt im Jahre 1872 in der berühmten Rede *Über die Grenzen des Naturerkennens* des Biologen, Physiologen und Philosophen EMIL DU BOIS-REYMOND (1818-1896) erneut auf. Kurz vor der neuerlichen Problematisierung der mechanischen Grundbegriffe in der Quantenmechanik spricht sich in DU BOIS-REYMOND das klassisch physikalische Paradigma – durch die zeitgenössische Elektrophysiologie ausgeweitet auf Lebensprozesse – in besonders klarer und reflektierter Form aus. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Beschreibung der Natur wird das Bild einer Weltformel gezeichnet, die vollständige Transparenz garantiert⁹:

⁷ Vgl. [Sa], p. 454.

⁸ Vgl. [Sa], p. 462.

⁹ [Du1], p. 443.

Es läßt sich eine Stufe der Naturerkenntnis denken, auf welcher der ganze Weltvorgang durch Eine mathematische Formel vorgestellt würde, durch Ein unermeßliches System simultaner Differentialgleichungen, aus dem sich Ort, Bewegungsrichtung und Geschwindigkeit jedes Atoms im Weltall zu jeder Zeit ergäbe.

Und auch hier wird der menschliche, naturforschende Geist als gleichwohl weit entfernte Annäherung verstanden. Gleichzeitig zieht DU BOIS-REYMOND jedoch eine strikte Grenze der Erkenntnis: Zum einen sei die von der Mechanik vorausgesetzte atomare Materie nicht mehr als eine nützliche Fiktion, ein über diesen Bedarf hinaus konzipiertes „philosophisches Atom“ aber „bei näherer Betrachtung ein Unding“. Zum anderen sei der ganze Bereich des Geistigen, das Bewusstsein, aber auch schon die einfachste Empfindung einer Sinnesqualität, dem Zugriff der Naturwissenschaft unwiderruflich entzogen. Selbst bei einer „prinzipiell erreichbaren“, vollständigen Kenntnis des menschlichen Gehirns bleibe die Frage nach dem Wesen des Bewusstseins ungeklärt, und der Naturforscher werde stets ein „Ignorabimus“ antworten müssen. Begründet wird dies mit der prinzipiell unüberwindlichen Kluft zwischen der qualitätslosen Beschreibung der Mechanik und den Qualitäten der Wahrnehmung¹⁰:

Die astronomische Kenntnis des Gehirns, die höchste, die wir davon erlangen können, enthüllt uns darin nichts als bewegte Materie. (...) Es ist durchaus und für immer unbegreiflich, daß es einer Anzahl von Kohlenstoff-, Wasserstoff-, Stickstoff-, Sauerstoff-, usw. Atomen nicht sollte gleichgültig sein, wie sie liegen und sich bewegen, wie sie lagen und sich bewegten, wie sie liegen und sich bewegen werden.

Der Frage nach dem „unlösliche[n] Widerspruch“ zwischen der „mechanische[n] Weltanschauung“ und der Willensfreiheit wird von DU BOIS-REYMOND große Wichtigkeit zugestanden; allerdings wird sie dem Problem der Sinnesqualitäten logisch nachgeordnet. DU BOIS-REYMONDS Position bleibt in dieser Frage seltsam unbestimmt. So formuliert er¹¹, nachdem er in kurzen Bemerkungen verschiedenste historische Bemühungen um das Problem der Willensfreiheit als „dunkelste, selbstge-

¹⁰ [Du1], pp. 457

¹¹ Die folgenden Zitate stammen aus einer weiteren Akademierede Die sieben Welträtsel, in der du Bois-Reymond seine Sicht gegen Kritik vor allem aus dem Lager der Monisten verteidigt, [Du2], pp. 65.

grabene Irrwege“ abgetan hat, seine „monistische“ Sicht¹²:

Der Zustand der ganzen Welt, auch eines menschlichen Gehirnes, in jedem Augenblick ist die unbedingte mechanische Wirkung des Zustandes im vorhergehenden Augenblick, und die unbedingte mechanische Ursache des Zustandes im nächstfolgenden Augenblick. (...) Wenn nun, wie der Monismus es sich denkt, unsere Vorstellungen und Strebungen, also auch unsere Willensakte, zwar unbegreifliche, doch notwendige und eindeutige Begleiterscheinungen der Bewegungen und Umlagerungen unserer Hirnmolekeln sind,



Emil Dubois-Reymond

Internet

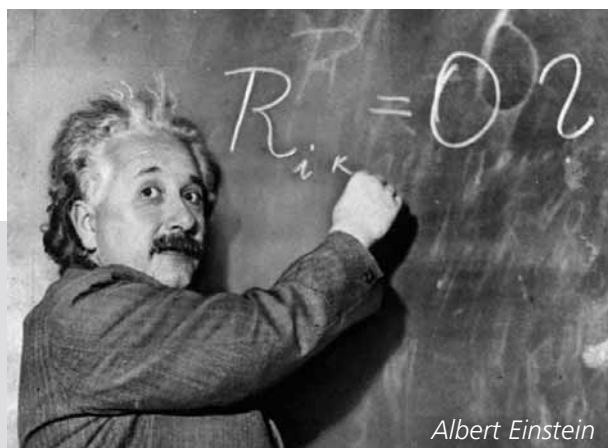
so leuchtet ein, daß es keine Willensfreiheit gibt; dem Monismus ist die Welt ein Mechanismus, und in einem Mechanismus ist kein Platz für Willensfreiheit.

Doch schließlich relativiert DU BOIS-REYMOND seine Aussage im Blick auf das praktische Leben wieder erheblich. Auch der „entschlossenste Monist“ könne hier die Vorstellung kaum aufrecht erhalten, dass alles Handeln bereits durch mechanische Notwendigkeit festgelegt sei. Eine Determination wäre allenfalls für unwichtige Handlungen noch akzeptabel, kaum jedoch für bedeutungsvolle, moralische Entscheidungen. Hier bleibe nur die nicht rational entscheidbare Alternative: Einen freien Willen konsequent zu leugnen oder einen solchen als irrationales Mysterium zu behaupten. Die Ambivalenz, die hier zum Ausdruck kommt, liegt nicht zuletzt an der von den klassischen Naturwissenschaften vorausgesetzten Fiktion eines (theoretisierenden und experimentierenden) Beobachters, der vollständig außerhalb des betrachteten Systems bleibt. Dieser Beobachter des Universums, der Erde, eines fremden oder gar des eigenen Gehirns kann jedes Detail beobachten, ohne selbst involviert zu sein. DU BOIS-REYMOND nennt diese Perspektive passender Weise eine „Archimedische Perspektive“ und beschreibt sie mehrfach mit großem Pathos¹³.

[M]an denke sich einen Augenblick den unendlichen Raum, und im unendlichen Raume verteilt Nebel chaotische Materie, Sternhaufen, Sonnensysteme; man denke sich, als verschwindenden Punkt in dieser Unendlichkeit, unsere Sonne in

¹² [Du2], p. 82.

¹³ [Du1], pp. 594.



Internet

Standpunkt außerhalb der Erde wählen (...) Wie armselig und unbedeutend erscheinen so gesehen die irdischen Dinge!

unbekannte Himmelsräume stürzend, um sie her die Planeten (...) Wir wollen diese der anthropozentrischen entgegengesetzte Art, die Vorgänge auf der Erde zu betrachten, die archimedische Perspektive nennen, weil wir dabei geistig einen

Obwohl er an einigen Stellen die Einseitigkeit dieser Perspektive zugibt, wird sie doch – im Kontrast zu anderen – als die einzig objektiv gültige behauptet. Allerdings entsteht in der normalerweise vermiedenen Konfrontation von interner (ethischer) und externer, objektiver (naturwissenschaftlicher) Sicht ein ernstes Dilemma, das DU BOIS-REYMOND an wenigen Stellen beschreibt¹⁴:

Wer gleichsam schlafwandelnd durch das Leben geht, (...) wer als Historiker, Jurist, Poet in einseitiger Beschaulichkeit mehr mit menschlichen Leidenschaften und Satzungen, oder wer naturforschend und -beherrschend eben so beschränkten Blickes nur mit Naturkräften und Gesetzen verkehrt: der vergißt jenes Dilemma, auf dessen Hörner gespießt unser Verstand gleich der Beute des Neuntöters schmachtet; wie wir die Doppelbilder vergessen, welche Schwindel erregend uns sonst überall verfolgen würden.

Die (ambivalente) Entscheidung, der DU BOIS-REYMOND die Frage nach Determination und Freiheit im Sinne dieser strikten Trennung zugeführt hatte, blieb nicht lange bestehen. Auf der einen Seite wurde die Gültigkeit einer durchgehenden Kausalverknüpfung im Bereich der Natur vor allem im Rahmen der aufkommenden Quantentheorie¹⁵ bestritten, auf der anderen Seite hielt sich die Naturforschung nicht an die Einschränkung ihres Forschungs- und Gültigkeitsbereiches auf extramentale Phänomene.

Diesen Bogen abschließend, möchten wir kurz die Debatte zwischen ALBERT EINSTEIN (1879-1955) und Niels Bohr (1885-1962) streifen, die sich an einer Interpretation

¹⁴ [Du2], pp. 86.

¹⁵ Die häufig mit der Quantenmechanik (und Chaostheorie) verbundenen Hoffnungen, der Freiheit im Rahmen der Naturwissenschaft einen Platz zu verschaffen, sind allerdings u.E. eher unberechtigt; vgl. [Ca], [Ni1].

der Quantenmechanik entzündet und für die Naturphilosophie des 20. Jahrhunderts kaum weniger wichtig ist als der Disput zwischen LEIBNIZ und CLARKE für ihre Zeit. Bezüglich der Frage nach dem Determinismus ist sie fast eine Wiederholung dieses Disputs unter veränderten historischen Bedingungen: Während EINSTEIN (LEIBNIZ) auf einer strikten Determination besteht, weist Bohr (NEWTON) eine metaphysische Festlegung ab. Auf der einen Seite steht die eher ausgleichende Position Bohrs, für den es in der Frage zwischen Determination und Willensfreiheit keine ausschließende Antwort gibt¹⁶:



Niels Bohr

Internet

Während die Willensfreiheit die Erlebnisform der Subjektivität darstellt, ist die Kausalität die Anschauungsform für die Einordnung der Sinneswahrnehmungen. Gleichzeitig handelt es sich aber auf beiden Gebieten um Idealisationen, deren natürliche Begrenzung näher untersucht werden können, und die einander in dem Sinne bedingen, daß Willensgefühl und Kausalitätsforderung gleich unentbehrlich sind in dem Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt, das den Kern des Erkenntnisproblems bildet.

Auf der anderen Seite EINSTEINS Position eines „metaphysischen Mathematizismus“¹⁷:

Der Forscher aber ist von der Kausalität allen Geschehens durchdrungen. Die Zukunft ist ihm nicht minder notwendig und bestimmt wie die Vergangenheit. (...)

der dann konsequenterweise zu einer Ablehnung der Freiheit führen kann¹⁸:

An Freiheit des Menschen im philosophischen Sinne glaube ich keineswegs. Jeder handelt nicht nur unter äußerem Zwang, sondern auch gemäß innerer Notwendigkeit.

¹⁶ Vgl. [Sa], p. 698.

¹⁷ A. Einstein: „Mein Weltbild.“ Berlin 1988, p. 18.

¹⁸ A.a.O. p. 7.

II. Von der Metaphysik über den Empirismus zur Kritik: Leibniz – Hume – Kant

Die Antwort auf das Kausalproblem, die eine naturwissenschaftliche Erkenntnislehre uns gibt, steht niemals für sich allein, sondern sie beruht stets auf einer bestimmten Annahme über den naturwissenschaftlichen Objektbegriff. Beide Momente greifen unmittelbar ineinander ein und bedingen sich wechselseitig.¹⁹

In einem zweiten Bogen soll die Debatte um Freiheit und Determinismus auf dem Feld der Philosophie beobachtet werden. Wir setzen wiederum bei LEIBNIZ ein, der als letzter universaler Denker Physik, Mathematik und Philosophie auf gleich hohem Niveau betrieben hat. Schon hier findet sich das Bild eines allwissenden Weltgeistes²⁰:

[A]lles [geht] mathematisch, d.i. ohnfelbar zu (...) in der ganzen weiten Welt, so gar, daß wenn einer eine genugsame Insight in die inneren Teile der Dinge haben könnte, und dabei Gedächtnis und Verstand genug hätte, um alle Umstände vorzunehmen und in Rechnung zu bringen, würde er ein Prophet sein, und in dem Gegenwärtigen das Zukünftige sehen, gleichsam als in einem Spiegel.

Man kann diese Position mit ERNST CASSIRER „metaphysischen Mathematizismus“ nennen; er drückt die zugrundeliegende Überzeugung einer Identität von Mathematik und Natur schließlich so aus, dass für LEIBNIZ „Substantialität und Realität in sich zusammenbrächen, wäre das Band der Kausalität an irgendeiner Stelle des Weltgeschehens gesprengt.“²¹ LEIBNIZ selbst beschreibt diesen engen Zusammenhalt so²²,

(...) daß in jeder möglichen Welt alles miteinander in Verbingung steht: jedwedes Universum ist ein Ganzes aus einem Stück, gleich dem Ozean; die geringste Bewegung breitet sich in beliebige Entfernung aus, wenn sie auch schwächer und schwächer wird, (...)

¹⁹ [Ca], p. 138. Die folgende Sektion stützt sich wesentlich auf Ernst Cassirers großen Essay Determinismus und Indeterminismus in der modernen Physik, [Ca], pp. 126.

²⁰ [Le1b], p. 129.

²¹ Vgl. [Ca], p. 144.

²² [Le2], p. 101.

Betrachtet man jedoch den Menschen in diesem Weltgeschehen, so stellt sich die Frage nach dessen Freiheit. Die Formulierung der Problemstellung wollen wir wiederum einem der Briefe Clarkes entnehmen²³:

Es gibt bezüglich der Freiheit in der Philosophie nur eine einzige wahrhafte Frage: liegen die unmittelbaren physischen Ursachen oder das Prinzip des Handelns tatsächlich in dem Subjekt, das wir als tätig bezeichnen, oder aber in einem anderen zureichenden Grunde, der durch seine Einwirkung auf das Subjekt die reale Ursache der Handlung ist, und dieses somit nicht als aktiv, sondern als passiv erscheint.

LEIBNIZ antwortet auf diese Frage mit einem klaren „Ja und Nein“. Zum einen sei der Verlauf der materiellen Seite der Welt von Anfang an festgelegt und laufe determiniert ab, zum anderen liege aber die Ursache für die geistigen Vorgänge in der völligen Freiheit der Seele. Um nun eine Unstimmigkeit zwischen der mechanisch determinierten Bahn des Körpers und der Bewegung des freien (durch das moralische Gesetz nur verpflichteten) Geistes zu vermeiden, seien beide von vornherein synchronisiert²⁴:

Die natürlichen Kräfte der Körper sind ganz den mechanischen Gesetzen, die der Geister dagegen gänzlich den moralischen Gesetzen unterworfen. Die ersten folgen der Ordnung der wirkenden Ursachen; die letzteren der Ordnung der Zweckursachen. Jene wirken ohne Freiheit, einem Uhrwerk vergleichbar, diese dagegen wirken frei, obgleich sie genau mit jener Art von Uhrwerk, das ihnen eine andere, höhere, freiwirkende Ursache im voraus angepaßt hat, übereinkommen.

Hier klingt also auf ontologischer Ebene schon die KANT'sche Lösung des Problems an. Das All spaltet sich in zwei völlig getrennte Bereiche: der eine unter der Herrschaft des Naturgesetzes, der andere unter der des moralischen; auf der einen Seite strikte Determination, auf der anderen eine völlige Freiheit. Nun hat aber eine solche Vorstellung auch die zu konstatierende Parallelität dieser beiden Welten zu erklären, denn scheinbar ‚erleidet‘ das freie Subjekt materiellen Einfluss und ‚bewirkt‘ materielle Folgen. Für diese Übereinstimmung hat bei LEIBNIZ eine univer-

²³ [Le1a], p. 217.

²⁴ [Le1a], p. 212.

sale Korrelation von materieller und geistiger Welt (prästabilisierte Harmonie) aufzukommen, die nur durch einen absoluten Geist garantiert werden kann. Clarke ist mit dieser Lösung nicht zufrieden, ja er schreibt in einem seiner Briefe, dass er zugeben müsse, das Leibniz'sche System nicht zu verstehen²⁵:

Ist nämlich die prästabilisierte Harmonie richtig, so sieht, hört und fühlt der Mensch nicht in Wirklichkeit, noch bewegt er seinen Körper: – er träumt nur, er sehe, höre, fühle und bewege seinen Körper. Hat man indessen einmal der Welt glauben gemacht, daß der menschliche Körper eine bloße Maschine ist, und alle seine scheinbar willkürlichen Bewegungen allein aus den notwendigen Gesetzen des körperlichen Mechanismus erfolgen, ohne daß der geringste Einfluß oder die geringste Wirksamkeit der Seele auf den Körper vorhanden ist, so wird man daraus bald den Schluß ziehen, daß diese Maschine der ganze Mensch, und die harmonische Seele (...) eine bloße Erdichtung und ein Traumbild ist.

In das LEIBNIZ'sche, harmonisch geordnete Universum bricht schließlich DAVID HUME (1711-1776) mit seiner radikalen Skepsis ein. HUME entzieht mit seiner Frage nach einer Begründung für den Satz vom zureichenden Grunde der LEIBNIZ'schen Welt ihre ontologische Grundlage. Bei der Behandlung dieser Frage trifft HUME eine folgenreiche ontologische Vorentscheidung: er lehnt die Annahme einer vorgegebenen, wahrnehmungsunabhängigen Welt einfacher Substanzen ab; das Wirkliche gehe in den Wahrnehmungen, und in Erfahrung als Vergegenwärtigung von vergangener Wahrnehmung auf. Die Perspektive des (menschlichen) Beobachters wird hier also zum Fundament. Dann gibt es zunächst kein logisches Argument für irgendeinen (Kausal)zusammenhang zwischen Wahrnehmungen²⁶:

Daß die Sonne morgen nicht aufgehen wird, ist ein nicht minder verständlicher Satz und nicht widerspruchsvoller, als die Behauptung daß sie aufgehen werde.

Und demzufolge lässt sich auch kein Unterschied zwischen einer auf Naturkausalität gestützten und einer auf menschliche Willensakte gerichteten Erwartung festmachen²⁷:

²⁵ [Le1a], p. 237.

²⁶ [Hu], p. 36.

²⁷ [Hu], p. 108.

Wenn einer um Mittag seine goldgefüllte Börse auf dem Pflaster von Charing-Cross zurückläßt, so kann er ebensogut erwarten, sie werde wie eine Feder davon fliegen, wie daß er sie nach einer Stunde unberührt wiederfinden werde.

Für die Behauptung eines kausalen Zusammenhangs zwischen zwei Ereignissen kann also nur die wiederholte Erfahrung aufkommen. Wer genügend oft ein Aufeinanderfolgen von Ereignissen wahrgenommen hat, kann der Macht der Gewohnheit nicht widerstehen, diese als kausal verbunden aufzufassen und in Analogie zu der inneren Erfahrung von Wille und Tat dadurch zu beschreiben, dass das erste Ursache des zweiten ist. Weder der Verstand noch eine noch so ausgedehnte Erfahrung kann nach HUME für die Begründung eines allgemeingültigen Kausalgesetzes aufkommen²⁸:

[D]ie Wirkung ist von der Ursache ganz und gar verschieden und kann folglich niemals in dieser entdeckt werden. Die Bewegung der zweiten Billardkugel ist ein völlig verschiedenes Ereignis von der Bewegung der ersten; auch ist in der einen nichts enthalten, das die leiseste Andeutung der anderen lieferte.

Was nach dieser Analyse bleibt, ist der nützliche, durch die Macht der Gewohnheit erzeugte Glaube an eine kausale Verknüpfung der Ereignisse. Dieser ist aber nicht weiter zu begründen, er basiert auf bloßem Gefühl. So wird denn auch der Mathematik eine irgendwie begründende Kraft abgesprochen. Die Sicherheit mathematischer Deduktion lässt sich nach HUME in den Bereich der Wahrnehmungstatsachen nicht übertragen²⁹:

Ebensowenig ist die Geometrie, wenn die Naturwissenschaft sie zu Hilfe nimmt, jemals imstande, (...) uns zur Kenntnis letzter Ursachen zu führen, trotz aller Genauigkeit in ihrem Gedankengang (...). Jeder Teil der angewandten Mathematik geht von der Annahme aus, daß die Natur ihren Vorgängen gewisse Gesetze zugrunde legt; (...) doch die Entdeckung des Gesetzes selbst verdankt man der Erfahrung und alle abstrakte Denkkakte der Welt könnten uns auch keinen Schritt diesem Wissen näherbringen.

Mit seiner skeptischen Analyse hat HUME einen Standard der Reflexion gesetzt, der jedes unkritische Verwenden metaphysischer Konzepte verbietet. Unverständlich

²⁸ [Hu], p. 39.

²⁹ [Hu], pp. 41.



Internet

Immanuel Kant

wird damit jedoch der so weitgehende Erfolg einer mathematischen Beschreibung der physischen Vorgänge. Und auf der anderen Seite bleibt das Wesen menschlicher Freiheit in seiner Brisanz bei HUME eher unterbestimmt.

An dieser Stelle setzt nun IMMANUEL KANTS (1724-1804) kritische Wendung ein. Zum einen bestätigt KANT in vollem Umfang die skeptische Analyse HUMES, ja er weitet diese noch aus. Es gibt für die Vernunft keinerlei Möglichkeit, über die verursachen-

den Kräfte irgendwelcher Dinge auch nur das mindeste auszumachen. Wenn wir also nicht der totalen Skepsis anheim fallen wollen und die Erfolge der Naturwissenschaft begreifen wollen, so kann nur noch die Richtung der Frage verändert werden. So wird „die kritische Frage nicht unmittelbar an die Dinge, sondern vielmehr an die Erkenntnis“³⁰ gerichtet. Der Kausalsatz sagt – nach KANT – nichts über die „Dinge an sich“ aus, sondern nur über die „Gegenstände möglicher Erfahrung“. Er drückt damit bloß noch eine Relation zwischen Objekt und wahrnehmendem Subjekt aus. Der „kritische Determinismus“ KANTS ist ein „Prinzip empirischer Begriffsbildung: eine Behauptung und eine Vorschrift darüber, wie wir unsere empirischen Begriffe fassen und gestalten sollen, damit sie ihrer Aufgabe, der Aufgabe der ‚Objektivierung‘ der Phänomene gerecht werden.“ CASSIRER resümiert³¹,

daß es nach dem entscheidenden Fortschritt, der durch Hume und Kant in der Analyse des Kausalproblems erreicht worden ist, nicht länger möglich ist, die Kausalrelation als eine einfache Beziehung zwischen Dingen aufzufassen, und sie in diesem Sinne sei es beweisen, sei es widerlegen zu wollen.

Damit stellt sich dann aber auch die Frage nach dem Verhältnis zur Freiheit auf eine ganz andere Weise. Die menschlichen Handlungen sind nun unter zwei Aspekten, die nach KANT aus einer Analyse der Erkenntnis selbst streng begründet werden können, zu betrachten: Als empirische Ereignisse in der Zeitreihe sind sie kausal determiniert, aber ihr Sinn und Gehalt geht darin nicht auf. Sie gehören ebenso dem

³⁰ [Ca], p. 151.

³¹ [Ca], pp. 153.

Reich der Zwecke an. Es gibt also zwei wesentlich verschiedene Perspektiven: Ein vernünftiges Wesen kann sich selbst betrachten „einmal, sofern es zur Sinnenwelt gehört, unter Naturgesetzen (...), zweitens als zur intelligiblen Welt gehörig, unter Gesetzen, die von der Natur unabhängig, nicht empirisch, sondern bloß in der Vernunft gegründet sind.“³² Ohne diese Unterscheidung zwischen Erscheinung (Sinnenwelt) und Ding an sich (intelligible Welt)³³

(...) müßte der Grundsatz der Kausalität und mithin der Naturmechanismen in Bestimmung derselben durchaus von allen Dingen überhaupt als wirkenden Ursachen gelten. Von eben demselben Wesen also, z.B. der menschlichen Seele, würde ich nicht sagen können, ihr Wille sei frei, und er sei doch zugleich der Naturnotwendigkeit unterworfen, d.i. nicht frei, ohne in einen offenbaren Widerspruch zu geraten; weil ich die Seele in beiden Sätzen in eben derselben Bedeutung, nämlich als Ding überhaupt (...) genommen habe (...) so wird eben derselbe Wille in der Erscheinung (den sichtbaren Handlungen) als dem Naturgesetz notwendig gemäß und so fern nicht frei, und doch andererseits, als einem Dinge an sich selbst angehörig, jenem nicht unterworfen, mithin als frei gedacht, ohne daß hiebei ein Widerspruch vorgeht.

Auf dem Feld der theoretischen Erkenntnis lässt sich allerdings nur die Möglichkeit nachweisen, Freiheit und Determinismus ohne Widerspruch zugleich zu denken. Für die praktische Philosophie gibt es jedoch den privilegierten Zugang zu uns selbst als „Ding an sich selbst“ (außerhalb der Formen von Raum und Zeit!), der das Faktum eines ‚Sollens‘ zeigt und damit auch auf ein ‚Können‘ verweist. Das Objekt der Naturforschung erfährt in dieser Beschreibung jedoch eine grundlegende Wandlung, die KANT treffend charakterisiert. Gegenstand der Naturwissenschaft ist nicht etwa die Natur, sondern ihre Natur³⁴:

[Die Naturforscher] begriffen daß die Vernunft nur das einsieht, was sie selbst nach ihrem Entwurfe hervorbringt (...). Die Vernunft muß mit ihren Prinzipien, nach denen allein übereinkommende Erscheinungen für Gesetze gelten können, in einer Hand, und mit dem Experiment, das sie nach jenen ausdachte, in der anderen, an die Natur gehen, zwar um von ihr belehrt zu werden, aber nicht in

³² I. Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, IV, 318.

³³ [KrV] BXXVII.

³⁴ [KrV], B XIV.

der Qualität eines Schülers, der sich alles vorsagen läßt, was der Lehrer will, sondern eines bestellten Richters, der die Zeugen nötigt, auf die Fragen zu antworten, die er ihnen vorlegt.

Die beiden hier erwähnten konstituierenden Elemente der Naturwissenschaft, (mathematisch formulierte) Theorie und Experiment, verweisen allerdings selbst wiederum auf eine vom Naturforscher – häufig unbemerkt – in Anspruch genommene Wahlfreiheit. Beides hat GEORG PICTH (1913-1982) in seinem naturphilosophischen Hauptwerk *Der Begriff der Natur und seine Geschichte* einer kritischen Analyse unterzogen³⁵:

Wie kommt der Determinismus in die Natur hinein? Wir haben gesehen, daß jenes System von operationellen Regeln, das den Naturbegriff der Naturwissenschaften trägt, seinen Ursprung und seinen Halt nicht in den Phänomenen außer uns sondern in der Logik, das heißt in der Natur des Begreifens hat. (...) Die Natur wird nur dadurch zu einer Sphäre der jede Freiheit ausschließenden Notwendigkeit, daß das menschliche Denken sie sich durch das Instrument des Begriffes in dieser Gestalt gegenüber- und entgegenstellt.

Daneben steht die Rolle des Experiments; und auch hier wird auf eigentümliche Weise eine Wahlfreiheit in Anspruch genommen: Es³⁶

(...) zeigt sich eine eigentümliche Paradoxie: obwohl die Physiker lehrten, daß jeder Vorgang in der Natur eindeutig determiniert sei, hat wohl nie ein Physiker daran gezweifelt, daß er die Freiheit hätte, seine Experimente so einzurichten, wie es ihm beliebt. (...) Was wir naturwissenschaftliche Methode nennen: das konsistente System der Objektivierung, ist auf der einen Seite die größte Leistung analytischen Denkens, zu der der menschliche Geist bisher fähig war. Aber von ihrer Rückseite betrachtet, ist dieselbe Methode der konsequenteste Ausbau der Verdrängungsmechanismen, den die Geschichte der Menschheit bisher kennt.

³⁵ G. Picht: „Der Begriff der Natur und seine Geschichte.“ Klett-Cotta, Stuttgart 1990, p. 207.

³⁶ a.a.O.



*Augustin, der Leser, um 600,
Bibliothek des Lateran*



*Der Heilige Augustinus: Gemälde von
Botticelli*

Internet

III. Eine theologische Perspektive

Der oben skizzierten, von der modernen Naturwissenschaft ausgehenden Diskussion sollen nun kontrastierend die Positionen zweier Theologen gegenübergestellt werden: AURELIUS AUGUSTINUS (345-430) und MARTIN LUTHER (1483-1546). Anhand ihrer systematischen Entwürfe können theologische Leitfragen im Hinblick auf die Frage nach der menschlichen Freiheit besonders gut verdeutlicht werden.

Für AUGUSTINUS stand die Frage im Vordergrund, ob der menschliche Wille – ganz im Sinne des ARISTOTELES – die Freiheit habe, sich selbst zu determinieren. Anders gefragt: Kommt dem menschlichen Willen (Voluntas) das Vermögen zu, die Willensregungen (Voluntates) zu determinieren, und damit einen eigenen Habitus, eine eigene Hexis auszubilden? Für AUGUSTINUS war dies nur im paradiesischen Urzustand der Fall. Adam und Eva kommt noch das absolutum velle zu. Durch den Sündenfall, der dazu führt, dass der Mensch „uti“ (gebrauchen) und „frui“ (genießen) nicht mehr in der rechten Weise unterscheidet, verliert sich der Mensch aber an die Welt der Dinge. Der Wille kann nun nicht mehr frei wollen, was er wollen will, weil die voluntates sich nicht mehr strikt nach seinem Befehl richten. Der Mensch genießt die Dinge der Welt und er tut dies gern (und kann darum auch verurteilt werden), aber er kann seine Intention nicht wenden und Gott genießen und die



Internet

Martin Luther

Welt gebrauchen, so wie es eigentlich Recht wäre. Damit gehört der unerlöste Mensch zur *massa perditiones*. Für AUGUSTINUS kann nur Gott selbst die erneute Hinwendung des Menschen zu Gott bewirken. Der späte AUGUSTINUS spricht in diesem Zusammenhang von der „*gratia praeveniens et operans*“, der vorausgehenden und wirkenden Gnade. Hatte der frühe AUGUSTINUS noch von der „*gratia subsequens et cooperans*“ gesprochen, so ist für den späten AUGUSTINUS alles an „Gottes Segen allein gelegen“. Wenn Gott den Menschen aber erwählt, stellt er dessen Fähigkeit zur Selbstdetermination wieder her.

MARTIN LUTHER radikalisierte nun den Ansatz des AUGUSTINUS³⁷:

Ich konnte den gerechten, die Sünder strafenden Gott nicht lieben, im Gegenteil, ich hasste ihn sogar. Wenn ich auch als Mönch untadelig lebte, fühlte ich mich vor Gott doch als Sünder, und mein Gewissen quälte mich sehr.

LUTHER erkannte, dass er bei allen *opera bona* eines nicht vermochte – die Grundforderung des AUGUSTINUS zu erfüllen: Gott zu lieben. Denn er liebte Gott nicht um Gottes willen, sondern letztlich aus egoistischem Interesse an der Herstellung, Sicherung und Steigerung des eigenen Gnadenstandes.³⁸

Es ist aber anzumerken, dass jene, die (...) Gott mit der Liebe der Begehrlichkeit lieben, d.h. um ihrer Erlösung und ihrer ewigen Ruhe willen oder auch um der Hölle zu entrinnen, also [Gott] nicht um Gottes, sondern um ihrer selbst willen [lieben], Gott eigentlich nicht lieben.

Der Mensch kommt damit als in sich verkrümmt, als *homo incurvatus in seipsum*, in den Blick. Er ist nach LUTHER zwar frei alle guten Werke zu tun – ja in seiner Zwei-Reiche-Lehre legt er dar, dass alle Menschen, Christen wie Nichtchristen, sogar ver-

³⁷ M. Luther: Vorrede, deutsch 2, 19/WA 54, 185,21-25

³⁸ M. Luther: Vorlesung über den Römerbrief, deutsch 1, 214f/WA 56, 390, 23-26: 391, 2-6.

pflichtet sind (KANT!) Gutes zu tun; aber er ist nicht frei, Gott und den Nächsten um ihrer selbst willen zu lieben.

LUTHERS sogenanntes Turmerlebnis, sein großer befreiender Durchbruch ist es, als er die Gerechtigkeit Gottes neu verstehen kann³⁹.

Wir müssen uns daran gewöhnen, den Ausdruck ‚die Gerechtigkeit Gottes‘ (...) schriftgemäß zu verstehen, nicht als die Gerechtigkeit nämlich, nach der Gott selbst gerecht ist, nach der er auch die Gottlosen verurteilt, wie ganz allgemein angenommen wird, sondern (...) als die Gerechtigkeit, mit der er den Menschen bekleidet und ihn damit gerecht macht, d.h. eben als die Barmherzigkeit oder die gerecht machende Gnade, auf Grund derer wir bei Gott als gerecht angesehen werden.

Gott schenkt nach Luther dem Menschen in der Rechtfertigung eine heilsame Distanz zu sich selbst. Während das sibi inflektat den zielstrebigem Prozess beschreibt, in dem der Mensch alle Dinge, alle Menschen und Gott vereinnahmt (der Mensch als homo incurvatus in seipsum), ist der Gerechtfertigte heilsam von sich selbst befreit. Im Bezug zum Nächsten bedeutet dies, dass der Andere wirklich um seiner selbst geliebt wird und nicht um des eigenen Heils willen – ein Gedanke der in der Gegenwart bei IMMANUEL LEVINAS (1906–1995) eine große Rolle spielt. Alle Menschen sind also nach LUTHER frei Gutes zu tun, aber über die recte intentio können sie nicht verfügen. Diese muss dem Menschen von Gott geschenkt werden, indem dieser den Menschen heilsam in die Geschichte Gottes verstrickt und somit von seiner Selbstbezüglichkeit befreit. Da dies für LUTHER ein je neues Heilsgeschehen ist und niemals zum Habitus wird, bleibt der Mensch vor Gott zugleich immer auch Sünder. Der Mensch ist also im doppelten Sinne frei. Alle Menschen sind frei neue Kausalketten zu initiieren. Sie sind sogar frei Gottes Gebote zu halten. Von sich selbst frei werden sie aber nur, wenn Gott sie heilsam unterbricht. Erst dann ist die recte intentio in allen Taten gegeben. Erst wenn der Mensch von sich befreit wird, ist er wahrhaft ein Freigelassener der neuen Schöpfung. Das Verhältnis von Freiheit und Unfreiheit wird im theologischen Denken damit noch einmal unter einer neuen Perspektive gesehen. Problematisiert werden nicht die Handlungsfreiheit und nicht die Spontaneität. Zur Disposition steht die Willensfreiheit und damit einhergehend

³⁹ M. Luther: Operationes in Psalmos deutsch 1, 408/WA 5, 144, 1-7.

die Frage: Kann die menschliche voluntas ihre voluntates bestimmen (AUGUSTINUS)? Und kann der Mensch durch einen Akt seines Willens sich von seiner Selbstbezüglichkeit im Tun des Guten befreien (LUTHER)?

Die Folgen für einen Dialog mit den Naturwissenschaften sollen abschließend noch kurz erörtert werden, und wir wählen als Referenz den jüngeren der beiden Theologen. Zunächst einmal scheinen sich die beiden Perspektiven gar nicht ins Gehege zu kommen. So spricht LUTHER auch in den höchsten Tönen von der Naturwissenschaft. Der Mensch soll die Natur erforschen – seine Handlungsfreiheit dabei in Anspruch nehmend. Für LUTHER kommt die Unfreiheit des Menschen ohnehin erst coram deo und im Hinblick auf die Frage nach seinem Heil in den Blick. Dennoch kann der Mensch in seiner Selbstbezüglichkeit auch die mathematisch-naturwissenschaftliche Perspektive pervertieren. Dann bläst sich eine durch ihre Methodik extrem beschränkte Sicht auf die Natur zur universalen Weltanschauung auf. Zunächst: Es hat sich historisch als extrem wirksames und in vielerlei Hinsicht sinnvolles, methodisches Prinzip einer speziellen Erkundung der Welt erwiesen, nur das einsehen zu wollen, was die menschliche Vernunft selbst nach ihrem Entwurf (KANT) bzw. durch eines ihrer speziellen Vermögen hervorbringt: was sich nämlich mathematisch-begrifflich fassen und experimentell kontrollieren und reproduzieren lässt. Methodisch ist die Naturwissenschaft strikt daran orientiert, auf Regelmäßigkeiten zu achten und jede Abweichung als ‚Störung‘ oder ‚Fehler‘ des Experimentes oder der Theorie zu bearbeiten. Hält man jedoch dieses methodische Prinzip für ein metaphysisches, entwirft also nicht nur die (von uns beschriebene) ‚Natur‘, sondern gar die ‚Welt‘ nach diesem eigenen Entwurf, kann ein streng deterministisches Weltbild gezeichnet werden, in das schließlich auch die menschliche Person eingefügt wird. Dabei findet – oft unbemerkt – ein merkwürdiger Begründungskreis statt, der mit LUTHER durchaus als incurvatio in seipsum charakterisiert werden kann: Man beschreibt sich selbst als Teil einer Natur, die aber gerade nach dem Entwurf (eines sehr speziellen Teils) der eigenen Vernunft aufgefasst wurde; und man meint damit sich selbst und andere ‚im Prinzip‘ vollständig erklärt zu haben. Mit echten Überraschungen, gar einer befreienden Unterbrechung der eigenen Selbstbezogenheit durch den anderen kann und muss dann nicht mehr gerechnet werden. Die dabei in Anspruch genommene privilegierte Perspektive einer Weltübersicht (DU BOIS-REYMOND) pervertiert ironischer Weise zugleich die eigene Freiheit und Würde des Naturforschers.

Es könnte jedoch die Naturwissenschaft selbst sein, die verdeutlicht, dass eine universale Perspektive auf die Welt nicht möglich ist. Spätestens mit dem Aufkommen der Quantenphysik wird thematisiert, dass Blindheit und Sicht im naturwissenschaftlichen Diskurs einander bedingen:⁴⁰

„[D]ie moderne Physik [verallgemeinert] die alte Gegenüberstellung von erkennendem Subjekt (...) zu dem erkannten Objekt (...) zu der Idee des Schnittes zwischen Beobachter und Beobachtungsmittel und dem beobachtbaren System. Während die Existenz dieses Schnittes eine notwendige Bedingung menschlicher Erkenntnis ist, fasst sie die Lage des Schnittes als bis zu einem gewissen Grade willkürlich und als Resultat einer (...) teilweisen freien Wahl auf (...) Die Beobachter oder Beobachtungsmittel, welche die moderne Mikrophysik in Betracht ziehen muß, unterscheiden sich nun wesentlich von dem losgelösten Beobachter der klassischen Physik.“

In theologischer Sicht ist die Freiheit des Forschens gebunden an die Achtung der Andersheit, gar der Freiheitsrechte des Erforschten (am deutlichsten sicherlich bei der Erforschung des Organischen). Trotz – vielleicht sogar wegen – der Sonderrolle als *imago dei* bleibt der Forscher aufgerufen, sich zunächst als Mitgeschöpf in seiner Umwelt zu verstehen, die er erst in zweiter Linie und nur perspektivisch als Gegenstand nach seinem Entwurf analysieren mag. Die Selbstbezüglichkeit naturwissenschaftlichen Forschens und Verwertens findet somit eine Grenze; eine Grenze die heilsam die Selbstbezüglichkeit des Forschers unterbrechen kann. Bei aller Bedingtheit der Erkenntnis, kann der Blick in die Welt dann mehr zu sehen geben als nur das erkennende Ich und seine Interessen am Erkannten. LUTHER sieht in dieser die Freiheit des Erkannten während Naturerkenntnis geradezu ein Analogon zur Rechtfertigungslehre und seine große Kosmosfrömmigkeit hat hier ihren Ort. Kann man sagen, dass dann die naturwissenschaftliche Perspektive ein Propädeutikum für die Einübung ins heilsame „Von-sich-selbst-Absehen“ wäre? Könnte der Blick „zum bestirnten Himmel über uns“ dazu anregen? Hier eröffnet sich ein weites Feld und gerade auf diesem Hintergrund könnten sich mathematisch-naturwissenschaftliche und theologische Perspektive als komplementäre Sichtweisen zum Dialog befruchtend herausfordern.

⁴⁰ W. Pauli: Der Einfluß archetypischer Vorstellungen auf die Bildung naturwissenschaftlicher Theorien bei Kepler. In : C. G. Jung. W. Pauli: Naturerklärung und Psyche. Zürich 1952, 164f

Literatur

- [Ca] E. Cassirer: Determinismus und Indeterminismus in der modernen Physik. In: E. Cassirer: „Zur modernen Physik.“ Darmstadt 1994.
- [Du1] E. Du Bois-Reymond: „Reden in zwei Bänden.“ Band I. Leipzig, 1912.
- [Du2] E. Du Bois-Reymond: „Reden in zwei Bänden.“ Band II. Leipzig, 1912.
- [Hu] D. Hume: „Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand.“ Hamburg 1964.
- [KrV] I. Kant: „Kritik der reinen Vernunft.“ Darmstadt 1956.
- [Le1a] G. W. Leibniz: „Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie – Band I.“ (Übersetzung von A. Buchenau, hg. von E. Cassirer), Hamburg 1966.
- [Le1b] G. W. Leibniz: „Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie – Band II.“ (Übersetzung von A. Buchenau, hg. von E. Cassirer), Hamburg 1966.
- [Le2] G. W. Leibniz: „Die Theodizee.“ (Übersetzung von A. Buchenau), Hamburg 1968.
- [NN] R. Nagel, G. Nickel: Exponentialfunktion und wissenschaftlicher Determinismus – Fortschritte oder ewige Wiederkehr des Gleichen? In: „Nihil novi sub Sole. Kontinuität in den Wissenschaften.“ 9. Bozner Treffen. Bozen 1999, 99-130.
- [Ne] I. Newton: „Mathematische Prinzipien der Naturlehre.“ Darmstadt 1963.
- [Ni1] G. Nickel: Determinism – Scenes of the Interplay between Metaphysics and Mathematics. In: R. Nagel, K. Engel: „One-parameter Semigroups for Linear Evolution Equations.“ Berlin 2000, 531-554.
- [Ni2] G. Nickel: Perspectives on scientific determinism. In: H. Atmanspacher, R. Bishop (Eds.): „Between Chance and Choice. Interdisciplinary Perspectives on Determinism.“ Thoverton 2002, 33-49.
- [Sa] S. Sambursky (Hg.): „Der Weg der Physik.“ München 1978.

Dirk Schindelbeck

Der Bau der Mauer vor 50 Jahren – „Bauwerk der Unmenschlichkeit“ versus „antifaschistischer Schutzwall“



Der Bau der Berliner Mauer ab dem 13. August 1961 zementierte nicht nur die deutsche Teilung für die folgenden 28 Jahre, er beschwor auch die letzte große Propagandaschlacht zwischen den ideologisch verfeindeten Gesellschaftssystemen herauf. Von der einen Seite als „Mauer der Schande“ oder „Bauwerk der Unmenschlichkeit“ gebrandmarkt, wurde sie von der anderen als „antiimperialistischer bzw. antifaschistischer Schutzwall“ gepriesen. So unterschiedlich wie die Kommunikationsziele der jeweiligen Sender fielen die Strategien ihrer Umsetzung aus: Der Westen setzte auf menschlich ergreifende Bilder, die sich bis heute im kollektiven Gedächtnis abgespeichert haben. Der Osten hatte dem nur Sprachregelungen und Ideologie entgegenzusetzen. Der folgende Text versucht vor dem Hintergrund dieses epochalen Ereignisses die jeweiligen Legitimierungs- und Delegitimierungsstrategien herauszuarbeiten. Die zehn Untertexte in den Kästen ermöglichen intensivere Auseinandersetzungen mit Teilaspekten dieser entscheidenden Phase der deutsch-deutschen Geschichte.

Aus seiner Sicht hatte Ronald Reagan bei seinem Besuch in der Bundesrepublik Deutschland 1985 nachvollziehbare Gründe, nicht nur mit Bundeskanzler Helmut Kohl zusammenzutreffen, sondern auch mit Conrad Schumann. Wie Reagan selbst, der in früheren Jahren Hollywood-Schauspieler gewesen war, war ja auch Conrad Schumann in der westlichen Welt seit Jahrzehnten ein Medienstar. Im Gegensatz zum US-Präsidenten war er dies allerdings ungewollt geworden: Conrad Schumann war der Held des berühmtesten Bildes des Kalten Krieges: jener Grenzsoldat, der am 15. August 1961 mit einem kühnen Sprung über den Stacheldraht in den Westen geflohen war.

1) Die „unzuverlässigste Armee der Welt“

Conrad Schumann war der erste DDR-Grenzer, der die sich ihm bietende Chance, an „vorderster Front“ an der entstehenden Mauer Dienst tun zu müssen, zur Republikflucht nutzte. Dies gelang nach ihm allein in Berlin zwischen 1961 und 1989 noch weiteren 573 Soldaten, ebenso wie 4500 Zivilisten. Acht DDR-Grenzer wurden bei Zwischenfällen getötet, entweder von flüchtenden Kameraden, von Fluchthelfern oder von Westberliner Polizisten, die das Gegenfeuer eröffneten, um Flüchtenden Deckung zu geben. Mehr als 130 Flüchtlinge kamen an der Berliner Mauer zu Tode.



Das weltberühmte Foto als Titelbild eines Romans (Das Original-Negativ im Hamburger Staatsarchiv wird wie eine Reliquie aufbewahrt)

Rainer Hildebrandt, Gründer des Grenz museums „Haus am Checkpoint Charly“ bezeichnete die DDR-Grenztruppen einmal als die „unzuverlässigste Armee der Welt“. Vor allem gegenüber Mannschaftsdienstgraden war das Misstrauen des Regimes begründet und tief. Zur Grenzsicherung eingeteilt, wussten diese bis kurz vor Dienstantritt nie, wer mit wem Posten zu stehen oder auf Streife zu gehen hatte. Es sollten sich auf keinen Fall Freundschaften bilden, die in erfolgreiche Fluchten hätten münden können. Auch wusste niemand, ob der mit ihm Dienstuende nicht ein Stasi-Spitzel war, mit dem Auftrag, solche Vorhaben frühzeitig aufzudecken. Mehr Verlass war auf die Offiziere, deren Treue sich das Regime durch diverse Vergünstigungen und Privilegien erkaufte.

(Quelle: Hans Hermann Hertle: Die Berliner Mauer/The Berlin Wall. Monument des Kalten Krieges, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2009)

Noch während Stacheldraht und Mauer wuchsen, wurde es „das Foto“ schlechthin, wengleich es damals eine ganze Reihe von Bildern gab, welche die Dramatik der Ereignisse ähnlich eindrucksvoll dokumentierten. Man denke nur an die sich gegenüber stehenden sowjetischen und us-amerikanischen Panzer, an aus dem Fenster springende oder sich mittels Bettlaken abseilende Menschen in der Bernauer Straße, an zugemauerte S-Bahn-Stationen oder an jenen 9-jährigen Schüler, der auf seinem täglichen Schulweg aus einer Enklave 1 km vom Stadtrand Westberlins von einem britischen Schützenpanzerwagen eskortiert wurde.

Kein Foto jedoch transportierte überzeugender Ideologie und Selbstverständnis des Westens als Conrad Schumanns „Sprung in die Freiheit“, keins führte das Ulbricht-Regime zugleich entlarvender vor. Selbst der gemeine Soldat – so seine Botschaft –, per Fahneid zum Dienst auf seinen Staat eingeschworen und verpflichtet, ein Garant seines Bestehens zu sein, erträgt diese Anordnungen seiner Befehlshaber nicht. Er handelt spontan und unter Lebensgefahr. Dass er noch im Sprung den Stacheldraht des verhassten Systems niedertritt, hätte kein Regisseur glaubwürdiger inszenieren können. Und weil das Foto, schon am 16. August in der Bild-Zeitung

Je höher die Mauer wächst, desto größer werden die Anstrengungen der Menschen im Westen, wenigstens Sichtkontakt mit ihren Freunden und Verwandten im Osten zu halten.



13. August 1961. Info-Kassette des Berliner Senats für die Erwachsenenbildung, Berlin 1962

veröffentlicht, selbst so schnell Starcharakter bekam, wurde es für seinen Fotografen Peter Leibing eine zweischneidige Sache: Einerseits verschaffte es ihm noch Jahrzehnte später so manches Zubrot, andererseits eine juristische Auseinandersetzung um seine Urheberschaft – ein Kollege, der neben ihm stand, wollte es aufgenommen haben.

2) Wie die Bildikone „Mauerspringer“ entstand

Als neunzehnjähriger Volontär flog der Fotograf Peter Leibing (1941-2008) im Auftrag der Hamburger Bildagentur Contipress am 14. August nach Berlin. Er sollte die Absperrungsmaßnahmen dokumentieren. Dort angekommen hörte er, dass es am nächsten Tag an der Bernauer Straße „wohl spannend“ werden könnte: schließlich bildete die Front der Häuserzeile hier zugleich die Sektorengrenze, was sich schon bald in dramatischen Fluchten aus Fenstern der oberen Stockwerke bewahrheitete. Leibing baute seine Kamera auf, stellte sein Objektiv auf die Stacheldrahtkrone vor ihm scharf und wartete. Gegenüber patrouillierten Volksarmisten. Einer rauchte besonders nervös, was manchem Beobachter auf der Westseite auffiel, sodass er sich fragte: „Springt der wohl?“ Gegen 16 Uhr entfernten sich dessen Kameraden ein wenig in eine Seitenstraße. Der Volksarmist war für einige Augenblicke allein – und nutzte die Gelegenheit für seinen „Sprung in die Freiheit“. Exakt diesen Augenblick hielt Peter Leibing im Bild fest. Als Sportfotograf hatte er Erfahrungen beim Springreiten sammeln können und wusste, in welchem Sekundenbruchteil er den Auslöseknopf betätigen musste, sodass z.B. ein springendes Pferd exakt über einem Hindernis zu



17. Juli 1962: Bei einem Fluchtversuch wird der 17-jährige Arbeiter Peter Fechter angeschossen und verblutet qualvoll an der Mauer. Volksarmisten tragen seine Leiche fort.

Es geschah an der Mauer, Katalog zur Ausstellung der Arbeitsgemeinschaft 13. August, Berlin 1992, S. 54

stehen kam. So entstand das perfekte Bild der „Mauerspringers“ zu einem Zeitpunkt, als es im Grunde noch gar keine Mauer gab. Gleichwohl wurde es weltberühmt und wird noch heute als Motiv einer ganzen Souvenir-Industrie weidlich ausgeschlachtet.

(Quelle: Interview mit Peter Leibing, Junge Freiheit, 10. August 2001)

Eines aber konnte diese auf so spektakuläre Weise geglückte Flucht über die Mauer gerade nicht wiedergeben: das ganze Ausmaß des Leidens an ihr. Das vermochten nur Fotos gescheiterter Fluchtversuche, welche die Opfer von Schießbefehl und Todesstreifen zeigten und damit immer zugleich Anklage erhoben. Schon in den Tagen ihrer Errichtung waren Menschen an der Mauer zu Tode gekommen, innerhalb eines Jahres etwa 30 Personen. Doch waren viele der Opfer unbekannt, die Umstände ihrer Flucht unklar oder schlecht dokumentiert. Da starb am 17. August 1962 – über ein Jahr nach ihrer Errichtung – der Bauarbeiter Peter Fechter. Von Kugeln getroffen blieb er im Mauerschatten liegen und verblutete, obwohl man ihm von Ostseite aus hätte helfen können. Vom Westen aus hielten Kameraaugen sein Sterben in allen Phasen fest, das Verhalten der Grenzer, den Abtransport der Leiche.

3) Peter Fechter – Bilder als Anklage

Nichts symbolisierten Barbarei und Unrecht an der Mauer sinnfälliger als die Bilder vom Sterben des blutjungen Peter Fechter. Dass der Weltöffentlichkeit erstmals ein Stück der Ostseite der Mauer gezeigt wurde und erstmals auch die Ver-

antwortlichen für einen Mauertoten mit im Bild waren, machte diese Bilder zu Kronzeugen der Anklage. In einem aufschlussreichen Aufsatz hat Christoph Hamann ihre verborgene Symbolhaftigkeit herausgearbeitet. Weil ähnliche Bildmuster tief in unserem kollektiven Gedächtnis abgespeichert sind, ergreifen sie uns so sehr. Hamann verweist auf jahrhundertealte Traditionen in der christlichen Ikonographie, wie sie im Motiv der Kreuzabnahme und Grablegung Christi immer wieder gestaltet worden sind, etwa bei Dürer, Rubens, Raffael, Rembrandt, Böcklin und vielen anderen: „Bei dem Fechter-Foto nehmen die beiden Uniformierten links und rechts vorne die Position der Assistenzfiguren ein. Auch deren Körperhaltung entspricht in einem wichtigen Punkt dem Motiv der Kreuzabnahme. Mit den Armen unterstützen die Grenzsoldaten den Abtransport Fechters. Dessen Kopf ist von einer Korona aus Händen umgeben... Wenn man die (natürlich nicht komplett stimmige) kompositorische Analogiebildung in eine Interpretation überführt, liegt folgende Überlegung nahe: Jesus Christus ist am Kreuz für die religiöse Erlösung der Menschen gestorben. Weil er die Sünden der Menschen auf sich genommen hat, kommen diese Gott näher. Peter Fechters Tod dagegen steht stellvertretend für alle, die die innerweltliche Erlösung in der politischen Freiheit suchen...“

(Quelle: Christoph Hamann: Schnappschuss und Ikone. Das Foto von Peter Fechters Fluchtversuch 1962, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 2 (2005), H. 2).

Erst mit Peter Fechter fand Mauerheld Schumann sein tragisches Gegenstück, erst Fechter wurde „das“ Maueropfer schlechthin, erst beide zusammen dokumentierten fortan die Spannweite menschlicher Schicksale am „Bauwerk der Unmenschlichkeit“. Natürlich immer vor dem Hintergrund der Metalkone „Stacheldraht“. Dieses Zeichen konnte weltweit von niemandem missdeutet werden: Unabhängig von Lebensalter, Bildungsgrad und Kultursystem war „Stacheldraht“ das Äquivalent für Willkürherrschaft, Menschenverachtung, Gefängnis oder gar Konzentrationslager. Wo immer nach dem 13. August – ob in Wochenschau, Fernsehen, Zeitung oder Broschüre – Bil-



Stacheldraht um Berlin. Text-Bild-Band von Arno Scholz über den Mauerbau, Berlin 1961

der der Grenze durch Berlin gezeigt wurden, das Zeichen „Stacheldraht“ durfte nicht fehlen.

Es verwundert nicht, dass mit dem Bau der Mauer auch mancher „Zeremonienmeister“ dieser das Ulbricht-Regime so delegitimierenden Bilder auf den Plan trat. Schon in den fünfziger Jahren hatten sie sich als Spezialisten für ähnliche Aufgaben (oft im Auftrag eines Bundesministeriums) einen Namen gemacht – und antikomunistische Propaganda betrieben. So fand etwa der Schriftsteller Rainer Hildebrandt, der einst Ende der vierziger Jahre die Kampfgruppe gegen Unmenschlichkeit (KgU) gegründet hatte, im Bau der Mauer das Thema seines Lebens. In seiner „Arbeitsgemeinschaft 13. August“ sowie im späteren „Haus am Checkpoint Charlie“ entstanden Institutionen, die das Unrecht an der Mauer durch Ausstellungen im öffentlichen Bewusstsein auf Jahre hinaus verankerten und lebendig hielten.

4) Vom KZ-Vergleich zur Deeskalationsstrategie

Zu den häufigsten Motiven der Propaganda während des Mauerbaus gehörte es, das jeweils andere System in die Nähe von Nationalsozialismus und KZ zu rücken und so ins Unrecht zu setzen. Auch wenn Stacheldraht und Mauerbau gerade jetzt jedermann deutlich vor Augen führten, dass hier so etwas wie ein „Ulbricht-KZ“ errichtet wurde, ließ doch selbst in dieser Phase das DDR-Regime nicht davon ab, seinerseits den KZ-Vergleich zur Delegitimierung bundesdeutscher Politik(er) zu bemühen. Schließlich war die Gleichsetzung „Adenauer ist (der neue) Hitler“ seit Jahren ein Grundpfeiler seiner Propaganda, um die vermeintliche Kriegslüsterheit Bonns bloßzustellen. Die Glaubwürdigkeit des KZ-Vergleichs ausgerechnet im Munde der DDR-Propaganda war (nach außen) allerdings begrenzt, schon weil sie darauf angewiesen blieb, stets eine Gedankenbrücke zur Vergangenheit schlagen und aus dem Konjunktiv „was wäre passiert, wenn“ heraus zu argumentieren. Getreu dieser Logik seien es auch 1961 noch dieselben, die seinerzeit Hitlers mörderischen Vernichtungskrieg mitgetragen und die KZ mitgebaut hätten (z. B. Adenauers Generale), die heute geheime Kriegspläne gegen die DDR in der Schublade hätten – was allein durch die Friedenstat des Mauerbaus verhindert worden sei...

Bemerkenswert ist, dass auf der Westseite dagegen schon bald eine Deeskalationsstrategie in der Bildpolitik einsetzte. Dies lässt sich anhand der Kataloge des Mauer museums „Haus am Checkpoint Charly“ belegen, in denen die Verteufelung des SED-Regimes bald nur noch eine untergeordnete Rolle spielte. Allzu

brutale Aufnahmen von Maueropfern, die durchaus zur Verfügung standen, werden in späteren Auflagen nicht mehr gezeigt – stellvertretend für sie alle muss spätestens ab 1967 der Tod Peter Fechtens genügen. Diese Politik ist vor allem dem Museumsgründer Rainer Hildebrandt (1914 – 2004) zu danken, der sich zunehmend auch mit der seelischen Not der DDR-Grenzsoldaten beschäftigte und mit seinem Projekt „Durchschaut die Uniform“ darauf hinwirkte, keine unnötigen Aggressionen zu schüren, die womöglich zu Provokationen von Grenzsoldaten und zu einer Zunahme gezielter Todesschüsse auf Flüchtlinge geführt hätten.

(Quelle: Es geschah an der Mauer. Ausstellungskatalog des Hauses am Checkpoint Charly, Berlin 1966 ff.; Lektüreempfehlung: Kontrollpunkt Kohlhasenbrück. Die Geschichte der Grenzkompanie des Ringes um West-Berlin, Bonn Bad Godesberg 1963, von Hildebrandt verfasst)

Die weltweit verbreiteten Bilder insistierten auf ihrem dokumentarischen Charakter; sie machten glauben, dass sie nicht lügen. Entgegen kam ihnen, dass der Betrachter meist nicht über die Mittel verfügte, eine verborgene propagandistische Absicht zu erkennen. Ein Wort oder eine Parole hingegen reizten schon, gerade ausgesprochen, zum Widerspruch. Schließlich weiß jedermann, dass ein Wort immer einen Sprecher, einen Absender hat, eine Meinung, einen Standpunkt vertritt und nicht objektiv sein kann. Bilder kommen einher wie die Zeugen eines Ereignisses, Worte höchstens wie dessen Deutung.

Der aufrüttelnden Macht der westlichen Bildbotschaften mit ihrer authentischen Präsentation von Mauerhelden und -opfern hatte die DDR in ihren Propagandaanstrengungen nichts Vergleichbares entgegenzusetzen. Allein schon die Mauer zu zeigen verbot sich, und so verlegte sich ihre Führung von Anfang an darauf, sie zu begründen und zu erklären – mit dem ständigen Verweis auf deren angebliche Verursacher in der Bundesrepublik: „Kriegstreiber“, „Militaristen“, „Imperialisten“, „Revanchisten“, „Ultras“ oder „Menschenhändler“. All diese Formeln waren abstrakt und pauschal – wie die Mauer selbst in dieser Rhetorik nur eine „Maßnahme“ war. Schon von daher war die Reichweite ihrer Propaganda vor allem nach außen begrenzt.



Volker Koop: Armee oder Freizeitclub? Die Kampfgruppen der Arbeiterklasse in der DDR / Volker Koop, Bonn 1997, S. 351.

Original-Bildunterschrift Ost: „Die Kämpfer aus unseren VEB und staatlichen Institutionen auf der westlichen Seite des Brandenburger Tores schützen unsere Grenzen. Die Beschlüsse von Partei und Regierung werden konsequent durchgeführt. Alle Kraft in den Dienst des Friedens.“ Das Bild wurde später gesperrt, da alle abgebildeten „Kämpfer“ in den Westen flüchteten.

5) Helden für den Hausgebrauch: „Betriebskampfgruppen der Arbeiterklasse“

Der Aufstand des 17. Juni 1953 hatte die SED-Führung seinerzeit unvorbereitet getroffen. Das Regime tat in der Folgezeit alles, um von solch überraschenden Vorkommnissen nicht noch einmal ereilt zu werden. Ein Element in einer auf die Zukunft ausgerichteten (Macht-)Politik war der seither zügige Ausbau der „Betriebskampfgruppen der Arbeiterklasse“. Beim Mauerbau 1961 sollten diese Einheiten an entscheidender Stelle mitwirken und vor allem zum unverzichtbaren Element der Propaganda nach innen werden. Auf den wenigen Bildern, auf denen der DDR-Bevölkerung die Grenzsicherungsmaßnahmen vom 13. August gezeigt wurden (nie die Mauer selbst!), waren denn auch ausschließlich Angehörige der Betriebskampfgruppen zu sehen, niemals reguläre, mit Stahlhelm bewehrte Einheiten der NVA oder der Volkspolizei. Dies entsprach propagandistischem Kalkül: Es sollte beweisen, dass es ja die Arbeiterklasse selbst gewesen war, welche die Absperrungsmaßnahmen durchgeführt und den „antifaschistischen Schutzwall“ gewissermaßen mit ihrer eigenen Leibern errichtet hatte.

Gegenüber der Weltöffentlichkeit konnte dieser Legitimierungsversuch nicht verfangen: gleich ob nun NVA, Volkspolizei oder „Kampfgruppen der Arbeiter-

klasse“ an der Sektorengrenze standen, sie waren allesamt uniformiert und mit Kalaschnikows bewaffnet, somit aus westlicher Sicht allesamt auch nichts als Erfüllungsgehilfen des SED-Regimes.

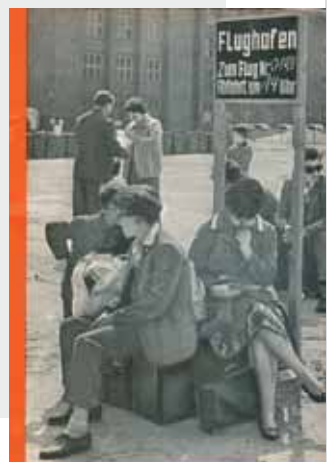
(Quellen: Volker Koop: *Armee oder Freizeitclub? Die Kampfgruppen der Arbeiterklasse in der DDR*, Bonn 1997; Elena Demke: *Mauerbilder – Ikonen im Kalten Krieg*, in: *Bilder im Kopf. Ikonen der Zeitgeschichte. Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn, Köln 2009)

Gleichwohl lassen sich aus der Sicht der DDR-Führung nachvollziehbare Gründe benennen, die sie zu ihrer brutalen Handlungsweise bewogen. Und sie waren von tragischen Zügen nicht einmal frei. Als sozialistisches System musste die DDR-Regierung ein vitales Interesse daran haben, das Land nicht ausbluten zu lassen. Der Ernst der Lage spiegelte sich natürlich am deutlichsten in den Flüchtlingszahlen wider. Sie waren im Sommer 1961 wieder stark angestiegen, nachdem sie in den späten fünfziger Jahren eine deutliche Tendenz nach unten gezeigt hatten und 1959 mit weniger als 150.000 Personen den niedrigsten Stand in der Nachkriegszeit erreicht hatten.

6) Massenfluchten und ihre Motive

Bis zum Mauerbau verlor die DDR Jahr für Jahr die Bevölkerung einer Großstadt von im Schnitt 250.000 Einwohnern. Insgesamt verließen seit 1949 etwa 3,6 Millionen Menschen – meist über Berlin, wo der Vier-Mächte-Status das gefahrlose Passieren der Sektorengrenzen samt anschließender Flucht in den Westen erlaubte – das Land, nahezu jeder Fünfte. An Beweggründen für diese historisch beispiellose Massenflucht lassen sich nennen:

- der mit Absolutheit auftretende Geltungsanspruch der Staatsideologie, welche die Unterwerfung des Einzelnen unter das kommunistische Weltbild forderte – samt gnadenloser Intoleranz gegenüber anderen Weltanschauungen und Religionen,



JEDER FÜNFTER

Jeder Fünfte verließ die Sowjetzone. Broschüre des Bundesministeriums für gesamtdeutsche Fragen mit 99 Flüchtlingschicksalen



Fluchtversteck im speziell präparierten Motorraum eines PKW

Es geschah an der Mauer, Katalog zur Ausstellung der Arbeitsgemeinschaft 13. August, Berlin 1992, S. 60

- das Fehlen freier Wahlen sowie die Diktatur einer kleinen, der Sowjetunion hörigen, Funktionärs-Clique,
- das Versagen des Systems der Planwirtschaft mit seiner Bürokratie, Ineffizienz, ständigen Versorgungsmängeln und sehr eingeschränkten Konsummöglichkeiten,
- die Beschneidung jeglicher Entfaltungsmöglichkeiten des Individuums (etwa als Wissenschaftler, Handwerker oder Bauer) samt dem Zwang, sich sowohl am Arbeitsplatz als auch in der Freizeit gesellschaftlich in staatlichen Massenorganisationen betätigen zu müssen,
- die ständige Angst, bei Gehorsamsverweigerung mit dem Staat in ausweglose Konfliktsituationen zu geraten, Repressalien und Bespitzelungen ausgesetzt zu sein,
- die Hoffnung auf ein von all diesen Zwängen freies Leben im anderen Teil Deutschlands.

(Quelle: Jeder Fünfte verließ die Sowjetzone, hg. vom Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen, Bonn 1962)

In den ersten Augusttagen 1961 spitzte sich die Lage dramatisch zu: Täglich verließen über 1000 DDR-Bürger via Berlin ihr Land. Neben der durch das Chruschtschow-Ultimatum seit November 1958 politisch schwelenden Berlin-Krise lagen die Ursachen vor allem auf wirtschaftlichem Gebiet. Seit Anfang der sechziger Jahre hatte die DDR-Führung einsehen müssen, dass die ehrgeizigen Pläne im Zuge des Siebenjahresplans (1958-1965), dem Westen im Versorgungs- und Konsumniveau Paroli bieten zu können („überholen ohne einzuholen“), nicht durchführbar waren. Gleichzeitig kam hinzu, dass die bundesdeutsche Wirtschaft immer mehr in eine Phase der Vollbeschäftigung geriet. Ihr Arbeitsmarkt war leergefegt, umgekehrt der Bedarf an gut ausgebildeten Facharbeitern enorm. Und wo wären

DDR-Karikatur eines „Grenzgängers“, der sich vom „Westbonzen“ bezahlen lässt, aber seine Füße im Osten wärmt.



illustrierte historische hefte 19. 13. August 1961,
Berlin (Ost) 1979

diese leichter anzuwerben gewesen als in Ost-Berlin? Insofern hatte der von DDR immer wieder erhobene Vorwurf des „Menschenhandels“ und der „Agentenzentralen“ durchaus seinen realen Hintergrund.

7) Aus Flüchtlingsprotokollen von Grenzgängern:

Als „Grenzgänger“ bezeichnete das SED-Regime DDR-Bürger, die den von den Alliierten garantierten Vier-Mächte-Status Berlins nutzten, sich innerhalb seiner Sektorengrenzen frei zu bewegen. „Grenzgänger“ arbeiteten in Westberlin, obwohl sie in Ostberlin wohnten. Dem Regime galten sie als Schmarotzer und Staatsfeinde, welche die sozialen Errungenschaften der DDR wie billige Mieten, medizinische Versorgung, Kinderkrippen etc. in Anspruch nahmen, gleichzeitig aber der DDR ihre Arbeitskraft, die zum Aufbau des Sozialismus gebraucht wurde, entzogen, sich „den Kapitalisten andienten“ und materiell sehr profitierten. Schließlich betrug der Wechselkurs zwischen DM und Ost-Mark 1:4. Mit ihrer Kaufkraft kauften sie die Läden im Osten leer und verschärften so noch die Versorgungskrise.

In Berlin gab es bis zum 13. August 1961 etwa 63.000 Grenzgänger, die täglich vom Ost- in die Westsektoren wechselten, aber auch 12.000, die dies in umgekehrter Richtung taten. Trotz massiver Hetzkampagnen gegen die Grenzgänger vonseiten des Staatssicherheitsdienstes (SSD) wurde die SED des Grenzgänger-Problems nicht Herr.

25 Jahre, verheiratet, 1 Kind, von Beruf Schlosser, Herkunftsort Ost-Berlin:
„Seit 6. Januar 1960 arbeite ich als Rohrleger in West-Berlin. Im Herbst 1960 wurde ich zum erstenmal von SSD-Leuten aufgesucht, die versuchten, mich als Spitzel zu gewinnen. Ich lehnte aber ab. Das zweitemal kamen sie am 3. 5.

1961 und wollten von meiner Frau wissen, wo ich arbeite. Meine Frau gab aber keine Auskunft. Am 10.5.1961 erschienen wieder zwei Männer vom SSD in meiner Wohnung und wollten mich abermals für Spitzeldienste verpflichten. Ich sollte zwei sozialdemokratische Funktionäre in meinem Hause bespitzeln und beobachten und Berichte liefern. Ich lehnte ab. Am 18. 7.1961 sind wieder zwei SSD-Leute in meiner Wohnung erschienen und forderten mich nunmehr auf, 1. sofort meine Arbeit in West-Berlin aufzugeben und 2. eine Spitzelverpflichtung für den SSD zu unterschreiben.

Wiederum habe ich abgelehnt. Nun sind die gleichen zwei Männer am 1. 8.1961 wieder zu mir in die Wohnung gekommen und verlangten von mir endgültig Angaben über meinen Arbeitsplatz in West-Berlin. Gleichzeitig forderten sie mich auf, mit dem SSD zusammenzuarbeiten. Aus Angst habe ich zugesagt. Nachdem aber die beiden Männer gegangen sind, habe ich mich sofort mit meiner Frau abgesprochen, und wir kamen gemeinsam überein, den Ostsektor sofort zu verlassen, denn so ein unwürdiges Leben wollten wir nicht mehr führen.“

21 Jahre, ledig, Monteur:

„Als Bewohner des Ostsektors von Berlin mußte ich seinerzeit der FDJ beitreten und selbstverständlich auch dem FDGB. Seit März 1960 arbeitete ich bei einer West-Berliner Firma und war mit meinem Los als Grenzgänger zufrieden. Die wiederholten Versuche, mich für die Volkspolizei zu gewinnen, blieben bei mir ohne Erfolg. Seitdem im Juli dieses Jahres der scharfe Kampf der Ost-Berliner Regierung gegen die Grenzgänger begonnen hatte, hatte ich natürlich auch Überlegungen angestellt, mich dem ständigen Bedrängen durch Flucht nach West-Berlin zu entziehen. Ich war aber sehr überrascht, als am Sonntagvormittag, dem 13. August 1961, meine Verlobte mich aufsuchte und mir erklärte, die Volkspolizei und die Nationale Volksarmee seien im Begriff, zusammen mit den Kampfgruppen den Ostsektor völlig von Westberlin abzuriegeln. Nun stand bei mir der Entschluss fest, zumal ich dann bei einer Rundfahrt mit meinem Motorrad sah, wie das schon aussah. Ich fand nirgendwo mehr eine Lücke zum Durchschlüpfen, aber ich sah auch das Schicksal vor mir, das unter dem neuen Arbeitsgesetz dem Arbeiter droht.

Am Nachmittag gegen 17.30 Uhr setzten wir alles auf eine Karte. Wir hielten uns in der Nähe des Nordhafens an dem Kanal auf, der dort die Grenze zwischen dem Ost- und Westsektor bildet, und nach langem Warten kam eine

kurze Zeit, in der die Volkspolizisten mit ihren Bluthunden ein Stück abwärts gegangen waren und auch der zunächst stehende Posten sich in die uns entgegengesetzte Richtung gewandt hatte. In diesem Augenblick ließen wir uns über die glatte Böschung ins Wasser gleiten und waren nach wenigen Stößen auf der anderen Seite. Ich habe mir durch das kalte Bad eine Angina geholt, aber die wird auch wieder weggehen, und darüber freue ich mich, dass wir, meine Braut und ich, es noch geschafft haben, im freien Berlin leben und arbeiten zu können.“

(Quelle: „Der Bau der Mauer durch Berlin“. Die Flucht aus der Sowjetzone und die Sperrmaßnahmen des kommunistischen Regimes vom 13. 8. 1961. Faksimilierter Nachdruck der Denkschrift von 1961 des Bundesministeriums für innerdeutsche Beziehungen, Bonn 1986)

Für die DDR-Führung war der Mauerbau ein Kraftakt und Wagnis ohne Gleichen. Wie würde die eigene Bevölkerung reagieren, wenn es fortan kein „Schlupfloch“ Berlin mehr gab? Waren Unruhen oder Aufstände zu befürchten? Streiks oder Plünderungen? All dies galt es nach Möglichkeit im Keim zu ersticken. Denn zugleich war Mitte August ja auch die Ernte einzubringen, schon um die sich abzeichnenden Versorgungsengpässe nicht noch mehr zu verschärfen. So wurde bereits im Vorfeld des Mauerbaus dessen Legitimation gezielt von oben betrieben. Da forderten in der ersten Augustwoche plötzlich ganze Betriebe geschlossen von ihrer Regierung durchgreifende „Maßnahmen“ gegen die in Ostberlin operierenden „Menschenhändler“ und „Agentenzentralen“. Noch größere Anstrengungen wurden in den Tagen und Wochen nach dem Mauerbau unternommen, um die Ruhe im Lande sicherzustellen und den Einfluss westlicher Fernsehbilder möglichst klein zu halten. So reisten Propagandisten und Agitatoren in Scharen durchs Land. Sie durchstreiften die Schwimmbäder, die HO-Verkaufsstellen, die Betriebe und Kneipen, um die Menschen zu agitieren. Natürlich war ihre Tätigkeit – nach oben weitergegeben – meist erfolgreich: „In Wiesenna trafen die Agitatoren die Mähdrescherfahrer gegen 16 Uhr bei einer Reparatur an. Die Mähdrescherfahrer diskutierten mit den Agitatoren und gaben ihre Zustimmung zu den Beschlüssen unserer Regierung: Während sie unablässig bei der Diskussion weiter arbeiteten, sagten sie, dass diese Maßnahmen sie zu der Schlussfolgerung veranlassten, ihre Reparatur schnellstens zu beenden, um noch mehr Stunden am heutigen Tage auf dem Felde zu arbeiten.“

Offenbar wussten diese Landarbeiter, was die Agitatoren hören wollten und machten sich daraus vielleicht sogar einen Spaß. Nicht immer waren die Menschen schon

illustrierte historische hefte 19. 13. August, Berlin (Ost) 1979



Aus einer DDR-Propagandabroschüre: Ein Spinnennetz von „Agentenzentralen“ in West-Berlin



Dort, wo die Sektorengrenze längs einer Straße verläuft, werden die angrenzenden Häuser zur Mauer umfunktioniert, d.h. die Fenster zugemauert, die Bewohner zwangsevakuert.

so auf der Linie ihrer Regierung, wie die Agitatoren ebenfalls feststellen konnten. Doch wurden missliebige Meinungen und Handlungsweisen rigide verfolgt, wobei zur Abschreckung und Einschüchterung gern auf das Mittel der öffentlichen Diskreditierung der Betroffenen zurückgegriffen wurde: „Die Rentnerin Knoefel, Torgau, und ihre Tochter wurden wegen Betrug und fortgesetzter Wirtschaftsverbrechen festgenommen. Von der K. wurden unter anderem gehamstert: 150 kg Zucker, 12,5 kg Bohnenkaffee, 84 Gläser Wurst, 42 Gläser Bienenhonig, 9 kg Speck und viele andere Lebensmittel. Die gehamsterten Waren wurden heute in der HO-Verkaufsstelle in Torgau, Scheffelstraße, in beiden Schaufenstern ausgestellt. Von der Bevölkerung gibt es dazu helle Empörung. Es wird strenge Bestrafung gefordert.“

Ob wie in diesem Fall mittels eines Schaufensters als Tribunal, an den Pranger wurden in den Tagen und Wochen nach dem Mauerbau viele gestellt. So bauten sich immer wieder ganze Brigaden vor den Wohnungen und Häusern jener Mitbürger auf, die durch die Ausrichtung ihrer Fernsehantennen auf den Sender Ochsenkopf südlich von Fulda als Westseher auszumachen waren. Von Schmäh- und Spottliedern bis hin zur gewaltsamen Antennendemontage reichte das Repertoire der Maßnahmen. Auch Wandzeitungen in den Betrieben unter dem Titel „Ochsenkopfantennen richtig eingestellt!“ taten das ihrige, so manchen Genossen mürbe zu machen, wenn es dort hieß, nun müsse „für Sauberkeit und Ordnung in den Köpfen aller unserer Bürger“ gesorgt „und mit dem geistigen Grenzgängertum Schluss“ gemacht werden: „Die eifrigsten unter ihnen, die zu den Schaltern des Rias SFB, NWDR und anderen sowie des Westfernsehens griffen, waren in der Vergangenheit: Herbert Schäfer, Werner Miethe, Priefert, Förster vom Kundendienst des IWL und Walter Schröpfer. Trotz überzeugender Worte ihrer Mitarbeiter und Mitbürger nahmen sie keine Lehren an, und nahmen das Gift der Westsender und des Westfernsehens in sich auf. Da schlug der Blitz in ihre ‚Ochsenkopfantennen‘ ein und rückte sie in die richtige Richtung!“

Die Mauer. The Wall. Le Mur. Broschüre der Arbeitsgemeinschaft 1.3. August, Berlin 1964.

8) Kritische Stimmen zum Mauerbau aus Ostberlin

Nichts fürchtete die SED mehr als aufkommende Unruhe in der Bevölkerung aufgrund der „Maßnahmen“ zur Grenzsicherung. Alle funktionswichtigen Stellen wurden mit linientreuen Genossen besetzt. Schließlich wurde jeder noch so kurze Stromausfall als systembedrohend empfunden, da sofort einsetzende Dritte-Weltkriegs-Ängste und Hamsterkäufe die Versorgungslage zusätzlich verschlimmert hätten. Trotz ihrer Angst vor der Staatssicherheit äußerte so mancher DDR-Bürger angesichts des Mauerbaus seine Meinung anfangs recht freimütig – und musste diese Offenheit später teuer mit Gefängnisstrafen bezahlen. Stimmen:

- „Die Partei hat es nicht verstanden, eine richtige Überzeugungsarbeit zu leisten. Deshalb haben auch so viele Bürger die Republik verlassen.“
- „Man sollte sich die elastische Wirtschaftsführung der Kapitalisten zu eigen machen...“
- „Panzer und Stacheldraht sind Zeichen des Krieges und nicht des Friedens.“
- „Abwerbung stimmt nicht, das sind alles Unzufriedene, die rübergehen.“
- „Das Unpopulärste, was geschehen konnte, ist geschehen. Diese Maßnahmen kommen bei 80% der Bevölkerung nicht an!“
- „Die bewaffneten Kräfte stehen mit dem Gesicht nach der verkehrten Seite.“
- „Wohnt Karl Eduard von Schnitzler im Westen? Er fährt einen westlichen Wagen und kann drüben einkaufen. Was dem einen recht ist, ist dem andern billig.“
- „Lieber Känguruh-Fleisch essen als bolschewistisch werden!“
- „Ulbricht hat Angst um seinen Sessel, deshalb fahren Panzer auf und die Sektorengrenzen werden zugemacht.“ (Parteiverfahren!)

In manchen Fällen machten die Parteigenossen vor Ort gleich kurzen Prozess: „Als der Provokateur unverschämte Äußerungen gegen den Genossen Ulbricht machte, schlug Genosse G. zu. Anschließend schalteten sich die Sicherheitsorgane ein.“

(Quelle: Hartmut Mehls: Im Schatten der Mauer. Dokumente. 12. 8. bis 29.9. 1961, Berlin 1990)

Zuweilen jedoch wirkten manche Versuche, die Menschen auf die Linie der SED-Politik zu bringen, in ihrer Schablonenhaftigkeit hilflos, ja grotesk. So notierten die Agitatoren am 29. August 1961: „Ein Schneidermeister aus der Stadt Delitzsch warf die Frage auf: Haben die Kommunisten überhaupt kein Herz? Diese Fragestellung



Aus einer DDR-Propagandabroschüre: Wer hat die Mauer gebaut? Natürlich die Bonner Politiker, mit ihrem Militarismus, Revanchismus, Antikommunismus usw.

brachte er in Zusammenhang mit dem Problem des Reiseverkehrs zwischen der DDR und Westdeutschland. In diesem Falle traten viele Funktionäre und auch Handwerker gegen diese falsche Auffassung auf und überzeugten den Genannten, dass und warum es die Kommunisten sind, die das Herz auf dem rechten Fleck haben.“

Erst spät und sehr zaghaft versuchte die DDR-Führung, in den Westen zu wirken und für die Politik des Mauerbaus zu werben. Solche Argumente vermittelte etwa die 1965 an den Kontrollpunkten verteilte Broschüre „Warum Mauer? Wie lange Mauer?“ Darin heißt es: „Wer stört das Zusammenleben? Etwa die Mauer? Die steht ganz ruhig da. Unruhe und Unsicherheit tragen nur die Leute in die westdeutsche und Westberliner Bevölkerung, die an der Staatsgrenze der DDR nach wie vor mit dem Feuer spielen und um jeden Preis Störenfried sein wollen.“ Unter der Überschrift „Wie lange Mauer?“ wird dem westlichen Leser erklärt: „Mit der Staatsgrenze um Westberlin müssen Sie so lange rechnen, bis die Friedenskräfte in Westdeutschland den deutschen Imperialismus überwunden haben.“

Agitation und Propaganda. Schriftenreihe Innere Führung, Reihe Psychologische Waffen, Heft 3, 1963, S. 29

9) Die Mauer, ein „Bauwerk des Friedens“?
 Bereits in seiner Pressekonferenz in Ostberlin am 15. Juni 1961 hatte Walter Ulbricht das Wort „Mauer“ in den Mund genommen. Den Satz „Niemand hat die Absicht, eine Mauer zu errichten!“ wurde er nicht mehr los; er stempelte ihn



DDR-Propagandabroschüre von 1965. Ulbricht-Zitate preisen die Mauer als „Friedensbauwerk“, ebenso werden Bilder toter Grenzsoldaten als Opfer „gedungener westberliner Meuchelmörder“ gezeigt.

bald schon als Lügner. Fatal für Ulbricht war, dass es selbst es gewesen war, der diesen Vorstellungskomplex ja erst ins Bewusstsein der Weltöffentlichkeit gerufen hatte.

Wollte das SED-Regime mit seiner Propaganda in die Westen wirken, musste es fortan zwangsläufig dieses Wort benutzen und von seiner eigenen Sprachregelung, die stets nur „Maßnahmen“ kannte, abweichen (selbst in Ulbrichts geheimem Einsatzbefehl zur Grenzsicherung vom 13. August 1961, 1.00 Uhr war dreimal von „Maßnahmen“, aber nie von Mauer die Rede).

So erklärt sich auch der Titel der Propagandaschrift „Warum Mauer – wie lange Mauer?“, die Besuchern aus der Bundesrepublik und Westberlin überreicht wurde. Walter Ulbricht legt darin auseinander, warum sich die DDR im Interesse des Weltfriedens zur Errichtung dieses ‚Friedensbauwerks‘ gezwungen sah: „Die Maßnahmen des 13. August haben Europa und der Welt den Frieden erhalten. Denken Sie daran, wenn man Ihnen immer wieder einreden will: ‚Die Mauer muss weg.‘ Sie hat auch Ihnen das Leben gerettet!“

Erstaunlicherweise gelang es der SED, großen Teilen der eigenen Bevölkerung die Mauer als „antifaschistischen Schutzwall“ zu verkaufen. Es herrschte bei vielen DDR-Bürgern bis in die achtziger Jahre die Überzeugung, dass, wenn am 13. August 1961 nicht gehandelt worden wäre, am 14. ein Atomkrieg ausgebrochen wäre. Erst dann, wenn sich einer von ihnen der Mauer direkt gegenüber sah, kam ein Bewusstseinsprozess in Gang: „Ich war sehr überzeugt von allem, was sie uns in Staatsbürgerkunde erzählt hatten. Dass die Mauer für die Verteidigung da ist und dass die Westdeutschen uns überfallen wollten... Als ich zur Grenze gezogen wurde, hab ich mir zum ersten Mal den ganzen Aufbau der

Mauer angesehen. Die haben immer gesagt: antifaschistischer Schutzwall. Aber die Sache war verkehrt herum gebaut. Die war so gebaut, dass von unserer Seite praktisch keiner rüber konnte. Aber von drüben hätte alles rüberrollen können, was sie so hatten.“

(Quelle: zit. nach Leo Schmidt (Hg.): Die Berliner Mauer. Vom Sperrwall zum Denkmal, Berlin 2009, S. 68)

Wie wir heute wissen, haben „die Friedenskräfte“ gewonnen und die Mauer 1989 überwunden – allerdings von der anderen Seite aus. Einer aber verlor: Conrad Schumann, der einstige Mauerheld, wurde vermutlich zu ihrem letztem Opfer bzw. ein Opfer der Propaganda, die mit ihm als namenlosem Helden in der gesamten westlichen Welt jahrzehntelang getrieben wurde. Als Facharbeiter in einem Automobilwerk lebte er nach seiner Flucht in Ingolstadt immer in Angst vor möglichen Racheakten der Staatssicherheit, selbst noch Jahre nach der Wiedervereinigung. 37 Jahre später holte ihn sein „Sprung in Freiheit“ ein. 1998 erhängte er sich in seinem Garten.

10) Zahlen und Fakten zur Mauer

Die entstehende Mauer, als bauwirtschaftliche Investition betrachtet, verschlang 1961 an Materialwert die gesamte Jahresproduktion der DDR-Wohnbauindustrie. Angesichts der Mangelsituation der DDR-Volkswirtschaft lag Walter Ulbricht vor der geplanten Aktion am 24. Juli 1961 eine Liste vor, in welcher ein Fehlbestand von 330 to Stacheldraht, 31,9 to Maschendraht, 1,7 to Bindedraht, 1,1 to Krampen, 95 Festmetern Holz sowie 2100 Betonsäulen beklagt wurde. Größere Mengen an Stacheldraht wurden aus der Bundesrepublik beschafft.

Die Grenzsicherung allein um Westberlin musste auf einer Strecke von insgesamt 156,4 km erfolgen (davon 43,7 km zwischen den drei Westsektoren und Ostberlin). Hier, wo die eigentliche Mauer errichtet wurde, hatte dieselbe aber nur eine Länge von gut 20 km, da die Grenze teilweise durch Gewässer oder Straßenfluchten verlief; in diesen Fällen wurden die westlichen Fassaden der Häuser zur Mauer umfunktioniert, indem deren Fenster einfach zugemauert, die Bewohner zwangsevakuiert wurden.

Im Laufe ihrer 28-jährigen Geschichte wurde die Mauer immer mehr perfektioniert – und durch Sperrgräben, Hundelaufanlagen, Beobachtungstürme, Siche-

Wolfdietrich Schnurre: Die Mauer des 13. August, Berlin 1962, S. 56



Kommentar von Wolfdietrich Schnurre: „Um vor einem Überfall der Bundesrepublik sicher zu sein, sagt Ulbricht, habe er die Steine geschichtet. Hier blickt die erfolgreich abgewehrte Streitmacht nun also über die Mauer.“

Wolfdietrich Schnurre: Eine Stadt wird geteilt, Berlin 1962, S. 58



Selbst nach Fertigstellung wirkt die Mauer der „ersten Generation“ im Frühjahr 1962 wie ein Provisorium und keineswegs unüberwindbar.

Heinz J. Kuzdas: Berliner Mauer Kunst, Berlin 1990, S. 43



Der Künstler Keith Haring bei der Arbeit an der Mauer der 4. Generation 1986, der „längsten Leinwand der Welt“ (Rainer Hildebrandt)

rungsmauern im Hinterland usw. ergänzt. Die zunächst nur mit Hohlblocksteinen notdürftig aufgeschichtete erste Mauer wurde bald durch eine modernere Betonplattenmauer ersetzt, ab 1975 schließlich durch die bis zum Ende der DDR bestehende Mauer der sogenannten 4. Generation, die bei einer Höhe von 3,60 m von einer unübersteigbaren Betonröhre gekrönt wurde. In den achtziger Jahren wurde diese Mauer auf der Westseite als „Riesenleinwand“ für Kunstaktionen genutzt und immer wieder be- und übermalt. Ihre Ostseite dagegen, im Sperrgebiet liegend, war bis vor kurzem eine terra incognita; mittlerweile sind über 1000 von DDR-Grenztruppen angefertigte Fotos aufgetaucht, die erstmals einen Eindruck von ihrer Schattenseite vermitteln.

Ein km „Grenzmauer 75“ kostete in den 80er Jahren ca. 640.000 DDR-Mark, hinzu kamen weitere Kosten für Beobachtungstürme (allein in Berlin 186 Stück für jeweils 65.000 DDR-Mark), Hundelaufanlagen, Grenzsignalzäune etc.

Die gigantischen Bau-, Unterhalts- und Personalkosten für die 1381 km lange innerdeutsche sowie die 156 km lange Grenze um und durch Berlin haben zum Staatsbankrott der DDR 1989 erheblich beigetragen.

(Quelle: Hans Hermann Hertle: Die Berliner Mauer/The Berlin Wall. Monument des Kalten Krieges, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2009)

Elke Hermeneit

Neuromarketing



1. Einleitung

Die Worte des Warenhausbesitzers John Wanamaker sind nach hundert Jahren noch immer äußerst aktuell: „Die Hälfte meines Werbeetats ist verschwendet. Das Problem ist: Ich weiß nicht, welche Hälfte“¹. Heute scheitern etwa 80 Prozent der neu eingeführten Produkte, obwohl im Vorfeld intensiv Marktforschung betrieben wurde. Jedes Jahr müssen deswegen etwa 20.000 Produkte nach kurzer Zeit wieder vom weltweiten Markt genommen werden. Nach Angaben der Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) wird dadurch jährlich eine Summe von 10 Milliarden Euro verschwendet.² Die Schlussfolgerung, dass die bisherigen Steuerungs- und Planungsinstrumente der Marketing-Fachleute unzureichend sind, liegt nahe. Die klassische Marktforschung stößt an ihre Grenzen, denn Käufer können keine Auskunft für ihre Urteile und Präferenzen geben, da viele Signale unbewusst wirken und Kaufentscheidungen „aus dem Bauch heraus“ getroffen werden. Die Konsumforscher gieren folglich nach objektiven Methoden. Diese liefert die klinische Neurologie: Gehirnscans sind gemeinhin unbestechlich. Sie sind weder unentschlossen noch verweigern sie die Aussage oder schließen sich, wie es oft in Gruppendiskussionen geschieht, der Mehrheitsmeinung an. Die objektiven Daten des „Neuroimaging“ suggerieren auf den ersten Blick Einfachheit und Eindeutigkeit und tragen damit zum aktuellen Interesse an der Art der Forschung bei.

Ziel dieser Arbeit ist es, wichtige Erkenntnisse der Hirnforschung zusammenzutragen, bedeutende Ergebnisse des Neuromarketings darzustellen und ein Modell für die Marketingpraxis vorzustellen. Zu guter Letzt wird der Blick in die Zukunft wandern: Inwieweit ist Neuromarketing innovativ? Handelt es sich bei dieser jungen Disziplin nur um einen Hype oder revolutioniert der Blick in das Hirn der Konsumenten in Bälde das Marketing?

2. Was ist Neuromarketing?

Das Neuromarketing ist ein Anwendungsfeld der Neuroökonomik. Beide Begriffe beschreiben den Versuch, neurowissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden zur Analyse wirtschaftlicher Fragestellungen zu nutzen. Neuromarketing kann im Allgemeinen als die Anwendung der Neurowissenschaft auf das traditionelle Marketing verstanden werden. Es bedient sich neurowissenschaftlicher Methoden, um menschliches Verhalten in Bezug auf Märkte und Markteinflüsse zu analysieren.

¹ Lindstrom: Buyology, S.30

² Vgl. Raab: Neuromarketing, S.13f.

Dabei untersucht es in erster Linie, wie Kauf- und Wahlentscheidungen im Gehirn ablaufen und wie man diese beeinflussen kann. In der Fachliteratur finden sich engere und weiter gefasste Definitionen von Neuromarketing.

2.1 Enge Definition des Neuromarketings

Bei der enger gefassten Definition geht es um den Einsatz von apparativen Verfahren der Hirnforschung zu Marktforschungszwecken. Diese Verfahren nutzen bestimmte physikalische Eigenschaften des neuronalen Gewebes, um dessen Struktur und die in ihm ablaufenden Prozesse zu erfassen und bildlich wiederzugeben. Das Ergebnis dieser Verfahren sind strukturelle Hirnbilder, deren Aktivierungsmuster hingehend der aufgabenspezifischen Funktionen interpretiert werden müssen. Das neuste Verfahren ist die funktionelle Magnetresonanztomografie (fMRT), welches mittels magnetischer Eigenschaften des Blutes Stoffwechselforgänge misst.³ Die Grundlagen des fMRT-Verfahrens sind nun seit gut zehn Jahren bekannt und dessen Popularität wuchs so rasch an, dass zuletzt tausende Studien jährlich durchgeführt wurden. Der Grund für die Popularität des fMRT liegt zum einen in der nicht-invasiven Messung und der sehr guten räumlichen Auflösung. Allerdings bietet dieses Verfahren eine geringere zeitliche Auflösung als das EEG und das MEG, die Messkosten sind um einiges höher und die Datenanalyse ist im Vergleich relativ komplex.⁴

2.2 Erweiterte Definition des Neuromarketings

Der erweiterten Definition liegt mehr als ein Verfahren zu Grunde. Hierbei werden die vielfältigen Erkenntnisse der Hirnforschung für das Marketing genutzt. Einige Disziplinen, wie etwa die Psychologie und die Kulturwissenschaften, liefern schon seit langem Erkenntnisse für die Marktforschung. Andere Fachgebiete der aktuellen Hirnforschung, wie die Psychophysik, Künstliche Intelligenz, Neurobiologie, Neurophysiologie und Neurologie werden erst seit kurzem in den Dienst der Marktforschung gestellt. Die Erkenntnisse der Marktforschung resultieren hier aus der Kombination der klassischen ökonomischen Theorien einerseits sowie der aktuellen Hirnforschung andererseits.

³ Zu den älteren Verfahren des Neuroimaging gehören die Positronen-Emissions-Tomografie, die Magnetoresonanz-Encephalografie und die Elektro-Encephalografie.

⁴ Vgl. Kenning: Consumer Neuroscience, S.56f. (In diesem Fachartikel findet sich eine übersichtliche Tabelle, die die verschiedenen Verfahren knapp erklärt und ihre Vor- und Nachteile erläutert.)



Abb. 1: Bezugswissenschaften des Neuromarketings nach Scheier

3. Warum Neuromarketing? Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen

3.1 Die Fehler der klassischen Marketinglehre

Für das klassische Marketing ist das Gehirn der Kunden, wie in dem so genannten „Stimulus Response Modell“, eine Black Box. Die Lehren des klassischen Marketings gehen davon aus, dass Werbung bewusst wahrgenommen werden muss, um wirksam zu sein. Diese Ansicht spiegeln auch die klassischen Methoden zur Überprüfung der Werbewirksamkeit, wie Beobachtung, Befragung und Gruppendiskussionen, wider. Sie liefern jedoch oftmals falsche Ergebnisse. Als Beispiel sei die erfolgreiche Energy-Drink-Marke „Red Bull“ genannt, deren Produkte bei der Marktforschung komplett durchfielen und bei Produkttests vor der Einführung meist als „eklig“ bezeichnet wurden.⁵ Zudem werden Käufe seitens der klassischen Marktforschung als Ergebnis eines bewussten und rationalen Entscheidungsprozesses der Kunden gesehen. Auch ohne jegliche Forschung können wir Menschen uns selbst eingestehen, dass dies bei unseren eigenen Kaufentscheidungen oftmals nicht der Fall ist.⁶

3.2 Möglichkeiten und Grenzen des Neuromarketings

Der Psychologe Dr. Hans Georg Häusel, Vorstand der Gruppe „Nymphenburg Consult“, stellt die Möglichkeiten des Neuromarketings dar. Einige Argumente liegen auf der Hand. Unser Gehirn hat sich seit 50.000 Jahren in seiner Funktionsweise

⁵ Vgl. Raab: Neuromarketing, S.14

⁶ Vgl. Ebd., S.15

nicht verändert. Des Weiteren fand die Hirnforschung in den letzten zehn Jahren so viel wie in den vorigen hundert Jahren zusammen heraus. Die neuen bildgebenden Verfahren eröffnen erstmals den Blick aus der organischen Perspektive und erlauben damit die Visualisierung unbewusst verlaufender Prozesse; je nach Verfahren sogar zeitgleich zu bestimmten Ereignissen. Laut Häusel kann Neuromarketing dabei helfen, die neuronalen Mechanismen zu untersuchen. Da bei (Kauf-)Entscheidungen Emotionen von großer Bedeutung sind, kann das Neuromarketing helfen, die Emotionssysteme zu identifizieren und deren Wirkung zu erforschen.

Auf der anderen Seite ist trotz der zahlreichen Erkenntnisse der Neuroforschung die Interpretation der Daten sehr schwierig; schon oft kam es zu Fehlinterpretationen.⁷ Das liegt daran, dass es die bildgebenden Verfahren zwar ermöglichen die Gehirnbereiche, die an Denk- oder Gefühlsleistungen beteiligt sind, zu lokalisieren – sie können bedauerlicher Weise jedoch keine Aussage darüber treffen, was der Proband während des Denkprozesses erlebt oder fühlt.⁸ Überdies lassen sich die Forschungsergebnisse aus dem Labor nicht immer auf die reale Kaufsituation übertragen.⁹ Außerdem ist der finanzielle und zeitliche Aufwand der Methode beträchtlich; daher können in einer Studie nur wenige Probanden getestet werden, was die jeweilige Studie weniger repräsentativ macht. Nach Bauer stellt auch die Messtechnik, die bis dato noch eine unzureichende räumliche und zeitliche Auflösung bereitstellt, ein Problem dar. Selbst die kleinste Messeinheit umfasst noch immer einige Millionen Neuronen. Dies ist gerade bei der Erforschung subkortikaler Regionen zu grob, da diese sehr klein sind und noch weitere Kleinstrukturen enthalten.¹⁰

Bisher ist Neuromarketing nicht über die Grundlagenforschung hinaus gekommen. Da der Hirnscanner zwar die Aktivierung unterschiedlicher Areale beispielsweise beim Anblick von Sport- und Kleinwagen anzeigen kann, aber keine Unterschiede bei Porsche und Ferrari erkennt, ist der Nutzen für konkrete Werbekampagnen beschränkt und die Eignung für die Marketingpraxis nicht vorhanden.

⁷ Vgl. Ebd., S.24

⁸ Vgl. Ebd., S.24

⁹ Vgl. Ebd., S.25

¹⁰ Vgl. Bauer: Neuromarketing-Revolution oder Hype?, S.15

4. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse

4.1 Kein Entscheidungsprozess ohne Emotion: „Somatische Marker“

Einer Studie der bereits erwähnten Gruppe Nymphenburg zufolge werden über 50 Prozent der Kaufentscheidungen im Laden spontan, also unbewusst, getroffen.¹¹ Die Fähigkeit intuitive Entscheidungen zu treffen verdanken Menschen den somatischen Markern.

Heute weiß man, dass es im Gehirn überhaupt keine rein rationalen Vorgänge gibt. Das weit verbreitete „Hemisphäre-Modell“ ist also so beliebt wie falsch.¹²

Manche Hirnbereiche lassen sich jedoch anhand ihrer spezifischen Funktionen gliedern. Die Funktionen der Bereiche konnten anhand von Untersuchungen an hirnverletzten Menschen verifiziert werden.¹³

So stellte der amerikanische Neurobiologe Antonio Damasio eine Theorie auf, nach der alle Erfahrungen im Laufe des Lebens in einem so genannten emotionalen Erfahrungsgedächtnis gespeichert werden. Dieses Erfahrungsgedächtnis teilt sich über ein somatisches Signalsystem mit, das Damasio „somatische Marker“ nennt. Dieses Signalsystem entsteht durch bioregulierende Prozesse, welche Emotionen und Gefühle auslösen. Sie helfen Menschen bei dem Durchdenken verschiedener Handlungsalternativen, indem sie aufgrund individueller Erfahrungen alle emotional ungünstigen Möglichkeiten ausschließen und günstige Möglichkeiten als solche zu erkennen geben. Lindstrom bezeichnet die somatischen Marker als „Lesezeichen für den Schnellzugriff in unseren Gehirnen“¹⁴, da sie den Entscheidungsprozess

¹¹ Vgl. Lindstrom: Buyology, S.133f.

¹² Man kann nicht von der emotionalen rechten Gehirnhälfte und der rationalen linken Hälfte sprechen, da diese durch über 200 Millionen Nervenfasern miteinander verbunden sind und beide kognitive Strukturen, wie beispielsweise den Mandelkern, enthalten. Auch die Annahme, das Gehirn sei aus räumlich voneinander getrennten Organen aufgebaut, die kaum miteinander verbunden wären und aus diesem Grund relativ unabhängig voneinander arbeiten würden, ist falsch – denn die neuronalen Strukturen gehen fließend ineinander über.

¹³ Vgl. Scheier: Wie Werbung wirkt, S.26

¹⁴ Lindstrom: Buyology, S.134

enorm erleichtern und beschleunigen.¹⁵ In Bezug auf das Marketing wurde festgestellt, „dass Marken als somatische Marker fungieren können noch bevor ein Entscheidungsprozess stattfindet“.¹⁶ Wenn, wie zu Anfang erwähnt, über 50 Prozent der Kaufentscheidungen spontan, das heißt durch emotionale unbewusste Verknüpfungen in unserem Gehirn, getroffen werden ist es nicht verwunderlich, dass Werbeagenturen versuchen, somatische Marker in unseren Gehirnen zu platzieren.

Wie wir aus der Lernpsychologie wissen, bleiben uns skurrile Dinge besser im Gedächtnis. Genauso ist es mit den somatischen Markern. Sie können zwei eher nicht kompatible Elemente miteinander verbinden, die dann besser als alltägliche Erfahrungen im Gedächtnis bleiben.¹⁷ Daher bemühen sich Werbefachleute um überraschende Assoziationen. Auch Angst schafft einen sehr eindringlichen somatischen Marker. Dies machen sich die Werber zunutze. Es gibt unzählige Bereiche und ganze Branchen, in denen mit der Angst gespielt wird, sei es die Kosmetikbranche oder die der Finanz- und Versicherungsgesellschaften.

4.2 Bewusste Aufmerksamkeit als später Filter: Pilot und Autopilot

Das Gehirn nimmt in einer Sekunde eine gewaltige Menge an Informationen auf. In dieser Zeit verarbeitet das Gehirn elf Millionen Sinneseindrücke. Nur 40 Sinneseindrücke, auch „bits“ genannt, werden im Arbeitsgedächtnis gespeichert und somit in dem Maße bewusst, dass wir darüber nachdenken können. Der überwiegende Teil wird unbewusst verarbeitet. Wer nachdenkt, ruft ausschließlich bewusst gespeicherte Informationen ab.



Abb. 2: Die Marke Apple als somatischer Marker

¹⁵ Seine Theorie bewies Damasio mit dem so genannten Glücksspielexperiment. Bei Untersuchungen an hirnerkrankten Patienten fand er heraus, dass ohne Emotionen keine Entscheidungsprozesse stattfinden können. Seine hirnerkrankten Patienten waren unfähig, bei Kartenspielen, die Gewinn oder Verlust von Geld zur Folge hatten, richtige Entscheidungen zu treffen. Die untersuchten Gehirnbereiche lagen bei einer Gruppe im vorderen Großhirn, im „präfrontalen Kortex“, die zweite Gruppe hatte Läsionen innerhalb der Amygdala, auch „Mandelkern“ genannt. (Vgl. Raab: Neuromarketing, S.207) Damit wies Damasio nach, dass beide Gehirnregionen intakt sein müssen, um günstige Entscheidungen zu treffen, und dass Emotionen einen wesentlichen Einfluss auf eine Entscheidung haben. Zuletzt war dadurch auch bewiesen, dass auch das Großhirn mit der Verarbeitung von Emotionen beschäftigt ist. (Vgl. Häusel: Neuromarketing, S.65f.) Die Theorie der somatischen Marker erbrachte somit den neurobiologischen Beweis für das so genannte „Bauchgefühl“.

¹⁶ Raab: Neuromarketing, S.210

¹⁷ Vgl. Lindstrom: Buyology, S.138

Es existieren somit zwei fundamental verschiedene Systeme: Das implizite System, auch Autopilot genannt, verarbeitet elf Millionen bits in der Sekunde und arbeitet weitgehend unbewusst. Es ist das evolutionär ältere System und es hat die Hauptaufgabe, effiziente Entscheidungen zu treffen. Neben den Emotionen beinhaltet dieses System auch kognitive Prozesse, wie die nonverbale Kommunikation und viele Lernvorgänge, Stereotypen, Automatismen, spontanes Verhalten und intuitive Entscheidungen. Der Autopilot ist auch der Speicherort für die automatisierten Programme, die durch Codes aktiviert werden.

Mit dem expliziten System hingegen, auch Pilot genannt, denken wir nach, erstellen Kosten-Nutzen-Analysen und planen bewusst unsere Zukunft.¹⁸ Der Autopilot ist völlig unabhängig vom Piloten. Dieser bemerkt die Vorgänge im Autopiloten nicht. Der Grund für die Existenz dieser beiden Systeme ist Effizienz: „Unser Gehirn ist auf Effizienz und Einfachheit getrimmt. Statt lange zu überlegen, erkennen wir das Implizite sofort. Kognitive Prozesse werden damit vermieden, um Energie zu sparen.“¹⁹

4.3 Nonverbale Kommunikation als geeigneteres Werbemittel

In Bezug auf das Kaufverhalten ist der Autopilot immer dann relevant, wenn Konsumenten unter Zeitdruck, mit Informationen überlastet, wenig interessiert und unsicher hinsichtlich einer Entscheidung sind. So behauptet der Harvard-Professor Gerald Zaltman²⁰, dass das implizite System für bis zu 95 Prozent der (Kauf-) Entscheidungen verantwortlich ist.²¹

Da unser Gehirn Sprache bewusst verarbeitet und wir in einer Sekunde nur einen kurzen Satz verarbeiten können, ist sie angesichts der Sekundenkommunikation in der Werbung nicht das geeignete Werbemittel, da sie viel Zeit und darüber hinaus

¹⁸ Vgl. Häusel: Neuromarketing, S.93ff.

¹⁹ Raab: Neuromarketing, S.213

²⁰ Zaltman leitete Ende der 90er Jahre die weltweit erste konkrete Forschung auf dem Gebiet des Neuromarketings (Vgl. Raab: Neuromarketing, S.8).

²¹ Diese Entdeckung geht ursprünglich auf Antonio Damasio zurück, der in dem Werk „Descartes Error“ erstmals diese Zahlen nennt (Vgl. Vgl. Häusel: Neuromarketing, S.95). In der Literatur finden sich unterschiedliche Meinungen darüber, wie hoch der Anteil des unbewussten Denkens und Handelns ist. Er schwankt zwischen 70 und 95 Prozent (Vgl. Raab: Neuromarketing, S.212).

eine hohe Konzentration verlangt. Daher konzentrieren sich die Marketeers darauf, die Sinne der potentiellen Käufer anzusprechen.²²

Explizite und implizite Systeme greifen auf unterschiedliche neuronale Strukturen im Gehirn zurück und haben daher ihre eigenen Netzwerke. Dadurch konnte die Hirnforschung herausfinden, dass explizite und implizite Einstellungen und Assoziationen zu einer Marke oft nicht zusammen passen. Insgesamt gibt es die Tendenz, dass „explizite Markenimages wenig differenzieren, implizite Markenimages aber deutliche und signifikante Unterschiede herausstellen“²³.

5. Erkenntnisse bisheriger Neuromarketing-Studien

Dr. Peter Kenning gibt in dem Artikel „Consumer Neuroscience“ eine tabellarische Übersicht über die bisher durchgeführten Neuroimaging-Studien, die explizit auf Marketingprobleme Bezug nehmen. Die Erkenntnis aus allen Studien ist, dass bei den Probanden in Abhängigkeit von Stimulus, Kontext und emotionalem Zustand unterschiedliche Entscheidungen und Lokalisierungen im Gehirn beobachtet wurden. Die bisherigen Ergebnisse der Studien können den Bereichen Markenforschung, Kommunikationsforschung und Kaufentscheidungen zugeordnet werden. So wurde im Bereich Markenforschung zunächst nachgewiesen, dass kein spezifisches Markenareal im Gehirn existiert. Des Weiteren wurde das der Markenforschung bekannte Ergebnis bestätigt, dass die Emotionalisierung eine große Bedeutung für den Markenerfolg hat. Überraschender war das Ergebnis, dass offensichtlich pro Warengruppe und Kunde nur eine Marke in der Lage ist, den Entscheidungsprozess zu emotionalisieren – hierzu später mehr.

²² Ein Experiment des Psychologen Stewart Shapiro zeigt, dass implizite Werbung auch wirksam, wenn nicht sogar wirkungsvoller als explizite Werbung ist. Probanden mussten eine Geschichte lesen und diese mit der Maus verfolgen, was die volle bewusste Aufmerksamkeit in Anspruch nahm. Am linken Bildschirmrand wurden kurz Werbeanzeigen eingeblendet. Die Probanden konnten sich auf Nachfrage nicht mehr an die Anzeigen erinnern. Sie mussten daraufhin in einer simulierten Kaufsituation Produkte auswählen. Dabei zeigte sich, dass die Probanden signifikant häufiger diejenigen Produkte wählten, die beworben worden waren, obwohl sie keine bewusste Erinnerung daran hatten. Das implizite Wissen hatte ihre Produktwahl also beeinflusst. (Vgl. Scheier: Wie Werbung wirkt, S.156)

²³ Häusel: Neuromarketing, S.96

Auch der Bereich der Kommunikationsforschung bestätigt die große Bedeutung der Emotionen für die Werbewirkung. Nach Kenning ist die Zuordnung von Emotionen zu verschiedenen Arealen aufgrund der hohen Komplexität von Emotionen nicht besonders sinnvoll. Im Bereich der Kaufentscheidungen wurde die Wichtigkeit von sehr alten Entscheidungsstrukturen, dem Autopiloten, bereits dargelegt. Nach Kenning ist bisher unklar, ob die durch fMRT gewonnenen Daten das Kaufverhalten besser vorhersagen als klassische Methoden.²⁴ Um ein genaueres Bild von der bisher stattgefundenen Forschung zu bekommen lohnt es sich, die Studien – wie nachfolgend geschehen – im Detail zu betrachten.

Martin Lindstrom führte in den Jahren 2004 bis 2007 die bisher umfangreichste Neuromarketing-Studie durch.²⁵

5.1 Warnhinweise auf Zigarettenschachteln aktivieren das Suchtzentrum

In einer Untersuchung wurde die Wirkung von Warnhinweisen auf Zigarettenschachteln auf Raucher untersucht. Dabei beantworteten die Freiwilligen zunächst einen Fragebogen. Danach wurden die Gehirnschans durchgeführt, während denen den Probanden Bilder von Warnhinweisen und andere Bilder, die nur zum Teil etwas mit Rauchen zu tun hatten, gezeigt wurden. Obwohl nahezu alle Probanden in dem Fragebogen angaben, durch Warnhinweise auf Zigarettenschachteln abgeschreckt zu sein und dadurch das Rauchen einzuschränken, zeigten die Gehirnschans, die zum Zeitpunkt der Präsentation von Warnhinweisen aufgenommen wurden, dass diese ihren „Nucleus accumbens“, auch Suchtzentrum genannt, aktivierten. Die Raucher werden also folglich durch die Warnhinweise dazu angeregt, eine Zigarette zu rauchen und die millionenschwere Kampagne der Regierung erwies sich damit als „tödliches Marketinginstrument der Tabakindustrie“²⁶.

²⁴ Vgl. Kenning: Consumer Neuroscience, S.58ff.

²⁵ Die Studie kostete rund sieben Millionen US-Dollar und umfasste 2081 Teilnehmer aus den USA, England, Deutschland und der Volksrepublik China sowie 200 Forscher, zehn Professoren und Ärzte sowie eine Ethikkommission. Lindstroms Vorhaben war es, generell zu untersuchen, was das „Konzept Marke“ für das menschliche Gehirn bedeutet. Es wurde unter anderem dahingehend geforscht, ob Produktplatzierungen funktionieren, welche Wirkung Logos haben, ob unterschwellige Werbung existiert, ob Religion einen Einfluss auf unser Kaufverhalten hat und ob Sex in der Werbung funktioniert. (Vgl. Lindstrom: Buyology, S.22f.)

²⁶ Lindstrom: Buyology, S.25

5.2 Sensory Branding: Unsere Sinne kaufen ein

Lindstrom führte in seiner Studie zwei Experimente zu dem Thema Marken und Sinne durch. Bei dem ersten Experiment ging es darum, dass die zwanzig Teilnehmer Gerüche für Produkte einer Schnellimbisskette auswählten. Während den Gehirnschans wurden den Probanden zunächst Bilder und Gerüche getrennt und anschließend zusammen präsentiert. Unter den getesteten Produkten befanden sich eine „Dove“-Seife, ein Babyshampoo von Johnson & Johnson und eine eiskalte Cola sowie verschiedene Produkte der Schnellimbisskette. Die Freiwilligen konnten anhand einer Neun-Punkte-Skala entscheiden, wie ansprechend sie das jeweilige Produkt fanden.

Die Analyse der Daten ergab, dass die Teilnehmer, wenn ihnen die Bilder und Düfte einzeln gezeigt wurden, beides als etwa gleich ansprechend empfanden. Bei der gleichzeitigen Präsentation des Bildes und des dazu gehörigen Geruchs fanden die Probanden die Produkte im Allgemeinen ansprechender als bei separater Präsentation. Wurde hingegen zu dem Bild ein nicht-passender Geruch präsentiert, fiel die Bewertung deutlich negativer aus.

Die medizinische Versuchsleiterin Dr. Gemma Calvert erklärt dies damit, dass immer dann, wenn wir etwas Ansprechendes gleichzeitig sehen und riechen, parallel verschiedene Gehirnregionen aktiviert werden. Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass wir das Gesehene im Gedächtnis behalten. Dr. Calvert schlussfolgerte außerdem, dass der Geruch oftmals die gleichen Gehirnregionen aktiviert wie der visuelle Eindruck eines Produkts. Dies ist dank der Spiegelneuronen möglich, die bei Gerüchen wie auch bei Geräuschen eindrucksvolle Bilder im menschlichen Gehirn entstehen lassen können. Das Riechorgan war schon früh in unserem Evolutionsprozess entwickelt. Wenn Homo Sapiens etwas riecht, dann wird es von der Nasenschleimhaut direkt zum limbischen System, einer Funktionseinheit im Gehirn, welche der Verarbeitung von Emotionen und der Entstehung des Triebverhaltens dient, weitergeleitet. Dies führt zu einem sofortigen Hervorrufen eines intuitiven Gefühls.²⁷ Pam Scholder-Ellen, Marketingprofessorin, sagt: „Bei allen unseren Sinnen denken wir erst, ehe wir reagieren, aber bei Gerüchen reagiert Ihr Gehirn, noch

²⁷ Vgl. Lindstrom: Buyology, S.146ff.

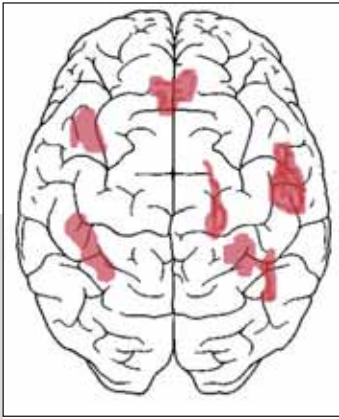


Abb. 3: Kortikale Entlastung, stark ausgeprägte Markenaffinität

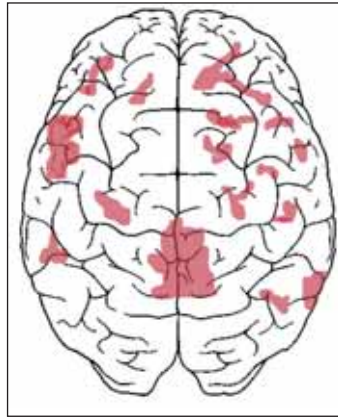


Abb. 4: Gering ausgeprägte Markenaffinität

ehe Sie denken.“²⁸ Das bedeutet übersetzt, dass Gerüche direkten Einfluss auf unsere Emotionen haben und wir uns deren Herkunft nicht bewusst sind.²⁹

„Sensory Branding“ existiert schon einige Zeit, erlebt zurzeit jedoch einen Boom. Neuromarketing hat den Einfluss der Sinne auf das Kaufverhalten verifiziert. Auch die Auswirkung von Musik auf unser Kaufverhalten wurde in einer Studie nachgewiesen. Forscher spielten in einer Weinabteilung in einem Supermarkt abwechselnd französische Akkordeonmusik oder deutsche Blasmusik. An den Tagen mit französischer Musik kauften 77 Prozent der Kunden den französischen Wein.³⁰

5.3 Die emotionale Verbundenheit zu unserer Lieblingsmarke

Die im Jahre 1975 in amerikanischen Supermärkten durchgeführte „Pepsi Challenge“ kann zu einem überraschenden Ergebnis: die große Mehrheit der Teilnehmenden gab bei dem Blindtest an, dass ihnen Pepsi besser schmecke, obwohl Coca Cola den weitaus größeren Marktanteil besaß.

Achtundzwanzig Jahre später führte Dr. Read Montague, Direktor des Human Neuroimaging Lab in Houston, den gleichen Test durch und maß zudem die Gehirnak-

²⁸ Lindstrom: Buyology, S.149

²⁹ Dies wurde in einer Untersuchung 2005 eindrucksvoll nachgewiesen. Zwei Forscher dosierten eine geringe Menge eines leicht nach Zitrone riechenden Haushaltsreinigers in einen Eimer mit warmem Wasser. Dieser wurde in einem Raum versteckt hinter einer Wand platziert. Die eine Hälfte der Probanden saß in dem Raum mit dem duftenden Wasser, die andere Hälfte in einem Raum mit neutralem Geruch. Als die Teilnehmer aufgefordert wurden aufzuschreiben, was sie an diesem Tag noch vor hatten, stellte sich heraus, dass 36 Prozent der Probanden in dem nach Zitrone riechenden Raum Aktivitäten, die mit Putzen zu tun hatten, äußerten. Bei den anderen Teilnehmern waren es hingegen nur elf Prozent. (Vgl. Lindstrom: Buyology, S.151)

³⁰ Vgl. Lindstrom: Buyology, S.161

tivität der Probanden. Die Ergebnisse waren nahezu deckungsgleich. Zudem ließ sich an den Gehirnen der Teilnehmenden beim Verzehr von Pepsi starke Aktivität im „ventralen Putamen“, einer Gehirnregion, die bei Genuss von geschmackvollen Nahrungsmitteln stimuliert wird, beobachten.

Überraschend war das Ergebnis der zweiten Phase des Versuchs, bei dem die Probanden wussten, welche Marke sie tranken. Hier entschieden sich nun 75 Prozent der Teilnehmenden für Coca Cola. Zudem gab der Gehirnschanner neben der Aktivität im ventralen Putamen noch die Stimulierung der medialen „präfrontalen Kortex“ an, einer Gehirnregion, die unter anderem für höhere Denkprozesse sowie emotionales Entscheidungsverhalten zuständig ist. Dr. Montague schlussfolgerte, dass sich die Präferenz für Coke aus der emotionalen Verbundenheit zur Marke erklären ließe.³¹



Abb. 5: Coca Cola sticht Pepsi aus, obwohl Pepsi bei der Blindverkostung besser bewertet wurde

Diese emotionale Verbundenheit lässt sich physiologisch im Gehirn nachweisen. Die hier dargestellten Gehirnschannbilder zeigen die Gehirnaktivität beim Anblick unserer Lieblingsmarke sowie bei dem Anblick einer anderen Marke. Wie man aus den beiden Bildern entnehmen kann, muss unser Gehirn bei dem Anblick unserer Lieblingsmarke weniger arbeiten. Dies nennt man kortikale Entlastung. Sie erleichtert unseren Entscheidungsprozess, denn sie äußert sich in einer Entlastung der Gehirnregionen, die für das Denken zuständig sind. Stattdessen werden emotionale Gehirnregionen aktiviert.³² Doch warum sollten wir uns für das geschmacklich schlechtere Produkt entscheiden? Der Verhaltensökonom George Loewenstein erklärt dies anhand der beiden Systeme in unserem Gehirn, dem Piloten und dem Autopiloten: „Der größte Teil des Gehirns ist mit automatischen Prozessen beschäftigt, nicht mit bewusstem Denken. Es geschieht viel Emotionales, wenig Kognitives.“³³ Wie bei diesem Beispiel Pepsi und Coke erkennbar, haben starke Marken eine „höhere Funktion“, eine soziale Relevanz, die sich auch durch das Aufleuchten des emotionalen sozialen Netzwerkes, zu dem unter anderem das Gesichtsareal, der Mandelkern und der mediale präfrontale Kortex gehören. Zu der „höheren“

³¹ Vgl. Lindstrom: Buyology, S.34 ff.

³² Vgl. Scheier: Wie Werbung wirkt, S.24f.

³³ Lindstrom: Buyology, S.38

Funktion von starken Marken gehört es, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zu signalisieren sowie ein Statement über die Person selbst zu machen.³⁴

Lindstrom verifiziert in seiner Studie die kortikale Entlastung bei starken Marken und stellt fest, dass die empfundene emotionale Bindung zu einer starken Marke der Spiritualität von Religionen gleicht.³⁵ Doch wie können Marken diese emotionale Bindung aufbauen?

6. Limbic Map: Anwendung für die Praktiker

6.1 Unterscheidung zwischen Emotionen und Motiven

Wie bisher erläutert sind es die Emotionen, die den Schlüssel zum Käuferfolg darstellen.

Emotionen entstehen entweder durch direktes Erleben oder werden durch Erinnerung von bereits Erlebtem hervorgerufen. Das Erleben von Emotionen führt generell zu einer Veränderung der physiologischen Körperzustände wie beispielsweise die Änderung der Herzschlagrate.³⁶ Das Handeln der Menschen wird aufgrund von Motiven bestimmt. Bestehen Ungleichgewichte zwischen unseren Motiven, werden wir zum Handeln veranlasst. Diese Ungleichgewichte erleben wir in Form von Emotionen beziehungsweise insbesondere Gefühlen. Motive sind also konkret in ihrer Raum-, Zeit-, und Objektausrichtung. Im Gegensatz dazu geben die Emotionssysteme die großen Verhaltens-, Bewertungs-, und Zielrahmen des Menschen vor. Das jeweilige Emotionssystem ist also der Treiber für das konkrete Motiv.³⁷ Um zu verstehen, wie sich die Motive auf unser Verhalten auswirken, muss man sich ein Motiv als Konto vorstellen. Ist das Konto im Minus, so tut das Individuum alles, um es wie-

³⁴ Vgl. Scheier: *Wie Werbung wirkt*, S.31 f.

³⁵ Er führte hierzu eine Studie durch, indem er die Gehirnaktivitäten der religiösen Versuchspersonen maß, während sie sich spirituell konnotierte Bilder sowie Bilder von starken Marken ansahen. Bei der Auswertung der Daten ließ sich zunächst feststellen, „dass starke Marken zu mehr Aktivitäten in vielen Gehirnregionen führten, die mit Gedächtnis, Gefühlen, Entscheidungsfindung und Sinn und Bedeutung zu tun haben, als schwache Marken“ (Vgl. Lindstrom: *Buyology*, S.128). Überraschend war das Ergebnis, dass sich im Gehirn der Probanden immer dann die gleichen Aktivitäten abspielten, wenn starke Marken und religiöse Bilder angesehen wurden. Es gab keinerlei erkennbare Unterschiede. Bei der Betrachtung schwacher Marken wurden dagegen völlig andere Gehirnregionen aktiv.

³⁶ Vgl. Raab: *Neuromarketing*, S.202

³⁷ Vgl. Häusel: *Neuromarketing*, S.68

der auszugleichen. So wird der Konsument durch seine Emotionen veranlasst, seine in Ungleichgewicht geratene Motiwelt durch einen Kauf ins Gleichgewicht zu bringen. Zu diesem Zeitpunkt ist der Verbraucher besonders empfänglich für die entsprechenden Codes, auf welche wir noch genauer zu sprechen kommen. Wir haben zuvor erfahren, dass der Autopilot unser Verhalten steuern kann, oft ohne dass sich der Pilot einschaltet. Motive haben einen ähnlichen Effekt. Sie bilden unser Bezugssystem und verändern damit unsere Wahrnehmung.³⁸

Emotionen können über drei Ebenen gemessen werden. Über die motorische Ebene wird beobachtbares Ausdrucksverhalten registriert. Auf der subjektiven Erlebnisebene haben die Menschen einen bewussten Zugang auf ihre Emotionen und können ihre Gefühle beschreiben. Auf der physiologischen Ebene, auf der das Neuroimaging ansetzt, werden die Emotionen anhand von Biosignalen gemessen, was den Vorteil hat, dass auch unbewusst ablaufende Emotionen gemessen werden können.³⁹

6.2 Welche Emotionssysteme lassen sich im Gehirn nachweisen?

„Limbic Map“

Die allgemeine Psychologie hat ein eigenes Teilgebiet, die Emotionspsychologie, die sich der Erforschung von Emotionen widmet. Die aktuelle Hirnforschung untersucht, welche Emotionssysteme im Kopf existieren und wie diese Systeme im Gehirn funktionieren und zusammenarbeiten. Der deutsche Neuromarketingexperte Georg Häusel machte sich das bereits bestehende Wissen über die Motivsysteme, wie das Züricher Modell der sozialen Motivation, zunutze und entwickelte diese Modelle weiter, um sie für die Marketingpraxis nutzbar zu machen. Ein Forschungsprojekt verknüpfte das bestehende Wissen der Psychologie und die Erkenntnisse der Hirnforschung mit neuen neuropsychologischen Studien und arbeitete ein Emotions-Gesamtmodell aus, das den Namen „Limbic“ trägt. Ziel dieses Projekts war es, ein leicht verständliches universell einsetzbares Modell zu entwickeln, das die Praktiker unter den Marketeers nicht überfordert.

Im Zentrum aller Motiv- und Emotionssysteme stehen die physiologischen Vitalbedürfnisse wie Atmung, Nahrung und Schlaf. Neben diesen Vitalbedürfnissen gibt es drei große Motiv- und Emotionssysteme: das Balance-System betrifft Inhalte wie

³⁸ Vgl. Scheier: *Wie Werbung wirkt*, S.103

³⁹ Vgl. Esch: *Wirkung von Markenemotionen*, S.111

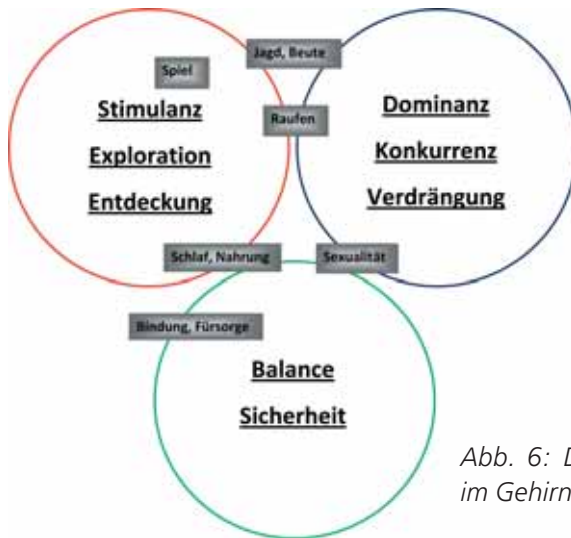


Abb. 6: Die wichtigsten Emotionssysteme im Gehirn des Menschen nach Häusel

den Wunsch nach Sicherheit, Stabilität, Geborgenheit, Vermeidung von Angst und Unsicherheit. Das Dominanz-System ist verantwortlich für den Wunsch nach Durchsetzung, Macht, Status, Autonomie, Vermeidung von Ausgeliefertsein, Fremdbestimmung und Unterdrückung. Das Stimulanz-System weckt den Wunsch nach Abwechslung, Neuem und Belohnung, Vermeidung von Langeweile und Reizarmut. Im Laufe der Evolution haben sich eine Reihe zusätzlicher Emotionsmodule entwickelt. Sie liegen innerhalb oder zwischen dem Hauptssystem und ermöglichen eine noch bessere Anpassung des Menschen an die Umwelt. Dazu gehören Bindung, Fürsorge, Spiel, Jagd/Beute, Raufen, Appetit/Ekel und Sexualität. Die Sexualität hat nahezu eine gleich große Bedeutung wie die drei großen Systeme, sie entwickelte sich jedoch erst im Verlauf der Evolution. Alle drei großen Emotionssysteme haben einen bedeutenden Einfluss auf die Sexualität. So sorgt beispielsweise das Balance-System dafür, dass sich Paare binden um den Nachwuchs großzuziehen.⁴⁰ Dieses Beispiel wirft die Frage auf, wie die Systeme im Allgemeinen zusammenarbeiten.

Die Emotionssysteme sind zwar sowohl neuroanatomisch wie neurochemisch teilweise eigenständig, sie regulieren sich jedoch gegenseitig und arbeiten in einem übergeordneten System zusammen. Während das Dominanz- und Stimulanz-System zur Aktion und zum Risiko drängen, ist es die Aufgabe des Balance-Systems jegliches Risiko zu begrenzen. Diese Gegensätze haben bei (Kauf-)Entscheidungen eine große Bedeutung. Das Dominanz- und das Stimulanz-System sind die animierenden Motivsysteme im Kopf des Konsumenten, das Balance-System hingegen hat eine hemmende Funktion.⁴¹

⁴⁰ Vgl. Häusel: Neuromarketing, S.69ff.

⁴¹ Vgl. Häusel: Neuromarketing, S.71f.

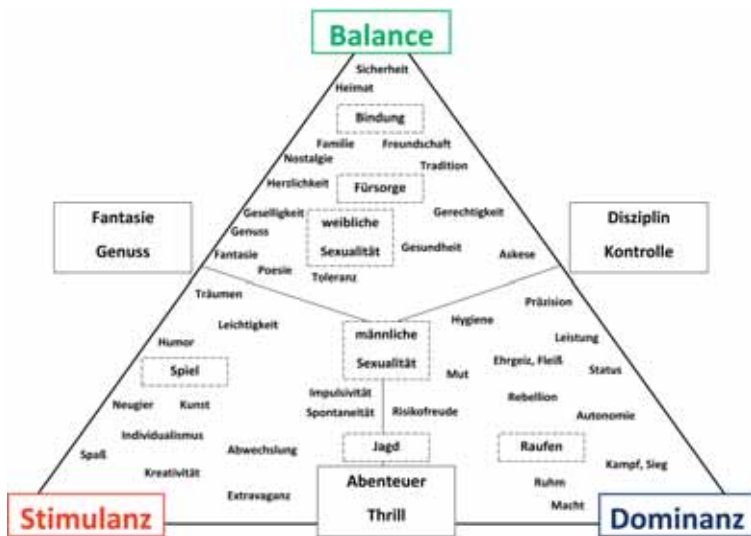


Abb. 7: Limbic Map: der Emotions-, Motiv- und Werteraum im Gehirn des Menschen nach Häusel

6.3 Die „Limbic Map“

Wie wir durch das Beispiel Sexualität erahnen können, sind die Emotionssysteme und ihre Submodule meist zeitgleich aktiv. Aus diesem Grund gibt es Mischungen: So wird beispielsweise die Mischung aus Dominanz und Stimulanz als Abenteuer/Thrill bezeichnet. Sie begründet sich aus der psychologischen Erklärung, dass der Mensch einerseits über sich hinaus wachsen und beweisen will und auf der anderen Seite Neues entdecken will. Die Motiv-Submodule sind in Form weiterer Begriffe an den Stellen eingetragen, wo sie aufgrund neurowissenschaftlicher Untersuchungen und der Psychologie ihren Platz haben. Neben den Emotionen und Motiven spielen im Marketing die Werte des Kunden eine Rolle. Diese haben immer einen emotionalen Kern. Nach einer Zuordnung durch Psychologen und darauf folgenden Distanzmessungen anhand von Konsumentenurteilen zeigt die Limbic Map, wie Emotionen und Werte zusammenspielen.⁴²

6.4 Zielgruppen: Mythos und Wahrheit aus Sicht der Hirnforschung

Gibt es so etwas wie Zielgruppen überhaupt oder hängen unsere Wünsche nicht eher von momentanen Empfindungen ab? Die Psychologie unterscheidet zwischen „State“, das sind momentane Verfassungen und Stimmungen und „Trait“, das sind dauerhafte Einstellungen, die unsere Persönlichkeit ausmachen.⁴³ Die Basis unserer Persönlichkeit bilden die Motiv- und Emotionssysteme, die jedoch individuell sehr unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Diese Basis ist nach Meinung der Verhaltensgenetiker zu etwa der Hälfte angeboren, die andere Hälfte wird durch Erziehung,

⁴² Vgl. Häusel: Neuromarketing, S.72ff.

⁴³ Vgl. Häusel: Neuromarketing, S.76

Sozialisation und Kultur geprägt. Durch die individuelle Ausprägung der Motiv- und Emotionssysteme und ihrer Submodule existiert eine enorm hohe Zahl möglicher Persönlichkeitsmuster, die für die Praxis wenig hilfreich wäre. Da die meisten Konsumenten eindeutige Schwerpunkte in ihrem Motiv- und Emotionssystem haben, wurden sieben Persönlichkeitsmuster typisiert, die an den Hauptachsen der Limbic Map stehen und deren Namengebung und Beschreibung ihr Kernemotionsfeld hervorheben:

- Harmonisierer (hohe Sozial- und Familienorientierung, geringe Aufstiegs- und Statusorientierung)
- Genießer (Offenheit für Neues, Freude am sinnlichen Genuss)
- Hedonist (aktive Suche nach Neuem, hoher Individualismus, hohe Spontanität)
- Abenteurer (hohe Risikobereitschaft, geringe Impulskontrolle)
- Performer (hohe Leistungsorientierung, Ehrgeiz, hohe Statusorientierung)
- Diszipliniertes (hohes Pflichtbewusstsein, geringe Konsumlust)
- Traditionalist (geringe Zukunftsorientierung, Wunsch nach Ordnung und Sicherheit)⁴⁴

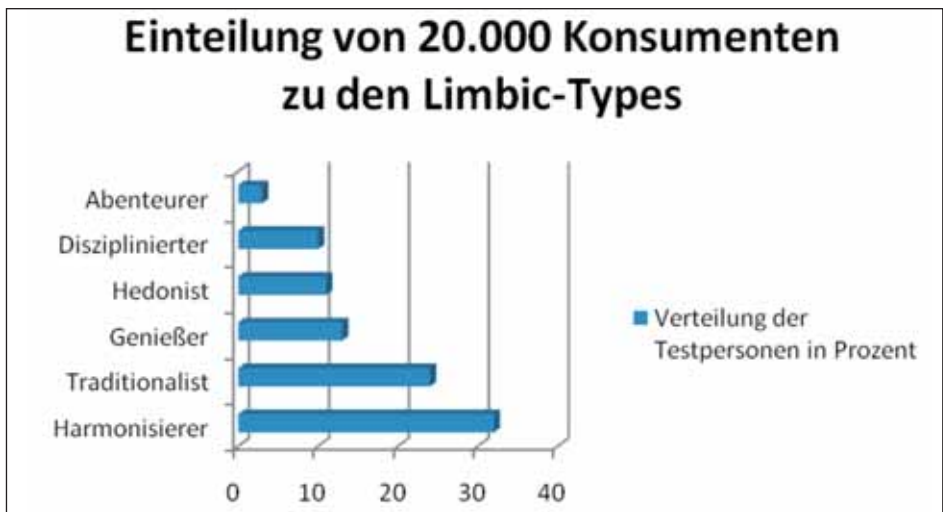


Abb. 8: Repräsentative Verteilung Limbic Types nach Häusel

⁴⁴ Vgl.: Häusel: Neuromarketing, S.78f.

Auf Basis dieses Ansatzes wurde ein Limbic-Types-Test entwickelt, der die emotionalen Schwerpunkte eines Konsumenten misst. Vor fünf Jahren wurden 20.000 Konsumenten in Deutschland repräsentativ vermessen. Somit können ausgehend von einer Marketingfragestellung und der sich daraus ergebenden Kommunikation des Werbetreibenden potenzielle Käufer einer Marke oder eines Produkts bevölkerungsrepräsentativ bestimmt werden.⁴⁵

6.5 Markenkommunikation über Codes: Die vier Zugänge zum Kundenhirn

Codes schlagen die Brücke zwischen dem Produkt und einem Motiv. Wenn wir einen Reiz aufnehmen, wird im zentralen Nervensystem eine Spur des Reiz- oder Erlebniseindrucks hinterlassen. Dieser Kodierungsprozess hinterlässt eine Gedächtnisspur in Form eines neuronalen Abbildes im Gehirn. Nicht immer werden die Informationen im Langzeitgedächtnis gespeichert. Zaltman nennt jedoch einige Elemente, die das Wiedererinnern fördern:

- die Information
- hat eine personelle Bedeutung,
- ist kompatibel mit der gegenwärtigen Gefühlslage
- ist mit einer Emotion versehen
- ist konsistent mit bereits aufgenommenen Konzepten
- ist überraschend
- erzählt eine Geschichte
- wird häufig wiederholt.

Das Gehirn verfügt über verschiedene Wiederauffindungsprozesse. Das so genannte assoziative Wiederauffinden geschieht unabsichtlich und wird vom Autopiloten gesteuert. Dabei ruft ein bestimmter Stimulus eine bestimmte Erinnerung hervor. Das strategische Wiederauffinden hingegen geschieht völlig absichtlich und wird vom Piloten gesteuert.

Sensorische Stichwörter, auch Codes genannt, fördern das assoziative Wiederauffinden eines Kontextes im Rahmen einer früheren Erfahrung. Wie wir in dem Abschnitt Sensory Branding erfahren haben, sind sensorische Codes fest mit unserem limbischen System verschaltet, in dem unsere Emotionen gespeichert sind.

⁴⁵ Vgl. Häusel: Neuromarketing, S.79

Marketingexperten nutzen diese Eigenschaft, indem sie gezielt Codes kreieren, mit denen sie die Kunden ansprechen. So kann die positive Erinnerung an ein Ereignis in Verbindung mit einem Produkt die gegenwärtige Konsumerfahrung des Verbrauchers verstärken, so dass die Wahrscheinlichkeit zunimmt, dass der Verbraucher auf das gleiche Produkt zurückgreifen wird.⁴⁶

Zaltman nennt die vier wichtigsten Codes und erklärt deren Funktion. Der Code Sprache trägt nicht nur explizite Botschaften, die tatsächliche Bedeutung der Worte, sondern auch implizite Botschaften. Zu diesen gehören die Sprechweise, der Wortklang sowie die durch die Sprache hervorgerufenen Assoziationen. Der phonetische Symbolismus spielt eine besondere Rolle bei der Gestaltung von Werbetexten und Markennamen. So wirkt „Rabatt“ wesentlich härter als „Preisnachlass“. Ein Beispiel für verschiedene Assoziationen sinnverwandter Wörter ist „ausruhen“ versus „entspannen“. Letzteres ist stärker mit positiven Assoziationen verbunden, während Ausruhen an die vorhergehende anstrengende Phase verweist. Das Gehirn bevorzugt bildhafte Worte mit emotionalen Inhalten. Das ist wiederum darin begründet, dass Wörter an unterschiedlichen Stellen im Gehirn verarbeitet und gespeichert werden und bildhafte Wörter tendenziell mehr Gehirnareale aktivieren. Werbetexter beachten bei der Erstellung von Texten außerdem Forschungen zu dem Umfang der Kurzzeitgedächtnisspanne. So liebt das Gehirn kurze Wörter und einfache Sätze ohne Verschachtelungen mit maximal zwölf bis fünfzehn Wörtern. Häusel fasst zusammen, dass gehirngerechte Werbebotschaften „emotional, bildhaft, bewegungsnah, einfach sowie sparsam sein sollten“.⁴⁷

Der zweite wichtige Code sind Geschichten, auch episodische Codes genannt. Deren Signifikanz erklärt Zaltman wie folgt: „We remember by telling stories. Storytelling is not something we just happen to do. It is something we virtually have to do if we want to remember anything (...). The stories we create are the memories we have.“⁴⁸

Diese Erkenntnis ist nicht neu und wird schon seit Beginn der Werbung genutzt. Episodische Codes transportieren an erster Stelle implizite, kulturell gelernte Bedeutungen und lösen damit starke Emotionen aus. Sie werden im episodischen

⁴⁶ Vgl. Raab: Neuromarketing, S.233ff.

⁴⁷ Raab: Neuromarketing, S.239

⁴⁸ Raab: Neuromarketing, S.240

Gedächtnis, das am höchsten entwickelte Gedächtnissystem, gespeichert. Die Arbeit der Marketingexperten erschwert sich dadurch, dass potenziell in jedem Konsumentenhirn eine andere Geschichte entstehen kann. Daher bedienen sich Marketingexperten gerne der so genannten Archetypen. Diese sind meist primitiv, generalisierend, universell und kommen aus den Bereichen Anthropologie, Psychologie und der Literatur.⁴⁹

Eine spezielle Art der episodischen Codes sind die Metaphern, in der Menschen zu denken pflegen. Eine Metapher repräsentiert einen Gedanken, der wiederum mit einer Erfahrung verbunden ist. Zaltman entwickelte den „Metapher Elicitation Process“ (MEP), der auf tiefenpsychologischen Interviews basiert.⁵⁰ Auch Symbole transportieren implizite und kulturell erlernte Bedeutungen auf besonders effiziente Weise. Auch sie sind imstande, durch emotionale Reaktion ein ganzes Netzwerk im Gehirn zu aktivieren.

Den vierten wichtigen Code stellt die Sensorik (Riechen, Schmecken) dar, auf die bereits zuvor eingegangen wurde.

Die Gesamtbedeutung einer Botschaft setzt sich also aus verschiedenen Codes zusammen. Bei erfolgreicher Kommunikation können die Nervenzellen im Gehirn „bis zu zehnmal stärker feuern, wenn sie über mehrere Sinne und Codes angesprochen werden“.⁵¹

6.7 Markenlernen und Organisation in Markennetzwerken

Das Markenlernen umfasst das Lernen aller über die Codes übermittelten Signale und Ideen. Es wird immer wichtiger, da bei der heutigen hohen Produktfülle die Produkte verschiedener Marken einander immer mehr ähneln und die Bedürfnisse

⁴⁹ Vgl. Raab: Neuromarketing, S.240f.

⁵⁰ Hierbei werden scheinbar belanglose Fragen gestellt, beispielsweise wird gefragt, was Probanden mit einem vorgelegten Bild verbinden, und durch die Interviewtechnik wird versucht die Probanden in Metaphern sprechen zu lassen. Die Art der Metaphernbildung wird in hohem Maße vom kulturellen Umfeld und sozialen Klischees bestimmt. Aus den Ergebnissen erstellen die Forscher Collagen, aus denen man erkennt, auf welche Anreize Kunden reagieren und wie man auf deren Kaufentscheidungen Einfluss nehmen kann. Dabei müssen die Marketingexperten zunächst die breite Palette der zu einem Produkt geäußerten Metaphern verstehen und darauf eine effektive Kommunikationspolitik zu diesem Produkt aufbauen.

⁵¹ Raab: Neuromarketing, S.244

in gleichem Maße erfüllen. Deswegen kann sich der Kunde oftmals nur aufgrund der Assoziationen zu einer Marke für ein Produkt entscheiden.

Nach Robert Heath verarbeiten die Verbraucher, wenn sie eine Anzeige zum ersten Mal sehen, diese auf einem höheren „Involvementlevel“ und schenken dabei den Leistungsbotschaften mehr Aufmerksamkeit. Dabei spielt der Pilot die führende Rolle. Bei jedem weiteren Kontakt mit derselben Botschaft nimmt das „Involvementlevel“ stufenweise ab, wobei die Informationen unbewusst, also vom Autopiloten, wahrgenommen werden. Dabei wird der Arbeitsspeicher der Verbraucher immer weniger genutzt und sie speichern ausschließlich den Markennamen und die in der Werbung dargebotene Assoziation. Diese Assoziation wird jedes Mal, wenn die Anzeige erneut gesehen wird, im Kundengehirn verstärkt. Durch dieses ständige Enkodieren und Abspeichern der verschiedenen Reize erhält die Information Einzug in das Langzeitgedächtnis, und es entsteht ein großes zusammenhängendes neuronales Markennetzwerk. Da die Informationen, je nach Darbietungsart, an anderer Stelle im Gehirn abgelegt werden, erstreckt sich das Markennetzwerk über das ganze Gehirn. In Zukunft reichen wenige Hinweissignale oder auch ein Code aus, um das gesamte Netzwerk zu aktivieren. Speichern die Verbraucher nach einiger Zeit neue Erfahrungen verbunden mit anderen Assoziationen, so kann das dazu führen, dass das Markenbild verschwimmt oder ein alter Code das Markennetzwerk nicht mehr aktivieren kann.⁵²

7. Fazit und Ausblick

Durch die Erkenntnisse der aktuellen Hirnforschung wird in der Werbung dem Unbewussten große Bedeutung zugemessen. Viele Erkenntnisse, die das Neuromarketing liefert, sind nicht neu. So sind auch Scheier/Held der Meinung, man solle Neuromarketing nicht als Revolution verstehen, denn es konnte durch ihre neue Sichtweise vieles verifizieren, was bisher richtig gemacht wurde und stellt es damit auf eine wissenschaftliche Basis.⁵³ So wurde die Orientierungsfunktion und Wirkung auf emotionaler Ebene von Marken schon früher richtig angenommen und ist heute durch Hirnscans bewiesen. Innovativ ist, dass die kortikale Entlastung nur bei Lieblingsmarken auftritt. Diese Erkenntnis hat jedoch keinen Nutzen für die Marke-

⁵² Vgl. Raab: Neuromarketing, S.269ff.

⁵³ Vgl. Raab: Neuromarketing, S.22

tingpraxis. Ohnehin haben wir gesehen, dass die bildgebenden Verfahren sich eher für die Grundlagenforschung als für den Einsatz in der Marketingpraxis eignen. So wurde dargelegt, dass es Neuroimaging ermöglicht zu erforschen, wie eine Marke generell wirkt, also beispielsweise wie eine starke Marke im Gegensatz zu einer schwachen Marke wirkt. Es kann jedoch keine Unterschiede zwischen einzelnen Marken erforschen.

Die Zukunft des Neuromarketings wird sehr unterschiedlich eingeschätzt. Dass das Neuromarketing nicht als Hype wahrgenommen wird, zeigt das folgende Zitat von Dr. Christian Elger, einem der führenden deutschen Neurowissenschaftler: „Das Neuromarketing wird sich entwickeln wie das Marketing. Wir befinden uns jetzt auf der Stufe wie das Marketing früher in seinen Anfängen. Aber wir machen schnell Fortschritte. In 5-10 Jahren wird Marketing ohne Neuromarketing nicht mehr laufen.“⁵⁴

Nach Kenning gab es 2005 weltweit knapp 50 Forschungsgruppen, die sich mit Neuromarketing beziehungsweise Neuroökonomie beschäftigten.⁵⁵ Wie wir unter dem Abschnitt „Möglichkeiten und Grenzen des Neuromarketings“ bereits erfahren haben, wird es weder heute noch in Zukunft möglich sein, aus dem Neuroimaging abzulesen, was Kunden denken. Es können lediglich die aktiven, stimulierten Gehirnregionen bestimmt werden und nicht, was der Verbraucher gerade denkt oder fühlt. Auch aufgrund des Zeitaufwandes und der Kosten des Neuroimaging ist der Nutzen für den Marketingalltag beschränkt. Dass demnächst jedes größere Werbeunternehmen die entsprechende Technologie besitzen wird, ist nicht absehbar. Nach Aussage der Werbeagentur BBDO ist wahrscheinlicher, dass die Kooperation zwischen Industrie und Wissenschaft dahingehend wachsen wird, dass die Industrie als Geldgeber fungiert und an den Erkenntnissen teilhat.⁵⁶

Ähnliche Einschätzungen haben auch zwei große Namen aus der Marktforschung, die 2007 zu dem Thema Neuromarketing interviewt wurden: Uli Veigel, damals Chef der deutschen Grey-Gruppe, geht davon aus, dass Neuromarketing „keine kurzfristige Blase [ist], die bald wieder platzen wird“⁵⁷. Da man seiner Meinung nach in Sachen „Consumer Insights“ mit den bestehenden Instrumenten nur

⁵⁴ Raab: Neuromarketing, S.25

⁵⁵ Vgl. Raab: Neuromarketing, S.8

⁵⁶ Vgl. Raab: Neuromarketing, S.25

⁵⁷ Häusel: Neuromarketing, S.187

bedingt weiter kommt, soll das Neuromarketing „vorhandene und bewährte Methoden in ihrer Wirkung und Aussagekraft“⁵⁸ unterstützen. Die deutsche Grey-Gruppe engagiert sich langfristig für die Grundlagenforschung. So hat man zu der Erforschung der Consumer Insights unter der Vernetzung der einzelnen Agenturen ein Programm namens „Grey under the skin“ erschaffen. Bei der bis dato durchgeführten Forschung ging es um Zielgruppenforschung, „emotional Branding“ und Markenwahrnehmung. Veigel gesteht jedoch ein, dass im Zuge der ersten Neuroimaging-Untersuchungen keine „wirklich sensationelle neue Erkenntnis“ gemacht wurde. Man habe jedoch unter anderem herausgefunden, dass junge Marken in jungen Zielgruppen in viel kürzerer Zeit die gleiche Etablierungsphase erreichen können wie über Jahrzehnte geführte etablierte Marken. Viele Ergebnisse hätten jedoch weniger überrascht als bestätigt. Bis dato, so gesteht Veigel ein, haben die Erkenntnisse keinen praktisch nutzbaren Wert ergeben und man befinde sich nach wie vor in der Grundlagenforschung. Veigel hofft jedoch darauf, dass man aus den zukünftigen Erkenntnissen „rules and principles für die Kreation“ ableiten wird.

Auch der Psychologe Dr. Hans-Willi Schroiff, Leiter der weltweiten Marktforschung der Firma Henkel, sieht Neuromarketing „auf keinen Fall als kurzfristigen Hype“⁵⁹. Er gibt zu, dass die Ergebnisse der bisher durchgeführten Untersuchungen die Erwartungen nicht erfüllt haben: „Die Ergebnisse, die herauskamen, sind sicher für die Grundlagenforschung wichtig – für unsere Marketingpraxis waren sie aber doch etwas zu weit weg.“⁶⁰ Deswegen wird kurzfristig nicht in Hirnscan-Studien investiert. Schroiff geht aber davon aus, dass mittel- bis langfristig mit Sicherheit investiert werden wird. Für die Entwicklung des Neuromarketings hält er die technische Entwicklung sowie die Besserung der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Forschungsdisziplinen für entscheidend. Schroiff wünscht sich einen Überblick über die Erkenntnisse der Hirnforschung, welchen die Mitarbeiter des Marketings verstehen: „Für uns ist es von großer Bedeutung, diese vielfältigen Erkenntnisse, die sich wie verstreute Mosaiksteine darstellen, in irgendeiner Form zusammenzubringen, so dass daraus eine Art Gesamtbild entsteht.(...) die großen Entwicklungslinien müssen erkennbar werden, wie beispielsweise die Verbindung zwischen Ratio und Emotion die Informationsverarbeitung oder die Multisensorik.“⁶¹

⁵⁸ Häusel: Neuromarketing, S.187

⁵⁹ Häusel: Neuromarketing, S.194

⁶⁰ Häusel: Neuromarketing, S.195

⁶¹ Häusel: Neuromarketing, S.197

Auch der Psychologe Dr. Georg Häusel, dessen Limbic-Ansatz zuvor vorgestellt wurde, ist der Meinung, dass man erst „durch die Verknüpfung traditioneller Marktforschungsansätze mit den neuen Erkenntnissen der Neurowissenschaften zu einer ganzheitlichen Betrachtungsweise des Konsumenten kommt, denn nur dann erhalten die klassischen Ansätze auch eine praxisrelevante Erklärungskraft.“⁶²

Wir haben uns den Limbic-Ansatz, seinen Versuch sämtliche Erkenntnisse der Hirnforschung mit denen der Psychologie zu verknüpfen, angesehen. Der Laie kann bei diesem Ansatz keine innovativen Ideen des Neuromarketings erkennen. Das einzig Neue war die Zuordnung von 20.000 Menschen mit Hilfe des Limbic-Tests. Sicherlich ist das Modell für die Marketeers bei der Positionierung von Marken hilfreich; es erweckt jedoch den Eindruck, als solle altes Wissen mit einigen Anmerkungen der Hirnforschung, die jedoch für die Anwendung des Modells nicht relevant sind, als Innovation verkauft werden. In Zukunft wird sich das Neuromarketing daran messen lassen müssen, inwiefern Erkenntnisse für die Marketingpraxis nutzbar gemacht werden können.

8. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Bauer, Hans-H. (u.a.): Neuromarketing – Revolution oder Hype im Marketing?. Universitätsverlag, Mannheim, 2006
- Gernsheimer, Oliver (u.a.): Neuromarketing. Grundlagen – Erkenntnisse – Anwendungen. Gabler Verlag, Wiesbaden, 2009
- Häusel, Hans-Georg (Hrsg): Neuromarketing: Erkenntnisse der Hirnforschung für Markenführung, Werbung und Verkauf. Rudolf Haufe Verlag, München, 2007
- Lindstrom, Martin: Buyologie: Warum wir kaufen, was wir kaufen. Campus Verlag, Frankfurt am Main, 2008
- Möll, Thorsten: Messung und Wirkung von Markenemotionen-Neuromarketing als neuer verhaltenswissenschaftlicher Ansatz. Deutscher Universitäts-Verlag Wiesbaden, 2007
- Scheier, Christian(u.a.): Wie Werbung wirkt: Erkenntnisse des Neuromarketings, Rudolf Haufe Verlag, München, 2006
- Raab, Gerhard: Neuromarketing: Grundlagen-Erkenntnisse-Anwendungen. Gabler Verlag Wiesbaden. 2009

⁶² Vgl. Raab: Neuromarketing, S.22

Zeitschriftenartikel

- Esch, Franz-Rudolf: Wirkung von Markenemotionen: Neuromarketing als neuer verhaltenswissenschaftlicher Zugang. In: Marketing ZFP. Heft 2/2008, S.109-127
- Giersch, Thorsten: Warum wir kaufen, was wir kaufen: Hirnforscher knacken unseren Shopping-Code. In: Wirtschaftswoche. Heft 33/2009, S.53-59.
- Kenning, Peter (u.a.): Consumer Neuroscience: Implikationen neurowissenschaftlicher Forschung für das Marketing. In: Marketing ZFP. Heft 1/2007, S.57-68
- Kenning, Peter (u.a.): Neuroökonomie und Neuromarketing. In: Neuroökonomie und Neuromarketing. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium WiSt. Heft 10/2007, S. 498-505.

9. Internetverzeichnis

- Häusel, Hans-Georg: Direkt ins Hirn: Ohne Emotionen keine Entscheidungen http://www.nymphenburg.de/presse/09-04_marketingjournal.pdf (abgerufen am 05.08.2010)

10. Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: „Bezugswissenschaften des Neuromarketings nach Scheier“ erstellt von Elke Hermeneit nach: Dr. Christian Scheier & Dirk Held (2006): Wie Werbung wirkt: Erkenntnisse des Neuromarketings. Haufe: München, S.22.
- Abb. 2: „Die Marke Apple als somatischer Marker“ erstellt von Elke Hermeneit.
- Abb. 3: „Kortikale Entlastung, stark ausgeprägte Markenaffinität“ erstellt von Elke Hermeneit nach: Dr. Christian Scheier & Dirk Held (2006): Wie Werbung wirkt: Erkenntnisse des Neuromarketings. Haufe: München, S.25.
- Abb. 4: „Gering ausgeprägte Markenaffinität“ erstellt von Elke Hermeneit nach: Dr. Christian Scheier & Dirk Held (2006): Wie Werbung wirkt: Erkenntnisse des Neuromarketings. Haufe: München, S.25.
- Abb. 5: „Coca-Cola sticht Pepsi aus, obwohl Pepsi bei der Blindverkostung besser bewertet wurde“ erstellt von Elke Hermeneit.
- Abb. 6: „Die wichtigsten Emotionssystem im Gehirn des Menschen nach Häusel“ erstellt von Elke Hermeneit nach: Dr. Hans-Georg Häusel: Limbic. Die Emotions- und Motivwelten im Gehirn des Kunden und Konsumenten kennen und treffen, S.69. In: Häusel, Hans-Georg (Hrsg.) (2007): Neuromarketing: Erkenntnisse der Hirnforschung für Markenführung, Werbung und Verkauf, Haufe: München.
- Abb. 7: „Limbic Map: der Emotions- Motiv- und Werteraum im Gehirn des Menschen nach Häusel“ erstellt von Elke Hermeneit nach: Dr. Hans-Georg Häusel: Limbic. Die Emotions- und Motivwelten im Gehirn des Kunden und Konsumenten kennen und treffen, S.72. In: Häusel, Hans-Georg (Hrsg.) (2007): Neuromarketing: Erkenntnisse der Hirnforschung für Markenführung, Werbung und Verkauf, Haufe: München.
- Abb. 8: „Repräsentative Verteilung der Limbic Types nach Häusel“ erstellt von Elke Hermeneit nach: Dr. Hans-Georg Häusel: Limbic. Die Emotions- und Motivwelten im Gehirn des Kunden und Konsumenten kennen und treffen, S.78. In: Häusel, Hans-Georg (Hrsg.) (2007): Neuromarketing: Erkenntnisse der Hirnforschung für Markenführung, Werbung und Verkauf, Haufe: München.

Am Fensterplatz in Fahrtrichtung

In einem altmodischen Eisenbahnabteil mit sechs Sitzplätzen herrscht eine klare Hackordnung: Wer es zuerst betritt, bestimmt den besten Platz gemäß seiner subjektiven Einschätzung als den seinen. Das dürfte in aller Regel der Fensterplatz in Fahrtrichtung sein, und zwar unabhängig davon, wie oft dann tatsächlich aus dem Fenster geschaut wird. Darüber hinaus wird das – wenn auch nur vorübergehend – eroberte Territorium als das eigene angesehen und folglich jeder weitere Fahrgast als zu dulddender Eindringling betrachtet.

Hans Magnus Enzensberger hat das Bild vom Eisenbahnabteil gewählt und analysiert, um uns auf eigenartige menschliche Verhaltensweisen aufmerksam zu machen. Ist das Abteil nämlich erst einmal mit zwei Personen besetzt, so übernimmt der ursprünglich als Eindringling angesehene Zweite die Sichtweise des scheinbar Eingeborenen, sobald weitere Fahrgäste zusteigen. Natürlich entstehen daraus normalerweise keine Konflikte, sondern der Raum wird neu aufgeteilt, gegebenenfalls das Gepäck anders positioniert und eine veränderte, größere Solidargemeinschaft der Ansässigen ist entstanden, bis..., ja, bis die Nächsten auf die noch verbliebenen freien Plätze drängen.

Enzensberger spricht vom „Clan der Sesshaften“, welcher Privilegien für sich reklamiert, von denen er sicher annimmt, sie stünden ihm zu. Paradox seien dabei die Geschwindigkeit, mit der die Fronten gewechselt werden, „das Fehlen jeder Empathie mit den Neuankömmlingen, die mit denselben Widerständen zu kämpfen ... haben, der sich ihre Vorgänger zu unterziehen hatten“; und paradox sei schließlich die „rasche Vergesslichkeit, mit der das eigene Herkommen verdeckt und verleugnet wird“.

Das Modell vom Eisenbahnabteil will übertragbar sein auf unsere verschiedenen Lebensaufenthaltsorte, seien sie so wenig auf Dauer angelegt wie in einem öffentlichen Verkehrsmittel oder so beständig wie ein Zuhause. Und es stellt unangenehme Fragen:

Wie etwa gehe ich auf Fremde und Fremdes oder auf Neue und Neues zu? Welche Freiräume billige ich? Siegt bei Streitfragen mein Beharrungsvermögen oder meine Offenheit? Sage ich: „Das war schon immer so“, oder bin ich bereit, Neues zuzulassen? Gelten nur meine Einsichten und Erfahrungen, oder lasse ich andere Sichtweisen gleichberechtigt gelten?





Kostet es mich Überwindung zurückzustecken und habe ich Angst davor, meine Position, meinen „Lieblingssitzplatz“ räumen zu müssen? Kurzum, erlebe ich andere Menschen und Meinungen als mögliche Bedrohung oder als willkommene Bereicherung?

Schule ist ein per se transitorischer Aufenthaltsort. Ihre Bestimmung ist der Wechsel der „Passagiere“, Einsteigen und Aussteigen gehört zu ihrem Wesen. An jeder Juli-Haltestelle steigen welche aus, damit im Bahnhof September Neue zusteigen können. Dies gilt auch für die dort Arbeitenden. Wir verrichten einen Dienst, der in gleicher Weise geprägt ist von Routine und Kontinuität wie auch von Innovation und Veränderungen.

Zwischenhalte sind eigentlich nicht vorgesehen, kommen aber vor: Zuweilen muss man sogar die Notbremse ziehen. Und der Zug fährt nicht im Kreis, sondern er schlängelt sich vorwärts auf einer Reise mit einem einerseits bekannten Ziel, das sich andererseits aber immer wieder anders präsentiert.

Nach einer Fremdheitserfahrung und der Befreiung daraus schloss Gott seinen Ersten Bund mit uns: „Ihr wisst doch, wie es einem Fremden zumute ist; denn ihr selbst seid in Ägypten Fremde gewesen“, heißt es im zweiten Buches Mose, Exodus. Die Glaubensgeschichte der Israeliten wie auch unsere darauf sich gründende christliche ist freilich voll von Rückfällen. Das Territorialverhalten scheint zunächst stärker als die gute Absicht, es glaubend überwinden zu können. Zu oft scheinen wir als Einzelne und im Kollektiv gefangen in unserem geradezu instinktiven Abwehrverhalten – wie im Bild vom Eisenbahnabteil. Dabei gibt es gemäß der neutestamentlichen Zuspitzung der schon im ersten Bund enthaltenen Regeln gleichsam überhaupt kein volles Abteil, nicht einmal für die so verhassten Samariter. Immer wieder hält uns Jesus den Spiegel selbstgefälliger Bigotterie vor, um uns zu versöhnen mit der Vielfalt des gottgefälligen Fremden.

Keiner kann dauernd am Fenster in Fahrtrichtung sitzen, wenn er sich auf den eingefahrenen, aber auch auf den unbekanntem Gleisen schulischen Lebens fortbewegt. Aber der gelegentliche Blick aus dem Fenster eröffnet immer einmal wieder neue Perspektiven für bereichernde Aus- und Einsichten. Lasst uns also aus einem „offenen“ Abteil aus dem Fenster schauen, um den Schul-Zug in der Spur halten zu können und uns seiner Fahrtrichtung bewusst zu sein!

Ulrich Amann

Aus den Schulen und der Stiftungsverwaltung

Markus Harter

Thomas Zimmermann

Engagiertes Lehren und Lernen – Persönliche Entwicklung – Nachhaltiger Erfolg: Ein Versuch unser Leitbild im Schulleben umzusetzen

Theoretische Vorüberlegungen

Wie realisiert man Erziehung als Dienst am ganzen Menschen? Zu dieser Aufgabe verpflichtet uns nicht nur unser Leitbild der St. Ursula Schulen Hildastraße, sondern dieses zu erreichen ist Ziel aller katholischen Erziehungsarbeit an Schulen allgemein. (Vgl.: Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen / hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2009, 45 S. Die Deutschen Bischöfe; 90)

Wie fördern wir die Entwicklung der je eigenen Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, damit sie das ihnen innewohnende Potential ausschöpfen können? Sie benötigen, je nach ihren individuellen Lernausgangslagen Anregungen, ihre unterschiedlichen Neigungen und Begabungen zu entdecken und zu entwickeln. Sie müssen ihre Arbeit als anspruchsvolle Herausforderung erfahren und Bestätigung in der Anerkennung ihrer Leistung finden. Das motiviert den Einzelnen zum selbsttätigen und selbstständigen Lernen. Dafür nötig ist ein offenes Lernklima, das Entscheidungen in Freiheit ermöglicht und die kreativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler fördert. Es schafft den Rahmen dafür, dass sie einander helfen und differenziert auf der Grundlage gemeinsam erarbeiteter Kriterien Rückmeldung über ihre Leistungen geben. Nur durch diese lernprodukt-auswertende und kommunikativ-soziale Form der Bewertung wird Kritik nicht als Diskriminierung oder Bloßstellung, sondern als konstruktive Hilfe erfahren. (Vgl. ebd.: Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Die Erziehung, S.16-25, u. Der Unterricht, S.26-31.)

Wie lässt sich solch ein pädagogisch idealistischer Freiheitsanspruch im Dickicht des Überprüfungs- und Bewertungsdschungels (Tests, Klassenarbeiten, Vergleichsarbeiten, GFS, FiPs, FüKs, TOPs und der Abschlussprüfungsmarathons der Mittel- und Oberstufe) im Wettlauf um die bessere Note als Ausgangsbasis für das spätere Berufsleben im Schulalltag umsetzen? – Keine Ahnung! – Aber auf der kreativen Spielwiese der AGs und des freiwilligen Unterrichts lassen sich solche Strukturen



entwickeln, die dann – so die Hoffnung – in den Regelunterricht transferiert werden können, da sie sich, sowohl aus Schüler- wie auch aus Lehrerperspektive, bewährt haben. Vor diesem Hintergrund möchten wir von unserem Chor- und Theater-Projekt berichten, unserem „Uschical“.

Pädagogische Praxis: Das Projekt

Zu Beginn des Schuljahres sahen wir uns damit konfrontiert, dass 30 Mädchen der Klassenstufen 5 bis 10 an der Theater- und Chor-AG teilnehmen wollten. Gemäß unseres Anspruches (siehe oben) sollte jede Schülerin in ihrer Rolle singen, spielen und tanzen können, wenn sie es möchte, und so ihre eigene künstlerische Ausdruckform finden, in der sie sich bewähren kann. Es war bald klar, dass es ein Stück über Schule und Schulalltag sein musste, was die Erfahrungsbereiche aller Schülerinnen verbinden konnte: erste Liebe, Konkurrenz, verschiedene Gruppen, unterschiedliche Talente, Streit, Neid und Eifersucht und die Erkenntnis, dass doch alle irgendwie zusammengehören. So war trotz der Alters- und damit verbundenen Leistungsheterogenität eine gemeinsame Arbeit am Ziel möglich. Die Entscheidung, für alle Rollen eine Doppelbesetzung zu schaffen – zugegebenermaßen aus der Not entstanden, jeder Schülerin eine Sprechrolle zuzuweisen und gleichzeitig Stress durch krankheitsbedingte Ausfälle bei Aufführungen zu vermeiden – erwies sich als Glückgriff. Beide Besetzungen fanden durch die gegenseitige Beobachtung wie von selbst zu einer konstruktiven Kritik: Es lag in beiderseitigem Interesse, das Spiel zu verbessern, Kritik war dringend erwünscht und wurde als Hilfe erfahren. Lösungsansätze konnten unkompliziert konkret ausprobiert, angenommen oder verworfen werden. Von allein wuchs die Erkenntnis, dass es auch mehrere Lösungen für ein Problem geben kann: Was für die eine Schülerin in der Interpretation ihrer Rolle oder ihres Gesangs sinnvoll und gut war, war für ihren Gegenpart nicht unbedingt genauso angemessen. So wurde Lernen als Prozess des Lösens Findens erfahren, da es „die Lösung“ nicht gab.

Das Stück musste mindestens neunzehn Sprechrollen aufweisen, sowohl Chor- als auch Solonummern haben sowie Gelegenheiten für zahlreiche Tanzeinlagen bieten. Diese Komplexität erforderte es, dass wir (die Lehrer) eine Vorlage entsprechend der Bedürfnisse umarbeiten mussten.

Bei der schwierigen Frage der Besetzung wurde jetzt der Projektcharakter zum ersten Mal auch für die Schülerinnen ganz deutlich. Sie entschieden sich für eine „große“ (Hauptrollen Klassen 8 und 9) und eine „kleine“ (Hauptrollen Klassen 5 und 6) Besetzung. Das Casting war offen und entschieden wurde paritätisch (Schülerin-



nen und Lehrer hatten gleichen Einfluss auf die Besetzung). So lag die Verantwortung von Anfang an bei allen Beteiligten.

Schnell wurde klar, dass von uns Lehrern aufgrund unserer fachlichen Ausrichtung bei der Entwicklung und Einstudierung der Tänze nicht viel Hilfe zu erwarten war. Ohne Probleme bildete sich eine Gruppe Tanz erfahrener und begeisterter Schülerinnen, die sich dieser Aufgabe annahm und sie selbstständig anging.

Als weiteres Problem ergab sich, dass die Gesangssoli nicht von uns Lehrern nach bereits erreichtem Können vergeben worden waren. So musste viel Arbeit in die individuelle Gesangsvorbereitung gesteckt werden. Diese Arbeit war nur durch den unermüdlichen Einsatz einer Schüler-Musikmentorin (Klasse 11) leistbar, die ihr erworbenes Wissen mit großer Freude multiplizierte.

Auch bei der Entwicklung und Gestaltung des Bühnenbildes vertrauten die Schülerinnen mehr auf ihre eigenen Kräfte und Ideen als auf unsere Vorstellungen, was dazu führte, dass wir uns auf die Bereitstellung von Rahmenbedingungen konzentrieren konnten. Für die Entscheidung über die Kostüme gilt das Gleiche.

Teamarbeit und gruppendynamische Prozesse

Der Rahmen für diese vielfältigen Aktivitäten, die von uns nicht direkt gesteuert, sondern eher indirekt gelenkt wurden, war durch die normalen 120 Minuten am Nachmittag, die wir verschränkt mit Chor und Theater verbrachten, nicht mehr gegeben, weshalb wir zwei Probenwochenenden (freitags ab 13.00 Uhr bis samstags 15.30 Uhr, inklusive Übernachtung an der Schule) einfügen mussten. Die Probleme der Verpflegung (zwei Mittagessen, ein Abendessen und ein Frühstück), der Küchen- und Aufräumdienste sowie der Nachtruhe führten zu weiteren gruppendynamischen Prozessen, die bei aller Störung des reibungslosen Probenablaufs die Teambildung entscheidend voranbrachten. Akzeptanz und Toleranz wurden so als Grundlage der Zusammenarbeit verinnerlicht.

Der Höhepunkt der gemeinsamen Arbeit, die Aufführung, als sinnstiftendes Ziel für alle Beteiligten von Anfang an transparent und angestrebt, bekam noch dadurch eine besondere Würze, dass eine Aufführung in den Festakt zum Jubiläum unseres Fördervereins aufgenommen wurde und die Arbeit der Schülerinnen so eine besondere Anerkennung bekam.




Ansonsten fanden die Aufführungen nach dem Prinzip des „kleinen Zuschauerraums“ statt, das es uns

ermöglicht, mehrere Aufführungen mit dem Gefühl eines „vollen Hauses“ zu verknüpfen. Jede Aufführung bringt den Schülerinnen eine Verbesserung ihrer Leistung, die sich aus Erfahrung, Selbstreflexion und sensibler Kritik des Ensembles speist und für uns die Idealform des Lernens darstellt, da der Lernerfolg, die gezeigte Leistung, auf der Bühne präsentiert und (nicht zuletzt durch den Beifall der Zuschauer) intensiv erfahren wird. So wächst mit jedem Auftritt die Persönlichkeit der Schülerinnen: Ein Erfolg, der sie auch im weiteren Schulalltag stützt. Je mehr Schülerinnen an diesem Prozess mit Verantwortung (tragenden Rollen in Schauspiel, Tanz und Musik) beteiligt sind, desto größer der Erfolg – auch wenn es bei unserem Ansatz dazu kommen kann, dass die Förderung der Qualität der Darbietung (durch elitäre Auswahlverfahren zur Leistungsoptimierung) hinter der Förderung der Breite zurückstecken muss: Engagiertes Lehren und Lernen – Persönliche Entwicklung – Nachhaltiger Erfolg lassen sich an unserer Schule mit unseren Schülerinnen und dem, was sie mitbringen, im Bereich der Chor- und Theater-Arbeit relativ leicht vermitteln. Wir suchen nach weiteren Möglichkeiten und glauben: Es lohnt sich!

Nachtrag

Bei fünf Schülerinnen des Ensembles wurde der Transfer bereits geleistet: Sie haben sich selbstständig in unser Videoschnittprogramm an der Schule eingearbeitet, um die Videoaufnahmen der Aufführungen zu einer Filmfassung auf DVD für alle am Projekt Beteiligten zu verarbeiten, mit der sie uns bei den Proben für unser neues Projekt überraschten. Die DV-Lehrer hatten ihnen einen Computer zur Verfügung gestellt und für einen Zugang bis in den Abend hinein gesorgt. Im Laufe eines $\frac{3}{4}$ Jahres trafen sie sich in unregelmäßigen Abständen zu ihren Sonderschichten: Das Material war da, das Ziel war gesteckt – die Einarbeitung in die Technik lief nach „learning by doing“ – sehr zum Entzücken unserer DV-Lehrer: technikbegeisterte Mädchen! – Wer jemals versucht hat, aus Filmmaterial einer 90minütigen Aufführung einen Film zu schneiden, wird diese Begeisterung teilen!

COMPASSION auf Wikipedia



WIKIPEDIA
Die freie Enzyklopädie

- Hauptseite
- Über Wikipedia
- Themenportale
- Von A bis Z
- Zufälliger Artikel

Anmelden / Benutzerkonto erstellen

Artikel **Compassion**

Lesen [Bearbeiten](#) [Versionsgeschichte](#)

Compassion

Das **Compassion-Projekt** ist ein Projekt sozialen Lernens. Ziel ist die Entwicklung sozialverpflichteter Haltungen wie *Solidarität, Kooperation, Kommunikation und Engagement* für Menschen, die auf die Hilfe anderer Personen angewiesen sind. Zu diesem Zweck gehen die Schüler der Projektschulen während des Schuljahres jeweils zwei Wochen lang in eine soziale Einrichtung, in Altenheime, Konventhäuser, Behinderteneinrichtungen, Omaschulstheime, Kindergärten, Bahnhofsmissionen und ähnliches. Die Erfahrungen, die in der Praxis gemacht werden, werden mit schulischem Unterricht der unterschiedlichen Fächer vor und nach dem Praktikum verbunden.

Die Initiatoren des Compassion-Projektes, eine Arbeitsgruppe bei der Deutschen Bischofskonferenz unter Federführung von *Antoni Weisbrodt*, dem ehemaligen Direktor der Schulstiftung der Erzbistums Freiburg, sehen in der Bildung sozialer Sensibilität und sozialverpflichteter Haltungen eine für die Gesellschaft relevante Aufgabe, der sich Schulen stellen müssen. Solidarität, mitleidenschliches Handeln, ethisches Lernen und Erlebnisbezogenheit sind wichtige Stichwörter der Zielvorgabe.

Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Dabei konnte belegt werden, dass durch dieses Projekt soziale Sensibilität nachhaltig erlernt und verstärkt werden kann.^[1]

Alle ca. 13.000 Schüler der Schulen der Schulstiftung der Erzbistums Freiburg nehmen verbindlich am Compassion-Projekt teil. Inzwischen übernehmen auch viele staatliche und private Schulen im In- und Ausland dieses Projekt.^[2] In den Bildungsplan für die Realschulen in Baden-Württemberg wurde 2004 mit TOP SE (Themenorientiertes Projekt Soziales Engagement) ein ähnliches Projekt aufgenommen.^[3] Von 2005 bis 2008 gab es ein Projekt im Rahmen des Comenius-Programms „Schulentwicklungsprojekte zur Förderung sozialen Lernens an Schulen“ der *Europäischen Union* zum Thema Compassion, an dem sich mehrere Schulen aus Deutschland, den Niederlanden, Österreich und Tschechien beteiligten.^[4]

2002 wurde das Compassion-Projekt mit dem Alcum-Award der *European Parents Association* (EPA), der größten europäischen Elternorganisation, als ein vorbildliches Projekt mit Potential zur Implementierung in ganz Europa ausgezeichnet.^[5]

Das Compassion-Projekt wird in einem 2010 erschienenen Schulbuch für das Fach Gemeinschaftskunde der gymnasialen Oberstufe als ein Beispiel von Ehrenamt und bürgerschaftlichem Engagement beschrieben.^[6]

Der Begriff *Compassion* wird verstanden als „Mitleidenschaft“ und ist im politischen Denken der sechziger Jahre geprägt worden.

Nachweise [[Bearbeiten](#)]

- ↑ Lotter Kult, Stefan Gönnhaimer: *Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*. Verlag W. Kohlhammer, ISBN 3-17-016304-3
- ↑ http://www.google.de/?hl=de&lr=&pg=cc#compassion=schule #
- ↑ http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Realschule/HS_KE.pdf #
- ↑ http://www.compassion-comenius.com/entry/download/zawezvea_cpreva.pdf #
- ↑ http://www.epa-parents.eu/ALCUM/vmware_since_1991 #
- ↑ Mensch & Politik – Sekundarstufe II, Schroedel-Verlag, ISBN 978-3-507-10865-3, S. 100

Weitere Literatur [[Bearbeiten](#)]

- Compassion – Weltprogramm des Christentums, Verlag Herder, Freiburg, ISBN 3-451-27211-3
- Lotter Kult, Compassion – Raus aus der Ego-Falle, Vier-Türme-Verlag, Müstereiswanzach, ISBN 3-878-68038-2
- Lotter Kult, Stefan Gönnhaimer: *Praxisbuch Compassion – Soziales Lernen an Schulen*, Auen-Verlag GmbH, ISBN 3-403-03741-X
- COMPASSION – Eine Idee macht Schule. In: *engagement* (Zeitschrift für Erziehung und Schule) Heft 1/2005, Aschendorff Verlag, ISSN 0723-3507
- Christoph Kuntz, Bigli Baeuerle, Martin Kirning: *Bezirksamtag, Schulandheim, Compassion: Ideen und Praxishilfen für die pädagogische Arbeit*, ISBN 3-827-42655-2
- Alexandra Walter-Jung: *Soziales Engagement und Geschlecht. Untersuchung zu genderspezifischen Wirkungen des Compassion-Projekts*, LIT-Verlag 2011, ISBN 9783643113237



Weblinks [[Bearbeiten](#)]

- Internetpräsenz der Schulstiftung Freiburg #
- Vorstellung von Compassion, ein Projekt sozialen Lernens #
- Informationen zum Themenorientierten Projekt Soziales Engagement #

Kategorien: Schulleben (Deutschland) | Stiftung des öffentlichen Rechts (Religions- und Weltanschauungsgemeinschaft) | Erzbistum Freiburg

Diese Seite wurde zuletzt am 26. Februar 2011 um 19:23 Uhr geändert.
Der Text ist unter der Lizenz „[Creative Commons Attribution/Share Alike](#)“ verfügbar; zusätzliche Bedingungen können anwendbar sein. Einzelheiten sind in den [Nutzungsbedingungen](#) beschrieben.
Wikipedia ist eine eingetragene Marke der Wikimedia Foundation Inc.

DeutschWiki: Über Wikipedia Impressum

FORUMSCHULSTIFTUNG

111

Stefan Gönheimer

Compassion politisch denken – eine Kooperation der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg mit der Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz in Heppenheim



Mit dem Praxis- und Unterrichtsprojekt COMPASSION hat die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg seit 1992 einen innovativen Impuls in das Bildungswesen hineingetragen, der mittlerweile die Grenzen der Schulstiftung weit überschritten hat. Seit diesem Jahr erhält das COMPASSION-Projekt einen zusätzlichen Schwerpunkt.

Das Haus am Maiberg, die Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz in Heppenheim kooperiert mit der Schulstiftung, um im COMPASSION-Projekt die politische Reflexion und die politische Bildung stärker in den Fokus zu rücken. Die Absicht ist dabei nicht die Neustrukturierung von COMPASSION, sondern eine Vertiefung der gesellschaftspolitischen Dimension, die schon früh durch die Begriffskoinzidenz zwischen dem Schulprojekt und der politischen Theologie von Johann Baptist Metz erkennbar wurde.

Das Augenfällige am COMPASSION-Projekt ist für viele der praktische Einsatz der Schülerinnen und Schüler im sozialen Praxisfeld, bei behinderten oder alten Menschen, in Einrichtungen, die unser soziales Netz knüpfen. Die unterrichtliche Seite tritt dagegen kaum in derselben Deutlichkeit hervor. Zu einem guten schulischen Unterricht gehört nach den „Qualitätskriterien für Katholische Schulen“ v. 31.5.2009 „neben der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch die Förderung von wertbezogenen Einstellungen und Haltungen. Bildung meint diesen Zusammenhang von Wissen, Werten und Handeln.“ Das COMPASSION-Projekt will von Beginn an Praxis und Unterricht verbinden und so verstandenen erziehenden Unterricht fördern.

Die Zusammenarbeit mit dem Haus am Maiberg stellt eine Chance für die Stärkung des Bildungsanliegens von COMPASSION dar. In den Seminarangeboten zur Vor- und Nachbereitung sollen im Haus am Maiberg selbst oder auch in anderen, den schulischen Standorten näher gelegenen Bildungshäusern Schülerinnen und Schüler zusammen mit ihren Lehrkräften und begleitet von Bildungsreferenten der Akademie gesellschaftspolitische Fragen gemeinsam reflektieren. Es soll dabei um Fragen der Sozialsysteme, der Globalisierung oder der Kommunalpolitik gehen. Die folgenden Eckdaten für unsere Schulen informieren über die genaueren Bedingungen der Kooperation.



Projekt
Soziale Praxis & Politische Bildung
Compassion & Service-Learning politisch denken

Eckdaten
 für Schulen der
 Schulstiftung

Worum geht es?

Die Erfahrungen aus den Compassion-Praktika sollen bei der Reflexion um die politische Dimension ergänzt und somit soziales und politisches Lernen verknüpft werden. Die individuelle, ethische und religiöse Dimension soll dadurch nicht eingeschränkt oder gar ersetzt werden.

Wie soll das umgesetzt werden?

In einem zweitägigen Seminar (der außerschulischen politischen Bildung) kommen 12 bis 25 Schülerinnen und Schüler zusammen, die Interesse haben, sich nach ihren sozialen Erfahrungen auch mit politischen Fragen und Rahmenbedingungen sozialen Handelns und sozialer Systeme zu beschäftigen.

Planungen, Vorbereitungen und die konkrete Ausgestaltung werden von Lehrkräften und außerschulischen Partnern gemeinsam individuell abgesprochen, so dass eigene Ideen und Wünsche eingebracht werden können.

Wer steht hinter dem Projekt?

Soziale Praxis & Politische Bildung ist ein Modellprojekt der Akademie für politische & soziale Bildung der Diözese Mainz Haus am Maiberg in Heppenheim. Die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg ist als Kooperationspartner Mitglied der Projekt-Steuerungsgruppe und unterstützt das Vorhaben.

Wer ist noch beteiligt?

Träger und Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung und Schulen sollen bei der Entwicklung von Konzepten und der Planung der Seminarveranstaltungen zusammenarbeiten und neue Kooperationsformen ausprobieren. Durch das Projekt sollen neue Kontakte entstehen bzw. hergestellt werden.

Wo finden Seminare statt?

Die Seminare finden an außerschulischen Lernorten bzw. in Einrichtungen der außerschulischen politischen Bildung statt (Lernortwechsel). Je nach Lage werden geeignete Orte und Partner gesucht.

Was kostet das?

Das Projekt wird von der Aktion Mensch, die Seminarveranstaltungen zusätzlich mit Mitteln aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes gefördert. Daher ist es möglich, einen Teilnehmendenbeitrag von ca. 15 – 20 Euro je Teilnehmendtag anzubieten (Für ein zweitägiges Seminar inkl. Übernachtung und Verpflegung fällt also ein Beitrag von ca. 30 – 40 Euro pro Person an). Fahrtkosten zum Veranstaltungsort können in Einzelfällen nach Absprache bezuschusst werden.

Wann muss ich mein Interesse anmelden?

Spätestens drei Monate vor Beginn der geplanten (Seminar-)Veranstaltung.

Wen kann ich bei Interesse kontaktieren?

Haus am Maiberg, Akademie für politische & soziale Bildung der Diözese Mainz
 Ernst-Ludwig-Str. 19, 64646 Heppenheim
 Michael Götz, Tel.: 06252 9306 -13, E-Mail: m.goetz@haus-am-maiberg.de
www.haus-am-maiberg.de

Gefördert durch:



Haus am Maiberg



Rückansicht mit Garten

COMPASSION im Schulbuch

Seit vielen Jahren ist das COMPASSION-Projekt an den Schulen der Schulstiftung und darüber hinaus an vielen katholischen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland als Projekt sozialen Lernens fester und profilierter Bestandteil des schuleigenen Curriculums. Aufgrund der hervorragenden Erfahrungen haben viele staatliche Schulen dieses Projekt übernommen. Mit der Auszeichnung durch den Alcuin Award 2002 verstärkte sich zudem die europäische Ausbreitung dieses Projekts.



D. Scherer, Dr. Weisbrod, Fr. Weisbrod, Generalvikar Dr. Keck

**Gratulation zum
75. Geburtstag**



Dr. Weisbrod, OStD i.R. R. Scherer



*Stiftungsdirektor
i. R. und Stiftungsdirektor*



Des Generalvikars „Gute Wünsche“



Nun hat das COMPASSION-Projekt auch Eingang in die Schulbuchlandschaft gefunden. Im Buch **Mensch & Politik Sekundarstufe II** aus dem Schroedel-Verlag (ISBN 978-3-507-10865-3) findet sich auf Seite 100 das COMPASSION-Projekt als Beispiel der Förderung bürgerchaftlichen Engagements im Zusammenhang der politischen Willensbildung in der Demokratie. Dieses 2010 – und damit im Jahr des **75. Geburtstages von Dr. Adolf Weisbrod**, der geistiger Vater dieses Projektes ist – erschienene Unterrichtswerk ist somit quasi ein etwas verspätetes Geburtsgeschenk! Belegt es doch, dass die seinerzeitigen Überlegungen, die zum COMPASSION-Projekt geführt haben, nicht nur für eine kurze Zeit wirksam gewesen sind, sondern für die Gesellschaft wichtige langfristige Anliegen im Blick hatten.

In Zusammenarbeit mit dem Haus am Maiberg, der Akademie für politische und soziale Bildung der Diözese Mainz, erfährt das Projekt nun einen neuen und zusätzlichen Impuls, in dem die politische Dimension von COMPASSION intensiver beleuchtet werden soll.

Dietfried Scherer

Sabine Grohberg
Katharina Hauser
Katrin Szolak



Der Klassenrat als Form sozialen Lernens an Stiftungsschulen

Als Klassenlehrer einer Unterstufenklasse erlebt man immer wieder, dass man beim Betreten des Klassenzimmers – oder schon davor – mit Schüleräußerungen wie „Felix hat mich getreten“, „André hat meinen Stift weggenommen“ oder „Ich möchte lieber neben Jakob sitzen als neben Julian“, konfrontiert wird.

Wir als Lehrer empfinden solche Vorfälle als persönliche Belastung, für die Schüler stellen sie jedoch eine klare Störung dar und belasten somit nicht nur den Einzelnen, sondern auch die Klassengemeinschaft und dadurch auch den Unterricht. Der Schüler erwartet vom Klassenlehrer eine Entscheidung bzw. eine Lösung des Problems und das am liebsten postwendend.



Logo des Klassenrates am Kolleg
St. Sebastian in Stegen

Konflikte gehören zum Leben und damit auch zum Schulalltag. Wenn sich Menschen begegnen, dann stoßen unterschiedliche Einstellungen, Erwartungen und Absichten aufeinander und deshalb ist jede Gemeinschaft darauf angewiesen, dass Differenzen aus der Welt geschafft werden. In einer Schule müssen dafür Formen gefunden werden, damit die Lernarbeit nicht ständig gestört wird oder durch endlose Diskussionen über Gruppenanliegen in den Hintergrund gerät.

Im Schulalltag erscheint es daher folgerichtig, dass die Kinder einer Klasse ihre Konflikte selbst lösen. Allerdings müssen Schüler (und manchmal auch Lehrer) einen Weg finden, der sie in die Lage versetzt, Konflikte konstruktiv zu lösen. Ein gangbarer und empfehlenswerter Weg ist nach unserer Erfahrung der Klassenrat.

Im Jahr 2007 haben wir als Klassenlehrerinnen jeweils eine 5. Klasse übernommen und wurden häufig mit Problemen Einzelner oder der ganzen Klasse konfrontiert. Dabei mussten wir feststellen, dass im Laufe des 5. Schuljahres die Probleme und



Klassenrat in der Klasse 5c am Kolleg St. Sebastian in Stegen



Im Klassenrat werden einzelne Probleme innerhalb der Klasse besprochen und gemeinsam Lösungsstrategien vereinbart.

Konfliktsituationen zu- statt abnehmen. Den Schülern fehlten Mechanismen ihre Kontroversen fair auszutragen und Entscheidungen demokratisch zu fällen. Aber durch Einmischung der Lehrer konnten sie diese Fähigkeiten auch nicht entwickeln.

Durch Austausch mit Kolleginnen und Kollegen anderer Stiftungsschulen war uns das Klassenratskonzept ein Begriff und wir entschieden uns dafür, dieses mit unseren 5. Klassen zu erproben. Das Konzept schien für unsere Belange ideal: den Schülern wird pro Woche eine Stunde gegeben, in der sie die Möglichkeit haben, ihre Anliegen in einer demokratischen und eigenverantwortlichen Form zu besprechen und zu regeln, und in welcher der Lehrer nur eine begleitende Funktion hat.

„Den Kindern das Wort geben“, nennt dies der Reformpädagoge Célestin Freinet, der „Erfinder“ des Klassenrats. Ist das denn so einfach?

Im Folgenden werden wir den Ablauf einer Klassenratsstunde darstellen, allgemeine Ziele, Vorteile und Grenzen des Klassenrats aufzeigen, unsere Erfahrungen mit dem Klassenrat wiedergeben und abschließend zeigen, wie der Klassenrat an verschiedenen Stiftungsschulen momentan durchgeführt wird.

Der Ablauf unserer Klassenratsstunden

Ein wesentlicher Aspekt der Klassenratsstunde ist ihr immer gleich aufgebauter Ablauf. Sie besteht aus den folgenden Sequenzen

0. Vorbereitung
1. Positive Runde
2. Was ist aus den Anliegen der letzten Klassenratsstunde geworden?
3. Welche Anliegen / Probleme gibt es heute zu besprechen?
4. Wir sprechen über das Anliegen.
5. Wir finden eine Lösung.
6. Wir halten das Ergebnis fest.

Dabei können sich die Punkte 4, 5 und 6 wiederholen, wenn in einer Klassenratsstunde mehrere Anliegen besprochen werden.

Vorbereitung

Zur Vorbereitung der Klassenratsstunde stellen die Schüler einen Stuhlkreis. Die Gesprächsleitung, die zu Beginn vom Lehrer und später von Schülern übernommen wird, sichtet die Anliegen im Klassenratsbuch. Die verschiedenen Aufgaben wie Protokollführung, Zeitwächter und das Vorlesen der Anträge werden verteilt.

Positive Runde

Bei der positiven Runde können sich die Schüler zu einem vom Lehrer vorgegebenen Impuls, wie z.B. „Was ist diese Woche in der Schule besonders erfreulich / schön / lustig gewesen?“ äußern. Ziel der positiven Runde ist es eine positive Grundstimmung für die ganze Stunde zu schaffen. Daher ist es wichtig, dass niemand gezwungen wird einen Beitrag zu leisten. Wir haben die Form der positiven Runde in manchen Klassen etwas verändert und die Eröffnungsrunde dazu genutzt gezielt positive Dinge über Mitschüler äußern zu lassen. Hierbei wurde z.B. genannt: „Ich fand es total gut von ..., dass er mir einen Platz im Bus reserviert hat.“ In einer Klasse wurde die positive Runde durch den „heißen Stuhl“ ersetzt. Mit beiden Varianten haben wir gute Erfahrungen gemacht.

Was ist aus den Anliegen der letzten Klassenratsstunde geworden?

Der Rückblick auf die letzte Klassenratsstunde ist besonders wichtig, um eine Verbindlichkeit zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang wird das Protokoll der letzten Klassenratssitzung verlesen und die Gesprächsleitung fragt nach, ob die Beschlüsse umgesetzt bzw. eingehalten wurden. Eventuell muss an dieser Stelle ein Anliegen erneut besprochen werden und eine andere, praktikablere Lösung gefunden werden.

Welche Anliegen / Probleme gibt es heute zu besprechen?

Im nächsten Schritt werden alle neu eingereichten Anliegen und eventuell nicht bearbeitete Anliegen der letzten Stunde von einem Schüler vorgelesen. Auch Probleme, die die Schüler noch vor einigen Tagen beschäftigt haben, bei denen nun aber kein Besprechungsbedarf mehr besteht, werden vorgelesen. Dadurch lernen die Schüler, dass sie viele Probleme bereits selbständig lösen können. Damit ein Anliegen besprochen werden kann, müssen alle Beteiligten anwesend und damit einverstanden sein, dass das Problem im Plenum besprochen wird. Ist ein beteilig-



Ein Schüler führt die Rednerliste der Klassenratsstunde

ter Schüler nicht mit der Besprechung einverstanden, muss darauf unbedingt Rücksicht genommen werden und eine andere Lösung gefunden werden, wie z.B. ein Sechsaugengespräch, ein Gespräch mit der Sozialpädagogischen Beratungsstelle an der Schule oder den Streitschlichtern. Die Reihenfolge der aktuell zu besprechenden Anliegen wird dann durch Abstimmung festgelegt.

Wir sprechen über das Anliegen

Nun wird den direkt beteiligten Schülern Raum gegeben, um sich zu dem Anliegen zu äußern. Die Gesprächsleitung hat dabei die Aufgabe, auf die Einhaltung der Gesprächsregeln zu achten. Dabei äußern sich die Schüler in Ich-Botschaften, die der Lehrer notfalls auch einfordern kann. Die anderen Schüler haben in dieser Phase die Möglichkeit nachzufragen. Mit dem Abschluss dieser Phase muss allen Anwesenden der Sachverhalt verständlich sein.

Wir finden eine Lösung

Bei der Lösungsfindung sollten sich möglichst alle Schüler einbringen, damit das ganze kreative Potential einer Klasse genutzt werden kann. Jeder Lösungsvorschlag muss auf seine reelle Umsetzbarkeit geprüft werden. Das heißt jedoch nicht, dass der Lehrer sofort eingreifen und unpraktikable Lösungen aussortieren soll. Oft reicht auch das Nachfragen der Lehrkraft, damit die Schüler erkennen, ob die vorgeschlagene Lösung realistisch ist.

Wir halten das Ergebnis fest

Einigt sich die Mehrheit auf eine Lösung, mit der auch die hauptsächlich beteiligten Schüler einverstanden sind, wird diese im Protokoll festgehalten. Es muss auch protokolliert werden, wer etwas zum Einhalten der Lösung beiträgt.

Ziele, Vorteile und Grenzen des Klassenrats

Durch den Klassenrat erlernen die Schüler demokratische Grundprinzipien, wie z.B.

- eigene Anliegen zu formulieren
- die eigene Meinung zu äußern
- die Mitschüler mit ihren unterschiedlichen Meinungen zu akzeptieren und zu respektieren

- auf die Meinungen anderer angemessen einzugehen
- Gesprächs- und Prozessregeln einzuhalten
- verschiedene Methoden demokratischer Entscheidungsfindung anzuwenden
- Gemeinschaftsbeschlüsse mitzutragen
- Kompromisse einzugehen
- Verantwortung für das gemeinsame Lernen und Leben in der Schule zu übernehmen.

Gleichzeitig fördert der Klassenrat die Entwicklung personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Kompetenzen, wie

- die Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle und Bedürfnisse
- das angemessene Ansprechen und Lösen von Konflikten und Problemen
- die Entwicklung von Kritikfähigkeit
- das konstruktive Kommunizieren
- das Leiten von Diskussionen
- das Verfassen von Anträgen und Protokollen

Desweiteren führt der Klassenrat zu einem positiven Klassen- und Lernklima, dadurch dass Anliegen und Probleme einzelner Schüler bzw. der ganzen Klasse in einem klar strukturierten Rahmen unter Einhaltung fester Regeln besprochen und gemeinschaftlich gelöst werden.

Daneben fördert die Erfahrung, selbst Entscheidungen treffen und Probleme lösen zu können, das Selbstbewusstsein des einzelnen Schülers und stärkt darüber hinaus die Klassengemeinschaft.

Für den Lehrer bietet der Klassenrat vor allem zwei Vorteile: einerseits liegt die Lösung von Problemen und Konflikten nicht allein in seiner Verantwortung, andererseits wird der Fachunterricht durch die Konzentration der Anliegen und Probleme auf eine feste Klassenratsstunde zeitlich entlastet.

Allerdings hat der Klassenrat auch Grenzen. So können damit nicht alle Schwierigkeiten in einer Klasse beseitigt werden. Ebensowenig ist es möglich schwerwiegende und komplexe Probleme schnell zu lösen. Auch ist keine rasche Verhaltensänderung bei schwierigen Schülern zu erwarten.

Außerdem ist der Klassenrat kein Strafgericht – es sollen keine Strafen verhängt, sondern gemeinschaftlich Lösungen gefunden werden – und kein Instrument zum Umgang mit Mobbing oder Straftaten.

Unsere Erfahrungen

Der Klassenrat bedeutete zunächst eine zusätzliche Herausforderung für uns Klassenlehrerinnen, da wir uns in eine neue Methode einarbeiten mussten. Uns hat sich jedoch schnell gezeigt, dass der Klassenrat gleichzeitig eine enorme Entlastung darstellt:

Es gab einen festen Zeitrahmen für Probleme in der Klasse. Dieser wurde von den Schülern in der Regel akzeptiert und die Problemlösung fokussierte sich auf die Klassenratssitzung. In diesem festen Rahmen fiel es den Schülern leichter, andere Meinungen zu akzeptieren und sachlich zu diskutieren. Auch hat es sich unserer Ansicht nach bewährt, dass die Schüler mit der Zeit Kompetenzen entwickelten um ihre Probleme selbst besser lösen zu können.

Aufgrund unserer Erfahrungen können wir den Klassenrat als Form sozialen Lernens empfehlen.

Der Klassenrat an Stiftungsschulen

Nicht nur uns hat der Klassenrat überzeugt. Der Klassenrat ist an vielen Stiftungsschulen als Form des sozialen Lernens implementiert. Dabei sind die Umsetzung und die Integration in den Schulalltag unterschiedlich. Wir wollen ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Umsetzungsbeispiele verschiedener Schulen vorstellen.

Für die Leserinnen und Leser von FORUM Schulstiftung stehen unterschiedliche Materialien zur Durchführung des Klassenrates im Internet unter <http://daten.sstfr.de/klassenrat> als Download zur Verfügung.

Schule	Klassenstufen	Turnus	Umsetzung	sonstiges
Heimschule Lender, Sasbach	In der 5. bis 10. Klasse	In der Regel wöchentlich; Dauer ca. 20 Minuten	Rotierendes Prinzip: z.B. 1. Unterrichtswoche Montag 1. Std., 2. Unterrichtswoche Montag 2. Std.... Dies wird im Klassenbuch festgehalten	Klassensprecher ist Diskussionsleiter Klassenlehrer hat begleitende Rolle
Klosterschule Vom hl. Grab, Baden- Baden	In der 5. Klasse In der 6. Klasse (keine Klassenlehrerstunde mehr vorhanden)	Wöchentlich ab dem 2. Halbjahr 3- bis 4-wöchiger Turnus	In Klassenlehrerstunde In der Deutschstunde	Begleitung durch Sozialpädagogin; Schüler werden durch sie als Moderatoren ausgebildet
Klosterschule Unserer lieben Frau, Offenburg (Realschule)	In der 5. und 6. Klasse	Anfangs wöchentlich, dann 14-tägig, später unregelmäßig	In der Klassenlehrerstunde	
Klosterschule Unserer lieben Frau, Offenburg (Gymnasium)	In der 6. und 7. Klasse	2- bis 3-wöchiger Turnus	Im Rahmen des Faches PROFI (soziales Lernen)	
St. Ursula Gymnasium, Freiburg	Einführung Ende der 5. Klasse Für Klasse 6 und 7 verpflichtend, später nach Bedarf	2-wöchiger Turnus	In Klassenlehrerstunde	
St. Ursula Schulen, Villingen- Schwenningen	Klassenrats Elemente in der Klassenlehrerstunde		In Klassenlehrerstunde	
St. Ursula Realschule, Freiburg	Aktuell: Klassenrat in 6. und 7. Klasse	4-wöchiger Turnus	In Klassenlehrerstunde	Der Klassenlehrer entscheidet, ob der Klassenrat in der Klassenlehrerstunde praktiziert wird; Im Hort wird wöchentlich ein Gruppenrat abgehalten

Quellen:

Blum, Eva und Hans-Joachim: Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr, 2006.

Friedrichs, Birte: Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2009.

Gordon, Thomas: Die Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst, Heyne Verlag, München, 1999.

Riegel, Enja: Schule kann gelingen!. S. Fischer Verlag, Frankfurt, 2004.

http://www.dadalo-d.org/methoden/grundkurs_5/klassenrat.htm

<http://blk-demokratie.de/materialien/praxisbausteine/hauptprodukte/der-klassenrat-als-mittel-demokratischer-schulentwicklung-baden-wuerttemberg.html>

Ralph Schwörer

Ökologie an den Schulen der Schulstiftung

Umweltpreis der Erzdiözese Freiburg 2010



Am 18. Januar 2011 wurde in der Katholischen Akademie in Freiburg der Umweltpreis der Erzdiözese Freiburg 2010 durch Erzbischof Dr. Robert Zollitsch verliehen. Ausgezeichnet wurden zehn herausragende Projekte, wobei unter den Preisträgern wieder zwei Schulen der Schulstiftung waren. Erzbischof Dr. Zollitsch war sichtlich erfreut über die Kinder und Jugendlichen, die er persönlich zu ihrem Erfolg beglückwünschen konnte. Dass an unseren Schulen ökologische Themen an die nachkommenden Generationen weiter gegeben werden, unterstreicht den Erfolg dieses Engagements. In der Broschüre des Erzbischöflichen Ordinariats Freiburg über den Umweltpreis 2010 sind die Projekte an den Schulen der Schulstiftung folgendermaßen beschrieben:

Platz 5: Bienen AG der Heimschule Lender, Sasbach



Wenn zur Sommersonnwende bis zu 50.000 stachelbewehrte Arbeiterinnen ein- und ausfliegen, dann gehört schon eine Portion Mut dazu sich einem Bienenvolk zu nähern – geschweige denn mit den eigenen Händen in die Waben zu fassen und nach dem Rechten zu schauen.

Die Schülerinnen und Schüler der Bienen-AG in der Heimschule Lender in Sasbach haben diese Furchtlosigkeit. Und auch wenn sie natürlich eine professionelle Ausrüstung zum Schutz haben, bekommen sie für ihren Mut und ihr Engagement für ihre Bienenvölker den 5. Platz.

Um die drei bis vier Bienenvölker, die die AG zusammen mit ihrer Biologie-Lehrerin Angelika Sellig an der Schule in Sasbach betreut, muss man sich nämlich das ganze Jahr über kümmern. Die Honigernte im Frühsommer und Herbst ist nur ein kleiner Teil.

Zur Imkerei gehören Aufgaben wie das Drahten von Rahmen, das Einlöten der Mittelwände, das Beutestreichen, die Abbrutpflege, die Schwarmkontrolle, das Ausputzen des Honigraums und nach der Ernte im Herbst die Auffütterung sowie das Säubern der Beuten und das Einschmelzen der Altwaben. Das alles und noch vieles mehr lernen Jahr für Jahr die 12 bis 15 Schülerinnen und Schüler der Sasbacher AG. Natürlich geht es nicht nur um die Bienen, auch die anderen Schüler und die Lehrer sollen von der Bienenarbeit etwas mitbekommen. Naheliegender ist, den geernteten Honig zum Verkauf anzubieten. Aber die AG hat auch einen Bienenlehrpfad angelegt, sie kümmert sich darum, dass eine Blühwiese eingesät wird, lädt Schüler aus anderen Klassen und Arbeitsgemeinschaften ein. Und einmal konnte die Bienen-AG sogar den Lehrern noch etwas beibringen.

Wer sich mit Bienen und der Imkerei beschäftigt, kommt zu folgender Erkenntnis: Wir sind als Geschöpfe in einem sensiblen Netzwerk verwoben und aufeinander angewiesen!

Preisgeld: 500 Euro



*Die Preisträger der Heim-
schule Lender, Sasbach*

Nachhaltigkeitspreis: St. Dominikus Mädchengymnasium Karlsruhe



Seit 2000 werden die Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrer vom St. Dominikus Gymnasium Karlsruhe laufend ausgezeichnet! Schon vier Mal gab es einen diözesanen Umweltpreis und auch außerhalb haben sie schon viele Preise und Belobigungen erobert. Zuletzt konnten sie sich im Bundeswettbewerb „Klima & Co“ gegen 200 andere Bewerber durchsetzen. Von der Endausscheidung im März 2010 kamen sie mit einem Preisgeld in Höhe von 10.000 Euro zurück.

Angefangen hat alles im Jahr 1999. Damals wurde eine AG für „Energie und Umwelt“ eingerichtet und in jeder Klasse Energie-Managerinnen gewählt. Diese hatten auf sinnvolles Heizen, Lüften und Beleuchten zu achten und mussten sich nicht selten auch gegenüber Lehrern durchsetzen. 30 Prozent Energieeinsparung waren der Lohn.

Im Jahr 2004 hat das St. Dominikus als erste und einzige Schule in der Erzdiözese ein regelrechtes Umweltmanagementsystem aufgebaut. Dass dieses System Hand und Fuß hat, wurde auch ganz offiziell nach dem europäischen Öko-Audit-Siegel bestätigt und zertifiziert.

Inzwischen ist der Klima- und Umweltschutz auch im Regelunterricht verankert, was sich zum Beispiel daran zeigt, dass die Schülerinnen auf dem Weg zum Abitur einen eigenen Seminarkurs „Öko-Audit“ belegen können. Der letzte Kurs hatte sich zur Aufgabe gesetzt die Neuzertifizierung der Schule vorzubereiten. Diese wurde am 19. November 2010 neuen Zielen und neuem Elan verliehen.

Natürlich gibt es Motoren für dieses dauerhafte Engagement: Karola Bernert und Siegfried Oesterle sind unermüdliche Lehrer und Umweltbeauftragte. Ihnen gelingt es immer wieder Schülerinnen von der 5 bis zur 13 Klasse für die Bewahrung der Schöpfung zu begeistern.

Preisgeld: 1.000 Euro



Die Preisträgerinnen des St. Dominikus Mädchengymnasiums Karlsruhe

Richtigstellung

In der gedruckten Version der letzten Ausgabe von FORUM Schulstiftung war beim Artikel „Klima & Co – wir machen mit“ ab Seite 119 nicht ersichtlich, dass es sich dabei um ein Projekt des Seminarurses Ökoaudit am **Mädchengymnasium St. Dominikus in Karlsruhe** handelt. Außerdem wurde im Autorenverzeichnis bei der Autorin **Louisa Nemes** versehentlich die falsche Schule angegeben. Sie ist Schülerin des Mädchengymnasiums St. Dominikus in Karlsruhe. Wir bitten, dieses Versehen zu entschuldigen. In der PDF-Version von FORUM 53, die auf den Internetseiten www.schulstiftung-freiburg.de verfügbar ist, ist dieser Fehler korrigiert.

Vier Schülerinnen des Freiburger St. Ursula Gymnasiums für ihr Engagement ausgezeichnet

Im Rahmen des traditionellen Neujahrsempfangs der CDU Freiburg wurde der mit 1.600 Euro dotierte und von Hermann Frese gestiftete Ehrenamtspreis des CDU-Kreisverbands für besonderes Engagement für den Klimaschutz vergeben.



Ausgezeichnet wurden die Schülerinnen Louise Laubenberger, Saskia Löhnert, Franziska Rauber und Sophie Toelle vom St. Ursula Gymnasium in Freiburg. Sie haben sich als Teil der Umwelt AG im überragenden Maße für ein von ihnen initiiertes Solar-Projekt an der Schule engagiert. Durch dieses Engagement ist es gelungen eine Photovoltaikanlage auf dem Dach der Schule zu installieren. Darüber hinaus veranstalteten sie unter anderem einen Aktionstag zum „CO₂-neutralen Schulweg“. Der Preis wurde durch die beiden Freiburger Landtagsabgeordneten Klaus Schüle und Bernhard Schätzle in Anwesenheit des EU-Kommissars für Energie Günther H. Oettinger übergeben. „Dieses vorbildliche und ausdauernde Engagement der Schülerinnen für den Klimaschutz hat uns begeistert. Dieses ist ein sehr gutes Beispiel, dass sich jeder von uns erfolgreich für die Erhaltung unserer Umwelt einsetzen kann“, so Schüle und Schätzle bei der Preisübergabe.

Die Schulstiftung bezieht seit Januar Ökostrom bei der KSE

Im Jahr 2008 realisierten die vier großen christlichen Kirchen in Baden-Württemberg ein einmaliges ökonomisches, ökologisches und ökumenisches Projekt. Die beiden katholischen Diözesen Freiburg und Rottenburg-Stuttgart sowie die beiden evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg gründeten die Gesellschaft zur Energieversorgung der kirchlichen und sozialen Einrichtungen mbH, kurz KSE. Die enormen Ausgaben im Bereich der Energieversorgung bewegte die Kirchen dazu, nicht mehr als Großkunden von Energieversorgungsunternehmen abhängig zu sein, sondern selbst als Eigenversorger am Energiemarkt aufzutreten. Die KSE wurde damit von heute auf morgen zum zweitgrößten Energieversorger im Land was über die Landesgrenzen hinweg Aufsehen erregte.

Seit 2009 versorgt die KSE viele katholische und evangelische Kirchengemeinden sowie soziale Einrichtungen der Kirche im Land mit Erdgas, das sie selbst einkauft – sei es an der Leipziger Energiebörse oder anderweitig über Ausschreibungen und Auktionen. Auch die Schulstiftung profitiert seit einem Jahr von den günstigen Gaspreisen der KSE, die zwar die Energie auch nicht billiger einkaufen kann als andere, die sie aber etwas billiger weitergeben kann, weil sie nicht gewinnorientiert arbeitet.

Seit dem 1. Januar 2011 bietet die KSE den Gemeinden und Einrichtungen der Kirchen auch elektrischen Strom an. Dass es sich hierbei nicht um sogenannten „Graustrom“ mit einem hohen Anteil aus Atomkraftwerken handeln kann, ergibt sich aus der Schöpfungsverantwortung der Kirchen und ist nicht erst seit dem Atomunfall von Fukushima ein wichtiges Kriterium. Die Gesellschafter beauftragten die KSE nicht nur mit der Beschaffung von „Grünstrom“, sondern untersagten auch den Bezug von klimafreundlichem Strom von Konzernen, die nennenswerte Anteile an Atomkraftwerken haben.

Die Tatsache, dass 2010 noch mehr als 90 Prozent der kirchlichen Einrichtungen „Graustrom“ bezogen haben und seit Jahresanfang bereits 60 Prozent der 4.000 baden-württembergischen Kirchengemeinden sowie rund 600 Einrichtungen des Diakonischen Werkes und der Caritas zur KSE gewechselt sind, zeigt den enormen Erfolg für den Klimaschutz. Das Gesamtvolumen an elektrischer Energie, das von der KSE bereitgestellt wird, liegt bei 400 GWh jährlich – das entspricht immerhin dem Jahresverbrauch von 100.000 Vierpersonen-Haushalten.

K·S·E

Gesellschaft zur Energieversorgung der
kirchlichen und sozialen Einrichtungen mbH

ZERTIFIKAT



Die KSE, die Gesellschaft zur Energieversorgung der kirchlichen und sozialen Einrichtungen mbH, bestätigt Ihrer Einrichtung bzw. Ihrer Kirchengemeinde den Bezug des Ökostromproduktes

KSE-Strom

vom 01.01.2011 – 31.12.2013



- Der eingekaufte Strom stammt zu 100% aus Anlagen regenerativer Stromerzeugung.
- KSE-Strom kann auf eindeutig beschriebene und identifizierbare Quellen zurückgeführt werden. Der Strom stammt aus den Laufwasserkraftwerken der Austrian Hydro Power AG, deren Anlagen einer Zertifizierung durch den TÜV-Süd unterliegen.
- Der KSE-Strom ist gänzlich frei von Anteilen an Strom aus Atom- und Kohlekraftwerken.
- Bei der Erzeugung des KSE-Stroms entstehen keine klimaschädlichen CO₂-Emissionen und keine radioaktiven Abfälle.
- Die genannten Kriterien werden jährlich überprüft.

Freiburg, den 12. April 2011

Albert-Maria Drexler



KSE Gesellschaft zur Energieversorgung der kirchlichen und sozialen Einrichtungen mbH
Sitz: Überlingen, Amtsgericht Freiburg - HRB 702785
Vorstand: Vorsitzender des Aufsichtsrats: Johannes Baumgartner, Geschäftsführer: Dr. Albert-Maria Drexler

Die Schulstiftung, die bereits vor 2011 sauberen Strom bei den Elektrizitätswerken Schönau bezogen hat, wollte diesen Synergieeffekt beim Schulerschluss der vier Kirchen unterstützen und auch beim Strom von dem Vorteil profitieren, dass bei der KSE die Kosten für den Zwischenhandel mit anderen Anbietern wie den Energiekonzernen oder den kommunalen Versorgern wegfallen. Seit Januar werden daher die meisten Schulen der Schulstiftung mit Strom von der KSE versorgt, der zu 100% vom österreichischen Donaukraftwerk Greifenstein stammt. Beim bisherigen Strom aus Norwegischen Wasserkraftwerken handelte es sich übrigens nur um sogenannte „Strom-Zertifikate“, denn physikalisch gibt es noch keine Verbindungsleitung zwischen Deutschland und Norwegen.

In den zurückliegenden Monaten wurde eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die sich mit den Qualitätskriterien für die Strombeschaffung der KSE ab 2014 befasst hat, und in der auch die Schulstiftung personell vertreten war. Dort wurde unter anderem dem Aufsichtsrat der KSE vorgeschlagen, den Anteil von Ökostrom aus neuen Kraftwerken zu erhöhen und regionalem Bezug Vorrang zu geben, um damit die Energiewende voranzutreiben und ein deutliches Zeichen zu setzen.

Ulrike Hugel

Burkina Faso

**Ein Hilfsprojekt der Realschule an der Heimschule
St. Landolin Ettenheim**



Burkina Faso (Westafrika/Sahelzone) zählt zu den ärmsten Ländern der Welt. Nach Angaben der UN sterben in der Sahelzone täglich 16.000 Menschen an Armut, Unterernährung und fehlender medizinischer Versorgung. Die Menschen leben in Dornensavannen und Halbwüsten. 90% der Bevölkerung leben von der Landwirtschaft; etwa 75% sind Analphabeten.

Leicht heilbare Erkrankungen führen aufgrund von mangelnder Hygiene, Schmutz und Ungeziefer oft zum Tode. Diese Tatsache bewegte Cathérine Eklou aus Ghana, ehemals Krankenpflegerin am St. Josefskrankenhaus in Freiburg: „Sie stürzte sich in den Kampf, der heute ihr Leben ausfüllt“. Sie lebt seit 1990 in Ougadougou, der Hauptstadt Burkina Fasos. Seit 2000 ist sie ehrenamtlich für APERSEC (Association notre dame du Perpetuel Secours) tätig und betreut mittlerweile 15 Dörfer, „die wegen fehlender Verkehrsverbindungen von jeder medizinischen Betreuung und Versorgung abgeschnitten sind“. Sie lehrt die Dorfbevölkerung Hygiene, schreibt dazu Bildergeschichten und Theaterstücke, die von Schauspielern aufgeführt werden, damit die des Lesens Unkundigen das Gesehene – Wasser abkochen und in Gefäßen mit Deckeln aufbewahren, den Müll außerhalb des Dorfes lagern und verbrennen, Latrinen bauen, den Ort umzäunen und fegen – in ihren Alltag umsetzen können. Schließlich gründete sie eine Seifenfabrik, die auf der Basis von Palmöl aus Ghana, dem Heimatland Cathérine Eklous, Seife produziert. Sie bildet ständig freiwillige Helfer aus, die die Kranken zusammen mit ihr pflegen und die Menschen in Hygiene schulen. Ausgerüstet mit einem Fahrrad und einer Miniapotheke machen sich die Helfer auf den Weg. Inzwischen gibt es in jedem von Cathérine Eklou betreuten Dorf vier Ausgebildete, die mit dem Apothekenkasten umgehen und Erste Hilfe leisten können.



Zuhörer beim Hygiene-Vortrag



Mit Fahrrad und Mini-Apotheke unterwegs

„Wer jetzt in die von APERSEC aufgeklärten Dörfer kommt, staunt über die Sauberkeit“.¹ Die Hilfe Cathérine Eklous hat Früchte getragen.

Die inzwischen Fünfzigjährige ruht jedoch nicht. Es gilt nun die Bedrohung durch den Analphabetismus in den Blick zu nehmen. Kinder müssen die Chance erhalten, eine Schule besuchen zu können. Öffentliche Verkehrsverbindungen gibt es nicht. Bereits 20 km von der Hauptstadt entfernt existieren keine asphaltierten Straßen. Die Regenzeit verwandelt die bestehenden Wege in holprige Schlammrinnen. Eine kleine Schulen für die Kinder jedes Dorfes wäre die Lösung.

Für drei Monate jährlich kommt Cathérine Eklou nach Deutschland, um z.B. auch durch Nachtwachen an ihrer ehemaligen Arbeitsstätte, dem St. Josefskrankenhaus in Freiburg, Geld zu verdienen, das sie in ihre Projekte investiert, um wichtige Medikamente für die bestehenden Apothekenkästen zu kaufen und um Menschen zu finden, die ihr Engagement unterstützen. Sie wird während dieser Zeit von Prof. Gerd F. Hepp aus Freiburg begleitet, betreut und beraten. Über Prof. Hepp, der sich mit seinem Anliegen an den Direktor der Schulstiftung wandte, der wiederum seine Schulleiterinnen und Schulleiter hierüber informierte, kam es 2008 zu einem ersten Kontakt zwischen Realschulrektorin Ulrike Hugel und Cathérine Eklou.

Frau Eklou informierte die Realschüler der siebten und achten Klassen an der Heimschule St. Landolin Ettenheim über ihre Arbeit und ließ den Funken überspringen, der die Hilfsbereitschaft und das Engagement von Schülern, Lehrern und Schulleitung entfachte. Freundschaftsbändchen wurden geknüpft und verkauft. Der ehemalige Heimschulpfarrer, Andreas Brüstle, rief in den Gottesdiensten zu Spenden auf. Mit diesen ersten Aktionen konnte eine Medikamentenbox für die Partnerschule in Nampaboumbou (s. Seite 136) angeschafft werden. Groß war die Freude in Ettenheim, als die ersten Bilder von der Übergabe dieser Box gezeigt werden konn-

¹ Bericht der Indiidirekthilfe e.V., 79102 Freiburg vom 24.12.2009

ten. Eine Partnerschule in Burkina Faso schuf jedoch auch weitere Verantwortung. Eine Möglichkeit der dauernden Unterstützung war zu finden.

Mit dem Bildungsplan 2004 erhielten die Realschulen Baden-Württembergs den Auftrag, während der sechs Schuljahre mit allen Realschüler(inne)n vier Themenorientierte Projekte (TOPe) durchzuführen: Technisches Arbeiten (TA); Soziales Engagement (SE); Berufsorientierung (BORS) und Wirtschaften, Verwalten, Recht (WVR) „Kern der Themenorientierten Projekte ist die Prozessorientierung, das heißt Schülerinnen und Schüler werden in den Unterrichtsprozess eingebunden. Planung, Durchführung, Präsentation und Reflexion sind nicht nur Mittel, sondern auch Ziel der Arbeit.“² Personale, soziale, fachliche und methodische Kompetenzen werden in den einzelnen Projekten unterschiedlich gefordert und gefördert. Die Schule entscheidet über die Zuordnung der TOPe zu den einzelnen Klassenstufen. Die Unterrichtszeit ergibt sich aus den beteiligten Fächern bzw. Fächerverbänden. Die Leistungen der Schüler/innen werden auf einem Testat, das dem Zeugnis beigefügt ist, verbal beurteilt und mit einer Note bewertet.

Durch die Themenorientierten Projekte WVR (Wirtschaften-Verwalten-Recht) und SE (Soziales Engagement), die an St. Landolin in den Klassenstufen 7 und 8 der Realschule jährlich durchgeführt werden, konnte dauerhafte Hilfe für Burkina Faso geschaffen werden.

2009 konnte mit den Spenden aus den WVR-Projekten die gestiftete Medikamentenbox wieder befüllt werden (s. Seite 136). „Hilfe erfahren“ war der Titel eines SE-Projektes, das von Realschulkonrektor Thomas Dees und dem ehemaligen Schulseelsorger, Pfarrer Andreas Brüstle, im Sommer 2009 mit Schüler/innen aus den achten Realschulklassen durchgeführt wurde. 2000 Euro waren der Erlös aus dieser Sponsoren-Radtour.



Die Schule im Dorf Gayokin

² Bildungsplan für die Realschule, 21. Januar 2004, Lehrplanheft 3/2004, S. 174

Die Schüler/innen waren stolz, sie im Oktober selbst an Frau Eklou überreichen zu können, der man bei ihrem zweiten Vortrag in der Heimschul-Aula die Rührung anmerkte. Ihr Traum konnte Wirklichkeit werden. Dieses Geld ermöglichte die Grundsteinlegung einer Einklassenraum-Schule im Dorf Gayokin, knapp 50 km südwestlich von der Hauptstadt Ougadougou in Burkina Faso. 1300 Menschen leben dort ohne jegliche medizinische Versorgung, ohne Schule und ohne Trinkwasser. Die Kinder müssen 14 km täglich zu Fuß zurücklegen, um die nächste Schule zu besuchen. Der nächste Brunnen liegt 10 km entfernt. *„Nun steht ein Einklassenzimmer für den Schulbeginn im September 2010 dank Ihrer Unterstützung. Mit dem Betrag konnte ich wenigstens den Grundstein dieser Dorfschule legen und somit sind die Realschüler Gründer dieser Schule“* – so Frau Eklou in ihrem Brief an Frau Hugel im Juli 2010. Bei ihrem Vortrag am 7. Oktober 2010 war die Begeisterung im Applaus der Siebt- und Achtklässler zu spüren, als sie dies den Klassen persönlich mitteilte. An der Schule wird ein Schild mit dem Namen des Gründers *Heimschule St. Landolin – Realschule* angebracht, teilte Frau Eklou mit und versprach demnächst Fotos zu schicken.

Ab September 2010 können nun 70 Kinder zur Schule gehen. Das neue Gebäude, dessen Errichtung durch weitere Spenden aus den WVR-Projekten 2010 unterstützt wurde, motivierten die Klassen zu neuen Aktionen für ihre „Filial-Schule“.



Benefizkonzert für Burkina Faso: Jazz Chillers



*Benefizkonzert für
Burkina Faso: Chor-
band Move your Voice*

Ein weiteres Großprojekt wurde das Benefizkonzert am 18.11.10, das unter dem Management der Klassen R 8e und ihrer Klassenlehrerin Vera Strosing als TOP SE und der Klasse R 7b mit ihrem EWG-Lehrer Florian Leibl als TOP WVR stand.

Den Abend gestalteten die Schülerband *Jazz-Chillers* und die Chorband *Move your voice* unter der Leitung der beiden Realschullehrer Christoph Breithack und Tobias Schulz. Rund 125 Schüler/innen trugen durch ihr musikalisches Engagement dazu bei, dass das Konzert ein voller Erfolg war. Rund 1000 Euro konnten noch vor Weihnachten nach Burkina Faso überwiesen werden.

Wie sehr die Realschüler/innen mit diesem Projekt verbunden sind, zeigen die vielen Fragen nach der „Filiat-Schule“ und dem nächsten Besuch Cathérine Eklous in Ettenheim, der für Oktober 2011 geplant ist.

Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan.
(Mt 25, 40)

Wenn Schüler/innen erfahren, dass Hilfe direkt wirksam wird, wird Nächstenliebe erlebbar, wird der Auftrag einer katholischen Schule lebendig.

Bilder aus der Partnerschule im Dorf Nampaboumbou aus Burkina Faso



Der Schuldirektor nimmt die Erste-Hilfe-Box in Empfang – dank der Initiative von Cathérine Eklou (2. von rechts)



Übergabe von Materialien an Dorfchef und Schuldirektor: Erste-Hilfe-Box mit primärer Medikation + Verbandsmaterial, Schubkarren, Besen, Schaufeln, Gabel etc. für die Sauberkeitsaktion in der Schule



Versammlung der Dorfbevölkerung am Tag der Übergabe



Eine Mädchentanzgruppe der Schule



Das Schulgebäude



*Ankunft der Dorfbevölkerung
vor dem Schulgebäude*

Regina Helde

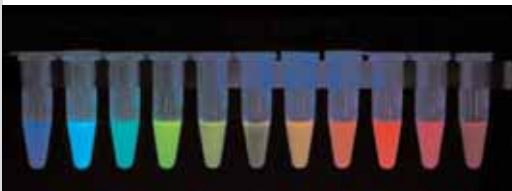
St. Ursula Gymnasium in Freiburg – eine Stützpunktschule des NaT-Working-Projekts

Das NaT-Working Projekt Molekularbiologie wurde 2001 gegründet. Zunächst waren fünf Schullabore im Regierungsbezirk Freiburg beteiligt, die von jeweils zwei besonders qualifizierten Biologielehrern als Laborleiter geführt wurden. Inzwischen bieten weitere Stützpunktschulen biotechnologische Praktika an: das St. Ursula-Gymnasium Freiburg und das Kreisgymnasium Bad Krozingen.

Zunächst hat die Robert-Bosch-Stiftung das Projekt finanziell gefördert, und das Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg sowie das Regierungspräsidium Freiburg haben es personell unterstützt. Zahlreiche Firmen wie Novartis und Hoffmann La Roche, aber auch die EU, unterstützten das Projekt.

Jan Brix vom Institut für Biochemie und Molekularbiologie der Universität Freiburg leistet die wissenschaftliche Begleitung und leitet die zwei Universitätstage des NaT-Working Projekts Molekularbiologie, an denen ca. 80 Schülerinnen und Schüler aus Schulen aus ganz Südbaden teilnehmen. Es werden gentechnische Experimente (PCR und Western Blot) durchgeführt, die an einer Schule nicht möglich sind. Neben der Erfahrung eines Studenten-Praktikums können sich die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über das Studienangebot im Bereich Life Sciences der Universität verschaffen.

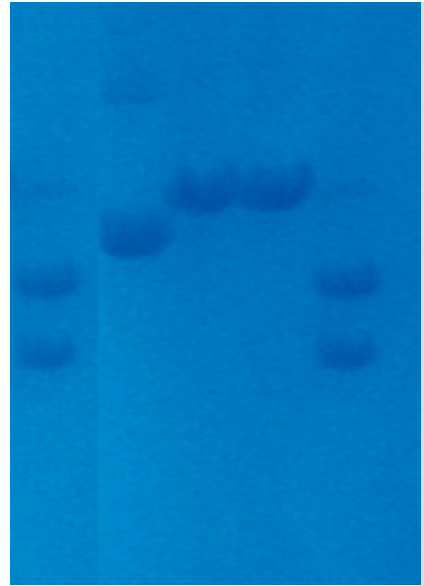
Nach dem Besuch eines Schullabors und dem Universitätstag besteht für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, am zweitägigen Life Sciences Schülerkongress auf Schloss Beuggen mit Vorträgen von Schülern, Wissenschaftlern und Industrievertretern teilzunehmen.



Das St. Ursula Gymnasium in Freiburg bietet die beiden Versuche „Transformation von Bakterien“ und „DNA-Fingerprint“ an. Im ersten Versuch werden E. coli-Bakterien mit einem Plasmid transformiert, das das gfp-Gen trägt, das für das GFP-Protein codiert,

das „Green Fluorescent Protein“, das berühmter und erfolgreicher nicht sein könnte. 2008 wurde für die Entdeckung und Weiterentwicklung dieses Proteins der Chemie-Nobelpreis verliehen, und es wird jetzt in unendlich vielen Bereichen eingesetzt, wo es um die Erforschung von Proteinen in lebenden Zellen geht. (Foto: <http://www.scienceblogs.de>)

Der DNA-Fingerprint wird schon viel länger angewendet und ist deswegen nicht weniger bedeutend. Mit dieser Methode werden Verbrecher ihrer Tat überführt anhand geringster DNA-Spuren und Männer in ihrer Vaterschaft bestätigt oder widerlegt. (Foto: <http://www.nat-working-biologie.de>)



Auch vom St. Ursula-Gymnasium haben dieses Jahr einige Schülerinnen am Universitätstag teilgenommen und in das Uni-Dasein schnuppern dürfen. (Foto: Regina Helde)



Heimschule Kloster Wald mehrfach ausgezeichnet

Bereits am 29.10.2010 wurden drei Schülerinnen der Heimschule Kloster Wald beim Praktischen Leistungswettbewerb des Landes Baden-Württemberg im Milchwerk in Radolfzell ausgezeichnet.



Preisverleihung am 29. 10. 2010 in Radolfzell (von links nach rechts): Frau Schwander, Holzbildhauermeisterin, Nina Rehm, Holzbildhauerin, 1. Landessiegerin, wurde auf Bundesebene 2. Bundessiegerin, Katharina Ochs, Holzbildhauerin, 1. Siegerin im Wettbewerb „Die gute Form-Handwerker gestalten, erzielte den 3. Platz auf Bundesebene; Diana Kempf, Leiterin der Lehrwerkstätten, Elena Wielatt, Maßschneiderin, 1. Landessiegerin, Martina Kast, Schneidermeisterin



Gesellenstück: „Ochsopus“ von Katharina Ochs, 3. Siegerin auf Bundesebene, „Gute Form“



Gesellenstück: „Der Traumtänzer“ von Nina Rehm, 2. Bundessiegerin

Ausbildungs-Ass für katholisches Mädchengymnasium

Berlin, 23. November 2010. Die Heimschule Kloster Wald in Baden-Württemberg ist heute mit dem Sonderpreis des Ausbildungs-Ass 2010 in der Kategorie Ausbildungsinitiativen ausgezeichnet worden. Insgesamt hatten sich über 200 Unternehmen und Initiativen um die begehrte Auszeichnung beworben, die zum 14. Mal von den Wirtschaftsunioren Deutschland, den Junioren des Handwerks und der INTER Versicherungsgruppe vergeben wurde.

Überzeugend für die Jury war, dass die Schülerinnen im Kloster Wald mit der Schule auch ihre erste Berufsausbildung abschließen. Ab der 9. Klasse können sie an einem Nachmittag in der Woche in der Schneiderei, Holzbildhauerei oder Schreinerei praktisch ausgebildet werden. Die Doppelqualifikation Abitur plus Gesellenbrief bedeutet für die Schülerinnen eine Erweiterung der Lernerfahrung und erweist sich als solide Grundlage für den weiteren beruflichen Werdegang.

Mit dem Ausbildungs-Ass werden Unternehmen und Initiativen ausgezeichnet, die sich in besonderer Weise für die Ausbildung und Förderung von Jugendlichen einsetzen. Der Preis wird in drei Kategorien (Handwerk, Industrie-Handel-Dienstleistungen und Ausbildungsinitiativen) vergeben. Schirmherr ist der Bundesminister für Wirtschaft und Technologie, Rainer Brüderle, Medienpartner ist der Wirtschaftsruer.

Die Preise wurden übergeben von Jürgen M. Lukas, Vertriebsvorstand der INTER Versicherungsgruppe, Walter Herre, Bundesvorstandsmitglied der Wirtschaftsjuvenen Deutschland, und Frank Berting, Bundesvorsitzender der Junioren des Handwerks.



Frau Diana Kempf, Leiterin der Lehrwerkstätten und Frau Veronika Ruther, Ausbilderin, haben den Preis in Berlin entgegengenommen. Von der Handwerkskammer Reutlingen kam Herr Neth, stellvertretender Hauptgeschäftsführer extra nach Berlin, um der Heimschule Kloster Wald seitens der Kammer Anerkennung zu zollen.

Corinna Trips, Pressesprecherin der Wirtschaftsjuvenen Deutschland
www.wjd.de

Vom Seminarkurs in Ettenheim über Tübingen nach Brüssel und zurück

Mein Name ist Judith Gabriel und ich bin Abiturientin an der Heimschule St. Landolin in Ettenheim. Ich habe in der 12. Klasse am Seminarkurs BioEthik, und in diesem Rahmen auch im Juni 2010 am Jugendparlament in Tübingen, teilgenommen. Dort wurde ich dann als eine von vier deutschen Delegierten gewählt und nach Brüssel zum Young European Science Parliament (YESP) im Dezember 2010 entsandt.

Durch den Seminarkurs wurde ich zum ersten Mal bewusst mit bioethischen Fragen konfrontiert, aber auch zum ersten Mal hinreichend informiert, um einen umfassenden eigenen Standpunkt zu entwickeln. Das Arbeiten beim Jugendparlament in Tübingen bereitete mich auf das Arbeiten im europäischen Gremium vor; in vier verschiedenen Komitees mit jeweils eigener Fragestellung wurde über zwei Tage diskutiert, am zweiten Tag ein Experte zum Thema angehört und befragt und schlussendlich eine Resolution angefertigt, die die Ergebnisse der Arbeit zusammenfassend dargestellt und Lösungen ethischer Dilemmata präsentiert hat. Am letzten Tag wurde dann in der Plenarsitzung, an der alle Teilnehmer teilgenommen haben, über die einzelnen Klauseln der vier Resolutionen abgestimmt. Die am Ende der Plenarsitzung in Tübingen verabschiedeten Resolutionen wurden mit nach Brüssel genommen, während die in Brüssel verabschiedeten Resolutionen von Frau Silvana Koch-Mehrin, stellvertretend für das Europäische Parlament, entgegengenommen wurden.

Die Arbeit im europäischen Gremium war faszinierend und interessant. Ich selbst war Teil des zweiten Komitees 'genetic tests' und wir arbeiteten an einer Resolution, die die Frage 'Using the results from genetic tests – what are the consequences for society?' beantworten und Lösungen zu den von uns erkannten Problemen präsentieren sollte. Die Mitglieder meines Komitees kamen aus Schweden, Finnland, Dänemark, Portugal, Israel, Spanien, Italien, Litauen, England, Frankreich, Österreich, Bulgarien und – natürlich – Deutschland. Es war überraschend, wie wenig grundlegend diskutiert wurde; obwohl wir von unterschiedlichen Kulturen und somit auch unterschiedlichen Moralvorstellungen geprägt waren, gingen unsere Meinungen selten weit auseinander.

Bei manchen Fragestellungen wurde aber auch sehr heftig diskutiert und die verschiedenen Hintergründe wurden wieder bewusst. So zum Beispiel bei einer Diskussion über das Thema Abtreibung, bei der vor allem die Delegierten aus den südlicheren EU-Staaten wie Spanien und Italien eine sehr vehemente Ablehnung gegen



Personen von links nach rechts: Sotirios Karathanasis (Schweden), Yuval Cohen (Israel), Clara Blasco Moreno (Spanien), Judith Gabriel (Deutschland), Frau Koch-Mehrin, Herr Herbert Münder (Vorsitzender von EUSCEA)

Abtreibung zeigten, wohingegen die nördlicheren EU-Staaten wie England und Finnland eine eher ökonomisch und wissenschaftlich orientierte Stellung bezogen. Fachlich unterstützt wurden wir von Gadi Glaser (PhD), seit 1972 Dozent in Biochemie an der Hebrew University-Hadassah Medical School, Jerusalem.

Ich habe seit dem Beginn der 12. Klasse durch die Teilnahme am Seminarkurs und später auch am Jugendparlament Tübingen sowie dem YESP Brussels viel gelernt und auch viele neue Erfahrungen gesammelt. Ich freue mich, die Gelegenheit zu haben, bei der Leitung des Jugendparlaments in Ettenheim mitzuwirken (Eine Initiative des Netzwerks BioEthik der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg vom 2. bis 4. Juni 2011; Anm. der Redaktion) und anderen die Gelegenheit geben zu können, Neues zu lernen, sich mit Experten auszutauschen und mit anderen Jugendlichen über einige der wichtigen Fragen des Lebens zu diskutieren.

Judith Gabriel

Michael Rodiger-Leupolz

Freiwilligen- und Friedensdienste für Schülerinnen und Schüler



Schülerinnen und Schüler unserer Schulen nutzen nach der Schulzeit vor der Aufnahme eines Studiums oder vor dem Beginn einer Berufsausbildung immer wieder Möglichkeiten zu einem Aufenthalt im Ausland. Das Erlernen oder die Anwendung einer Fremdsprache, das Kennenlernen fremder Kulturen, aber auch eine Auszeit für sich selbst sind Motivation dafür.

Die Fachstelle Freiwilligendienste/Friedensdienste in der Erzdiözese Freiburg macht für Schülerinnen und Schüler verschiedene Angebote.

1. Das Voluntarioprogramm

Im Rahmen des Voluntarioprogramms der Erzdiözese Freiburg bietet die Fachstelle jungen Erwachsenen die Möglichkeit eines einjährigen Freiwilligendienstes in Peru. Die Voluntarios werden nach gründlicher Vorbereitung in Deutschland und Lima/Peru in ausgewählten sozialen Projekten eingesetzt.

Im Mittelpunkt dieser Form kirchlicher Jugendarbeit steht der junge Mensch, der sich in seiner Persönlichkeit entwickeln möchte. Einen Freiwilligendienst in einer sozialen Einrichtung in Peru zu leisten und sich einem unbekanntem interkulturellen Lernfeld auszusetzen ist eine besondere Herausforderung an den jungen Menschen. Diese Herausforderung wird nur dann nicht zu einer Überforderung, wenn in begleitenden Maßnahmen und einer sorgsamem Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung positive und negative Erlebnisse und Erfahrungen aufgearbeitet werden. Gerade in einem Land wie Peru, in dem es extreme Armut gibt, werden die jungen Freiwilligen mit Fragen der Gerechtigkeit, mit Gefühlen der Ohnmacht und Fragen nach dem Sinn des Lebens konfrontiert. Diese Konfrontationen gehen nicht spurlos an den Freiwilligen vorüber und müssen gut bearbeitet werden. Aber auch Fragen nach beruflicher Orientierung, die Frage nach Partnerschaft, Ehe und Familie und andere Werte- und Zukunftsfragen sind in diesem Lebensabschnitt bedeutsam. Deshalb ist es explizites Ziel mit authentischer, pädagogischer Begleitung während allen Seminaren und Begleitmaßnahmen präsent zu sein. Die verantwortlichen Personen im Voluntarioprogramm verstehen sich dabei als „Personales Angebot“, wie es im Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“ herausgearbeitet wurde.

Die Einsatzfelder sind derzeit im Bildungs-, Behinderten- und Betreuungsbereich von Kindern und Jugendlichen. Jede/r Freiwillige hat während des Einsatzes eine fachliche und persönliche Begleitung.

2. Der Schalomdienst/Friedensdienst

Ein weiteres Angebot der Fachstelle Freiwilligendienste/Friedensdienste ist ein Schalomdienst/Friedensdienst in (Nord-)Irland. Der Krieg im ehemaligen Jugoslawien hat Europa die Zerbrechlichkeit von noch so sicher geglaubten „Friedensordnungen“ vor Augen geführt. Obwohl inzwischen die Waffen weithin schweigen, gibt es noch keinen Frieden, weil es an Versöhnung mangelt. Der Einsatz einer Schalombotin in Bosnien (1994–1996) hat in Teilen der kirchlichen Jugendarbeit in der Erzdiözese Freiburg Betroffenheit und Engagement ausgelöst. Daran knüpfen die Träger des Schalomdienstes für junge Christinnen und Christen in der Erzdiözese Freiburg an. Sie bieten derzeit für interessierte Gemeinden und Schalom-Boten/Botinnen ausgewählte Einsatzorte in Nordirland und Israel an. Hier geht es um Versöhnungsarbeit, um eine engagierte Auseinandersetzung mit der gesellschaftspolitischen Situation des jeweiligen Landes und eine enge Rückbindung nach Deutschland. Dieser Dienst dauert ebenfalls ein Jahr. Eine abgeschlossene Schulausbildung, politisches Interesse und eine aus dem christlichen Glauben geprägte Motivation sind Voraussetzungen für diesen Dienst. Die Einsatzfelder sind sowohl in sozialen als auch in gesellschaftspolitischen Projekten angesiedelt.

Vor jedem Auslandseinsatz muss die Landessprache soweit erlernt sein, dass gleich zu Beginn des Einsatzes zumindest eine einfache Kommunikation möglich ist. Dazu wird ein mehrwöchiger Sprachkurs in der Vorbereitungszeit vermittelt.

Kenntnisse von Geschichte, Kultur, Religion, Wirtschaft und Politik im Einsatzland werden in dafür vorgesehenen Seminaren erworben. Dabei nützen die Träger Angebote anderer Bildungseinrichtungen.

Die Freiwilligen bleiben durch regelmäßige Rundbriefe und direkte Kontakte mit dem/den Verantwortlichen der Träger und der tragenden Schalomgemeinde in Verbindung. Die Träger führen mit den Freiwilligen eine Zwischenreflexion durch.

Eine Auswertung des gesamten Einsatzes findet nach Beendigung des Dienstes statt. Die Träger bieten Hilfen zur Wiedereingliederung in das Leben hier; sie regen die Fortführung des Schalomdienstes unter den Bedingungen von Beruf, Ausbil-

dung, Studium etc. an. Die Frage nach einer konkreten Form für das „Christsein im Diakonat des Schalom“ wird in diesem Zusammenhang zentral sein. Die Einbindung der Rückkehrer/ Rückkehrerinnen in die Vorbereitung neuer Schalomboten/-botinnen ist Teil dieser Gesamtkonzeption.

Informationen:

Fachstelle Freiwilligendienste/Friedensdienste

Abteilung Jugendpastoral

Erzb. Seelsorgeamt Freiburg

Okenstr. 15, 79108 Freiburg, Telefon 0761/5144-156

friedensdienste@kja-freiburg.de, www.fsj.kja-freiburg.de

Luisa Sophia Platten

Peru – ein Jahr auf der anderen Seite der Weltkugel



„Abi und dann?“ Diese Frage muss sich jeder stellen. Man steht vor dem Abitur oder dem Abschluss und wird von jedem Bekannten, nach seinen Zukunftsplänen gefragt. Mit dem Ende der prägenden, erlebnisreichen und schönen Schulzeit geht ein kleiner, geregelter Lebensabschnitt zu Ende. Aber auch am Start eines neuen Lebensabschnittes, mit vielen Möglichkeiten, Freiheiten, aber auch Unsicherheit beginnt. Die Frage, die sich jeder dann für sich stellt: „Welchen Weg soll ICH gehen?“

Gerne berichte ich von meinem Weg. Ich heiße Luisa Sophia Platten, bin 19 Jahre alt, habe letztes Jahr im Juli 2010 mein Abitur im Kolleg St. Sebastian in Stegen bestanden und lebe gerade in Peru in Südamerika. Für mich stand schon sehr lange fest, dass ich nach dem Abitur auf die PH möchte, um meinen Traumberuf „Grundschullehramt“ zu studieren. Und bis Pfingsten vorletzten Jahres war klar, direkt nach der Schule werde ich mein Studium beginnen. An Auslandsfreiwilligendienst oder Auslandsstudium habe ich nie gedacht. Auch als meine Mama mir in der 10. Klasse den Vorschlag gemacht hat, in ein anderes Land zu gehen, um eine weitere Sprache zu lernen habe ich sie für verrückt gehalten, denn ich habe mich zu Hause mit meinen Freunden, meiner Familie, meiner Umgebung viel zu glücklich gefühlt und die Vorstellung, ein Jahr so weit weg zu sein, war damals für mich undenkbar! Die Argumente: „Du wirst ganz viel Spannendes erleben, du wirst in dir wachsen, du wirst eine andere Sprache lernen,...“ haben mir nicht geholfen mich für ein Jahr von meiner vertrauten Umgebung zu trennen.

Jetzt fragt sich jeder zu Recht, was war Pfingsten, dass ich jetzt für ein Jahr in Peru lebe. Das möchte ich gerne erzählen. Ich habe einen kleinen 8-jährigen Adoptivbruder aus Nigeria (Afrika) bekommen. Er kam zu uns in die Familie, konnte kein Deutsch und wir wussten so gut wie nichts von seiner Geschichte und Herkunft. Anfangs hatten wir einige Schwierigkeiten. Zuallererst die Verständigung und z.B. war es für mich nicht leicht nachzuvollziehen, dass der kleine Junge so große Probleme mit der Zeit und der Pünktlichkeit hatte. Meine ganze Familie und er haben uns Stückchen für Stückchen angenähert, Vertrauen aufgebaut und viel gelernt.

Von einem Tag auf den anderen habe ich entschieden, dass ich die Welt in meinem kleinen Dorf niemals verstehen und kennenlernen werden kann. Dafür muss ich weiter weggehen! Ich wollte wissen, wie andere Menschen leben, andere Kulturen



Ostersonntag: Auf der Straße wird der typisch peruanische Tanz Valicha getanzt

und Bräuche erkunden! Ich wollte nicht nur lesen, ich wollte mich selber überzeugen. Mir hat nur ein bisschen der Mut gefehlt, denn ich bin ein Mensch der Sicherheit liebt und nicht so gerne alleine loszieht.

Also bin ich auf Erkundungsjagd im Internet gegangen. Meine Suche begann im Kontinent Afrika, dem Land bzw. Kontinent meines kleinen Bruders. Leider bin ich nicht fündig geworden. Durch Zufall bin ich auf die Internetseite der Erzdiözese Freiburg gestoßen, auf der ich gelesen habe: „Freiwilligendienst (Volontariat) in Peru.“

Das Programm und die Organisation haben sich so sinnvoll, zuverlässig, sicher, ansprechend und spannend angehört, dass ich gedacht habe, da bewerbe ich mich jetzt einfach mal, denn zu verlieren habe ich nichts. Über die Zusage habe ich mich richtig gefreut und ein bisschen war ich auch stolz, zu den 15 auserwählten Voluntarios zu gehören. Vor meinem Flug nach Peru habe ich an meine Bekannten geschrieben:

„Ich habe in meinem Inneren die Hoffnung, dass ich durch meinem Einsatz in Peru dazu beitragen kann, dass wir in der Welt mehr Verständnis für andere Kulturen, Völker und Lebensweisen bekommen.

Mir gefällt der Gedanke, dass ich in einem anderen Land arbeiten darf und in diesem Jahr sehr viel geben kann, aber bestimmt auch einiges zurück bekomme. Auf



Luisa Platten mit den Kindern ihrer Schule

jeden Fall eine Sprache und viel wertvolle Erfahrungen. Luisa Platten werde ich bleiben, aber sicherlich werde ich selbständiger und auch nicht als der gleiche Mensch zurückkommen.

Ich gebe zu, dass ich viel darüber nachdenke, wie es ist, die Familie, Freunde, liebe Bekannte, Minis, ... euch alle, die vertraute Umgebung zu verlassen und ein ganzes Jahr davon getrennt zu sein. Ich weiß jetzt schon, dass ich euch alle bzw. alles sehr vermissen werde!! Aber ich glaube das ist auch normal. Trotzdem freue ich mich auf ein so spannendes, erfahrungsreiches und tolles Jahr im Norden von Peru, in Reque. "

Mit vielen Tränen und Abschiedsgefühlen, ein Kribbeln im Bauch, den ständigen Gedanken und Fragen im Kopf: Was habe ich vergessen? Wie werde ich mich verständigen? (Ich konnte nämlich nur drei Wörter im Spanisch: Si, No, Gracias (Ja, Nein, Danke)) Werde ich jemals die Sprache erlernen? Was wird auf mich zukommen? Was mache ich, wenn ich Heimweh bekomme? Wie ist die Gastfamilie, in der ich wohnen werde? Wie sieht Peru aus? Wie sind die Leute?, so bin ich am 10. August 2010 von Frankfurt nach Lima, der Hauptstadt Perus, geflogen.

Das Beruhigende war, dass ich nicht alleine mit meinen vielen Gedanken, Ängsten und Gefühlen auf dem Weg nach Peru war, sondern von 14 weiteren Jugendlichen, die ich bei Vorbereitungsseminaren sehr gut kennengelernt hatte, begleitet wurde. Nach 10 Tagen Aufenthalt in Lima, Umgewöhnung an ein ganz anderes Leben, sind wir Voluntarios in unsere Dörfer und Einsatzstellen gefahren, die in ganz Peru verteilt sind. Ich lebe im Norden an der Küste in einem kleinen Dorf namens Reque in einer ganz herzlichen, vierköpfigen Gastfamilie. Die Lebensverhältnisse sind sehr einfach. Ich teile mir mit meinen zwei Gastschwestern (18 Jahre und 14 Jahre) ein



Der Markt des Dorfes Reque mit einem Motortaxi

Zimmer und wir duschen uns mit Wasser aus Eimern. Aber daran gewöhnt man sich sehr schnell.

Ich arbeite jeden Morgen in Grundschulen. In einer Schule unterrichte ich das Fach Englisch, was anfangs ohne Spanischkenntnisse eine große Herausforderung war. In einer sehr armen Schule, die ein wenig außerhalb liegt, helfe ich dem Lehrer, der eine 1. bis zur 6. Klasse (26 Kinder) alleine unterrichten muss. Ich bringe den Kindern Zahlen bei, versuche ihnen Mathematik näher zu bringen, praktiziere mit ihnen Sport und bastle. Außerdem helfe ich zwei Tage pro Woche in einer Behindertenschule mit und musiziere mit den Kindern.

Das erste halbe Jahr habe ich in der Bäckerei der Pfarrgemeinde gearbeitet, denn die Verantwortliche ist meine Ansprechpartnerin, die für mich immer da ist. Mit den Kindern der Kindergruppe der Gemeinde spiele ich und bringe Ihnen ein wenig Karate bei. Zu den Treffen der Jugendgruppe, die hier bewundernswert aktiv und groß ist, gehe ich abends auch sehr gerne.

Den Chor der Kirche unterstütze ich in manchen Gottesdiensten mit meiner Querflöte. Meine Arbeit besteht aus Helfen, Unterstützen, Kennen lernen und macht ganz großen Spaß! In meinen Ferien habe ich die Zeit genutzt, ein Kinderheim, das von Ordensschwestern geführt wird, kennen zu lernen und das Land reisend mit Freunden zu erkunden.



*Die Gastfamilie von
Luisa Platten*

Das Leben hier ist so spannend und erlebnisreich und ich habe gelernt, das kunterbunte Peru zu lieben, die Lebensfreude „Alegria“ der Menschen und mittlerweile auch das viele Tanzen! Sogar an die „Hora Peruana“ (peruanische Stunde), die Langsamkeit und Geduld der Menschen habe ich mich gewöhnt.

Besonders beeindruckend ist zu sehen, wie der Glaube gelebt wird und die Feste gefeiert werden.

Natürlich ist das Leben hier nicht perfekt, wie es sich vielleicht anhört. Ich habe viel mit Tod und Leiden zu tun gehabt und hatte viele schwierige Momente, allerdings weiß ich, dass es kein perfektes Leben gibt und dass es mir in Deutschland nicht anders ergehen würde. Die gedankliche Unterstützung und liebe Post aus meiner Heimat haben mich immer wieder aufgebaut und mir Kraft geschenkt! Aber deswegen habe ich mich auch aufgemacht nach Südamerika, um zu leben, mit allen Höhen und Tiefen, nur eben anders als in Deutschland.

Warum würde ich jedem ein Jahr im Ausland empfehlen:

- weil du sonst nie eine riesengroße Freude spüren würdest, wenn du z. B. unter einer warmen Dusche stehst oder wenn du eine grüne Wiese siehst mit einem Löwenzahn oder einen Teller Nudeln, nach wochenlangem Reis essen,... (einfache Dinge können wahrhaft das Größte sein)
- weil du dein Land, dein Leben noch einmal von einem ganz anderen Blickwinkel betrachtest.



*Jugendliche der
Gemeinde nach dem
Valicha-Tanz*

- weil du wahnsinnig viele, tolle Menschen kennenlernen kannst und neue Freunde gewinnst.
- weil du andere Kulturen ein wenig besser verstehst und über Bräuche und Sitten staunen kannst.
- weil du merkst, wer dir wirklich wichtig ist im Leben.
- weil du eine neue Sprache lernst.

Staunen, Faszination, Entdecken, Erleben, Fragen, Glück, Trauer, Bewunderung, Freude: „Geh nicht den Weg, den alle gehen. Geh deinen eigenen, bunten Weg voller Abenteuer!“

*Muchos saludos cariñosos del Peru (Viele liebe Grüße aus Peru)
Luisa Sophia Platten, ehemals Kolleg St. Sebastian Stegen*

Jana Lipps

Didi, kel kelenge! Didi (respektvoll: große Schwester), lass uns ein Spiel spielen!

Für viele Gymnasiasten ist das Abitur der Meilenstein in ihrem jungen Leben. Der Moment, in dem alles vorbei ist, wird ausgiebig gefeiert. Für mich war es der Moment, in dem alles anfing. Die große Herausforderung kommt erst nach den Prüfungen. Was fängt man mit seinem Leben an, nachdem man aus der Schule entlassen wird?



Seit Jahren in der Eine-Welt-AG des St. Ursula Gymnasiums Freiburg aktiv, hatte mich das Werk Sr. Baptista Simons durch meine Schullaufbahn begleitet. Nachdem ich meinen Einsatz in der Oberstufe noch intensiviert hatte, kam kein „normaler“ Freiwilligendienst oder gar ein Studium mehr in Frage. Mein Wunsch, im Ausland Freiwilligendienst zu leisten, begründete sich auf Neugier. Mit eigenen Augen wollte ich sehen, was diese Frau vollbracht hatte, sehen, was entsteht, wenn ein einzelner Mensch sein Leben und seine Liebe den Armen widmet. Mit nicht viel mehr Vorwissen im Gepäck stieg ich ins Flugzeug. Ich würde in einem Internat auf dem Land Mädchen betreuen. Begleitet wurde ich von einer Bekannten, die dringend eine Auszeit vom Studium brauchte und sich währenddessen gerne sinnvoll einsetzen wollte.

Mit den üblichen Beschwerden einer Indienreise wurden wir dank der Fürsorge der Schwestern des Saint Josef Sevalaya nicht konfrontiert. Nach drei Tagen brachte



man uns in die Außenstation Chikliya. Eine karge Gegend, für Ackerbau nicht unbedingt geeignet. Dennoch sind ihre Bewohner Bauern. Sie gehören zu den Ureinwohnern Indiens, den Adivasi. Es handelt sich dabei um keine homogene Gruppe, sondern um unzählige Stämme mit zahlreichen unterschiedlichen Traditionen und Sprachen. Weil sie nicht zur

Hindiunterricht in der ersten Klasse

Mehrheit der Hindus gehören und vom Kastensystem ausgeschlossen sind, wurden sie aus den fruchtbaren Regionen verdrängt. Sie haben keinen Zugang zu Bildung und medizinischer Versorgung. Diesem Elend begegnen die 200 Schwestern des Ordens in 30 Außenstationen mit Schulen und Krankenstationen, u.a. am Ort unseres Einsatzes, Chikliya.



6 Schwestern, 2 Priester, 130 Jungen und 94 Mädchen in ihrer Obhut, alle wohnhaft auf einer Art Campus im Dorf, *Sr. Meena in der Krankenstation* 4 Stunden Autofahrt entfernt von Indore, Madhya Pradesh. Die Schule besuchen 450 Schüler, auch aus den umliegenden Dörfern, gegen eine Schulgebühr von 10 Euro im Jahr. Unterrichtet werden sie von 13 Lehrern und Lehrerinnen, die teilweise auch auf dem Campus wohnen. Ihr Stundenplan sieht jeden Tag gleich aus, darauf finden sich Mathematik, Heimat- und Sachkunde, Englisch und Hindi. Die Schüler tragen Schuluniform, es wird ein morgendlicher Appell abgehalten. Geschrieben wird auf Schiefertafeln oder in Hefte. Der Stock als Autoritätssymbol begleitet die Lehrer, wenn er auch nicht mehr als Strafe eingesetzt wird. Manche Klassen teilen sich einen Raum, die Kinder sitzen bis zur dritten Klasse auf dem Boden in Reihen, fein säuberlich nach Jungen und Mädchen getrennt. Erst für Viert- und Fünftklässler gibt es Bänke. Die Schule und das Jungeninternat gehören zur Diözese, das Mädcheninternat wird von den Schwestern des Saint Joseph Sevalya geleitet. Die 94 Drei- bis Zwölfjährigen teilen sich zwei Schlafsäle. Ihre Eltern bezahlen dafür 50 Euro im Jahr, medizinische Versorgung und Kost mit inbegriffen. Zum Frühstück gibt es für sie Porridge, ansonsten Reis, Dal und Chapati, zwei Mal in der Woche auch hart gekochte Eier oder Hühnchen und Bananen. Eine der Schwestern organisiert als Hostelmutter das Zusammenleben. Dazu gehören banale Dinge wie Putzen und Haare schneiden. Drei weitere Schwestern sind als Lehrerinnen in der Schule tätig. Eine leitet als Krankenschwester die Krankenstation, die auch von den Menschen aus der näheren und weiteren Umgebung gut besucht wird. Und die Sechste zieht als Sozialarbeiterin von Dorf zu Dorf.

Besucher aus Europa bei sich aufzunehmen, empfanden die Schwestern als große Ehre, bedeutet es doch, dass wir ihre Arbeit wertschätzen. So bestanden unsere anfänglichen Schwierigkeiten nicht etwa in der Kommunikation – alle sprachen fließend Englisch – sondern darin, unsere Rolle zu finden und gegenüber den Schwestern durchzusetzen. Wir wollten Mitglieder im Team sein, Mitarbeiter, nicht etwa

Statisten mit gönnerhafter Miene. Aber Arbeit in Indien ist etwas, das man nicht selbst verrichtet. Diejenigen, die es tun, sind schlicht und ergreifend arm und Mitglieder der unteren Kasten. Die Schwestern dagegen empfinden sich als Dienerinnen Gottes. Über diese Selbstwahrnehmung stieß schließlich auch unser Wunsch sich einzusetzen auf Verständnis. Blieb noch die Hürde der Kommunikation, die Kinder sprachen ja nur Hindi! Die wenigen Kenntnisse, die wir in dieser Sprache bereits in Deutschland erworben hatten, reichten nicht aus. Zu unseren Aufgaben zählte vor allem die Betreuung und Beschäftigung der Mädchen nach der Schule. Je mehr Spiele wir in Umlauf brachten, angefangen bei „Katz und Maus“ über „6-Tage-Rennen“, „Merkball“, Seil- und Gummitwisthüpfen bis hin zu Klatschspielen – Gott sei Dank haben wir als Kinder viel Zeit in Ferienlagern verbracht -, desto mehr baute sich die Sprachbarriere ab. Die Kinder wurden nicht müde, Wörter immer und immer wieder zu wiederholen, hatten keine Hemmungen Zusammenhänge pantomimisch darzustellen. Bis wir am Ende kleine Unterhaltungen führen konnten! Aber auch nicht jede der Schwestern konnte beim Dolmetschen behilflich sein, dazu benötigte man außer sprachlichen Fähigkeiten ein gewisses Verständnis für den Ablauf und Sinn von Spielen. Schwester Kussum, die Hostelmutter der Mädchen, wurde zu unserer Ansprechpartnerin, nicht nur in dieser Sache.



Sr. Sunita in ihrer Klasse

Außer dem Herumalbern und täglichem Erfinden von neuen Spielen kam uns eine noch viel wichtigere Aufgabe zu: Kuschneln. Der Hunger nach Zuneigung war nahezu unstillbar. Zwar wird den Kindern im Internat weit mehr Beachtung geschenkt als zu Hause, wo sie den ganzen Tag sich selbst überlassen sind, während ihre Eltern auf dem Feld arbeiten. Aber die Schwestern als Autoritätspersonen, die den Kindern Werte wie Disziplin und Fleiß vermitteln wollen, wahren dennoch Distanz. Die Rolle der großen Schwester ermöglichte uns, den Kindern das Gefühl von Geborgenheit zu

geben, das sich einstellt, wenn man mit all seinen Fehlern geliebt wird. Insbesondere die Mädchen führen ein Leben zwischen den Welten. Sie gehören zu den ersten Generationen, die Schulbildung erhalten. Die Schwestern haben dafür bei den Eltern, die fest in ihrer Tradition verankert leben, viel Überzeugungsarbeit geleistet.



Sr. Kussum öffnet den Adventskalender am 9.12.2010

Sie wachsen heran zu selbstständigen und selbstbewussten Frauen, es tut sich ihnen eine große Chance auf – und plötzlich finden sie sich in den Sozialstrukturen ihrer Dörfer nicht mehr zurecht. Mit der christlichen Erziehung durch die Schwestern erhalten sie ein Weltbild, in dem sich der Mensch nur Gott unterordnet und mit seinen Mitmenschen in Nächstenliebe lebt. Die modernen Grundsätze von Hygiene und Ernährung, die man ihnen im Internat vermittelt, lehren sie, ihren Körper zu achten und zu pflegen. Das steht im krassen Gegensatz zur Kultur der Hierarchien und Selbstgeißelung. Schon im Grundschulalter sind die Unterschiede zu Kindern, die jeden Tag zu Fuß oder mit dem Fahrrad in die Schule kommen und zuhause leben, deutlich spürbar. Außer den etwa 220 Internatsschülern besuchen noch einmal so viele Kinder von außerhalb den Kindergarten und die erste bis fünfte Klasse in Chikliya. Ihre Beteiligung im Unterricht ist verhaltener, in den vierteljährlichen Examen schneiden sie schlechter ab und nach der Grundschule besuchen sie oft keine weiterführende Schule mehr. Natürlich haben sie ebenso Schreiben, Lesen und Rechnen gelernt, aber sie werden die veralteten Strukturen nicht durchbrechen, zu sehr sind sie selbst Teil davon.

Zunächst wird sich mit der fortschreitenden Bildung der Menschen das Problem der Landflucht und Überbevölkerung der Städte verschärfen. Nach und nach aber werden sich in den Dörfern neue Sozialstrukturen bilden, denn genau dort werden Lehrer, Ärzte und andere kluge Köpfe gebraucht. Dort können sie ihre Mission, nachhaltig etwas zu verändern, in die Tat umsetzen und die Lebensbedingungen der Bevölkerung verbessern. Mit ihnen wird die Attraktivität von ländlichen Regionen als Wohnort steigen, in Schulen und Krankenhäusern entstehen auch Arbeitsplätze für geringer gebildete Personen und dem Verdienst folgt der Konsum.

Durch unsere Mitarbeit im Internat, unser Interesse und unsere Unterstützung für die Vision der Schwestern ebenso wie für die Träume der Kinder, haben wir geholfen einen kleinen Schritt dieses langen Weges zu gehen. Der Abschied ist uns schwer gefallen, schließlich folgten auf uns nicht unmittelbar neue Freiwillige. So fühlen wir uns weiter in der Verantwortung zum Voranschreiten beizutragen. Sei es in Form von Briefen, die Mut und Durchhaltevermögen erneuern, in Form von Patenschaften, die die Schulausbildung für den Großteil der Kinder überhaupt erst

ermöglichen, in Form von Spenden, von denen neue Gebäude gebaut werden können, oder in Form von kleinen Geschenken, die den Kindern Freude bereiten. Ich habe mit eigenen Augen gesehen, was kleines und großes Engagement bewirkt. Ich möchte die Dankbarkeit, die mir entgegen gebracht wurde, weitergeben an viele neue Unterstützer. Die zu finden wird fester Bestandteil des für mich beginnenden Lebensabschnitts sein. Und ich bin mir sicher, dass ich das schaffen kann. Indien ist zu meinem Meilenstein geworden.

Jana Lipps, ehemals St. Ursula-Gymnasium Freiburg

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

Die Katharinenkapelle im Mädchengymnasium St. Dominikus in Karlsruhe

Es war im Jahr 1925, als sich die Dominkanerinnen des Klosters Zoffingen in Konstanz nach Karlsruhe aufmachten, um dort ein Mädchengymnasium zu eröffnen. Schulräume brauchten sie natürlich, und ein Gebäudeteil sollte den Schwestern als Wohnhaus, als ihr Kloster in der Stadt, vorbehalten sein. Ganz selbstverständlich gehörte dazu auch eine Hauskapelle – für ihr tägliches Gebet und die Feier der Eucharistie. Denn aus diesem Geist heraus führten die Ordensschwwestern die Schule.

Als die Schulstiftung im Jahr 2000 für das St. Dominikus-Gymnasium das Haus Moltkestraße erwarb, fiel der Schule diese Kapelle zu. Das Haus Moltkestraße wurde umgebaut, und die Kapelle wurde in den Gebäudekomplex neu integriert.

Dem Architekten Günther Leonhardt ist mit dem Einbau eines offenen Ovals auf den rechteckigen Grundriss eine den Gemeinschaftssinn fördernde Raumform gelungen. Die an der Außenlinie entlang geführte Sitzbank, die einer Schulklasse mit Lehrkräften Platz bietet, eröffnet einen Sinn für das soziale Miteinander und für die Verbundenheit der Glaubenden. Die hölzerne Materialität von altem Parkettboden und Wandstreben sowie die mit Textil bespannte Decke, unter der die Lichtquelle platziert ist, geben dem Raum meditative Stille und eine religiöse Ehrfurcht gebietende Atmosphäre. Das Oval ist zur Fensterseite hin durchbrochen, um den Blick auf die aus der alten Gestalt der Kapelle übernommenen Glasfenster mit Heilig-Geist-Motivik frei zu geben. Schlicht gehalten sind die an den beiden Brennpunkten der Ellipse drapierten liturgischen Orte Altartisch („Tisch des Brotes“) und Ambo („Tisch des Wortes“).

Der Ambo hat eine archetypische Gestalt. Seine Grundformen sind Fuß, Schaft und die Fläche der Buchablage, die Offenheit ausdrückt. Der Altar bringt in seiner Form wirklich einen Tisch zum Ausdruck. Er ist ausschließlich aus waagrechten und senkrechten Elementen gebaut. Die Oberseite ist der Ort der liturgischen Handlung. Sie ist ganzflächig mit Weißgold belegt. Das Kreuz steht seitlich des Altars. Es ist goldfarben, schlank und hoch gehalten und betont die Senkrechte – die Verbundenheit von Mensch und Gott. Farblich entsprechend sind der gold-rote Tabernakel und das Ewige Licht sowie ein goldfarbenes Weihwasserbecken.



An der Außenlinie entlang geführte Sitzbank



Schülerinnen-Bibelkreis



Altartisch und Ambo

Für unsere Kapelle wurde ein Name gesucht. Es sollte wegen der Mädchenschule ein weiblicher Name sein und in der Tradition des Gründerordens der Name einer Dominikanerin. So wurde gemäß der Kirchenlehrerin Katharina von Siena der Name „Katharina“ gefunden – ist dies doch auch der Name einer bedeutenden Ordensfrau, die über viele Jahre die Schule leitete. Zur Einweihungsfeier wurden alle Schülerinnen, die den Vornamen Katharina trugen, eingeladen.

So schön und formvollendet die Kapelle ist – was wäre sie, wenn sie die Schülerinnen nicht auch mit Leben erfüllten. So ist der Eingang zur Kapelle Tür an Tür mit den Klassenzimmern. Die Kapelle ist den ganzen Tag offen, sodass sich eine Schülerin (oder auch ein Lehrer, eine Lehrerin) auch einmal für sich alleine hinein setzen und ihre Seele Atem holen kann.

Der Schülerinnen-Bibelkreis trifft sich jede Woche einmal in der großen Pause in der Kapelle zu Gebet und Schriftgespräch. Zur Schulseelsorge gehören regelmäßige Gottesdienste. Die ganze Schulgemeinde findet zu den großen Gottesdiensten hier natürlich nicht genügend Platz. Aber Gottesdienste mit einzelnen Schulklassen haben hier einen würdigen und schönen Rahmen. Sowohl die schriftlichen als auch die mündlichen Abiturprüfungen beginnen am Prüfungstag mit einem geistlichen Impuls in unserer Katharinenkapelle und Ehemalige haben hin und wieder den Wunsch eines Gottesdienstes in dieser Kapelle.

Unserer Schule würde die geistliche Mitte fehlen, hätten wir diese Kapelle nicht. Gebet, Gottesdienst, Besinnung sind für uns sehr wertvoll. Und es kann vorkommen, dass eine Schülerin – längst nicht mehr an der Schule - später einmal hier ihre Trauung feiern möchte (es wäre nicht die erste).

Wir sind dankbar, dass wir eine „lebendige“ Kapelle an unserer „lebendigen“ Schule haben.

Dr. Ingrid Geschwentner, Schulleiterin
Erhard Bechtold, Schulpfarrer

Die Schlosskapelle des Kollegs St. Sebastian

Mit der Schlosskapelle steht auf dem Gelände des Gymnasiums Kolleg St. Sebastian ein besonderes Kleinod und das vermutlich älteste Gebäude des Ortes Stegen bei Freiburg. Schlosskapelle heißt sie, weil sie Jahrhunderte lang zum Komplex des Schlosses Weiler-Stegen gehörte, einem seit dem Hochmittelalter bestehenden Herrnsitz. Ihr Patron, der Pestheilige Sebastian, hat der Schule ihren Namen gegeben und spielt im Schulleben eine wichtige Rolle, z.B. bei der gemeinsamen Feier des Sebastiansfestes im Januar.

Die geschichtlich frühesten fassbaren Spuren dieses Gebäudes reichen ins 14. Jahrhundert zurück. 1365, nur gut 15 Jahre nachdem die erste verheerende Pestwelle über Europa hingezogen war, wird die Kapelle zum ersten Mal urkundlich erwähnt. Seit dem 15. Jahrhundert ist Sebastian als Kapellenpatron bezeugt.

Was kann unsere Kapelle alles erzählen? Da gibt es einen gotischen Kelch, allerdings in einem Depositum außerhalb verwahrt, der im Jahr 1383 von einem Mitglied der damaligen Ortsherrschaft in den Kirchenschatz gestiftet wurde. Im Freiburger Stadtarchiv liegt das Buch der Sebastiansbruderschaft, das zahlreiche Namen von Mitgliedern der Familien von Reischach und Moser auflistet, Inhaber des Lehens Weiler im 16. und 17. Jahrhundert. Auf einer ehemaligen Altartafel aus dem 16. Jahrhundert, die nun an der Kapellenwand hängt und in Öl den von Pfeilen getroffenen Sebastian darstellt, findet sich die älteste bildliche Darstellung des Schlosskomplexes mitsamt der Kapelle in ihrer früheren Gestalt. An der südlichen Außenwand des Kirchleins stehen die Grabsteine der Moserin (gest. 1657) und ihres Sohnes: sie haben sich um den Wiederaufbau des im Dreißigjährigen Krieg zerstörten

Schlosses verdient gemacht und waren ursprünglich in der Kapelle selbst bestattet. Die um die Mitte des 19. Jahrhunderts geschaffenen farbigen Glasfenster erzählen aus der Familiengeschichte der aus dem Elsass stammenden Kagenecks und ihrer Verbindung mit dem Haus Habsburg. Die Mutter des Staatskanzlers Fürst Metternich war eine Kagenecktochter. Seit dem 18. Jahrhundert war die Familie im Besitz des Lehens Stegen.



Später bildete die Kapelle den geistigen Mittelpunkt des Klosters der Herz-Jesu-Priester (SCJ), die 1928-1998 im Stegener Schloss eine Niederlassung hatten und die Schule gründeten. Auch Erinnerungen an diese jüngere Vergangenheit werden mit der Schlosskapelle verknüpft: z.B. an die Kinder jüdischer Abstammung, die vom damaligen Rektor des Hauses Pater Dr. Heinrich Middendorf SCJ im Kloster Stegen aufgenommen und unter großen Risiken vor den Nazis versteckt wurden. Alte Photographien zeigen sie im Jahr 1943 vor der Kapelle als katholische Ministranten und Primizbräute – so konnte ihre wahre Identität am besten geheim gehalten werden. Am 27. November 1944 mussten die Teilnehmer eines Abendgottesdienstes in der Schlosskapelle miterleben, wie einige Kilometer weiter westlich das alte Freiburg im Bombenhagel der Royal Air Force in Schutt und Asche sank.



Blick auf die Schlosskapelle mit dem Teich

Ihre künstlerische Ausstattung und ihr jetziges Aussehen verdankt die Kapelle im Wesentlichen der Adelsfamilie von Kageneck. Mitte des 19. Jahrhunderts restaurierten die Kagenecks die Kapelle aufwändig, 50 Jahre später wurde ihr Inneres erneut anlässlich der Primiz eines Sohnes der Familie umgestaltet und neu ausgestattet. Dabei kamen die eindrucksvollen und künstlerisch bedeutsamen Flügelaltäre mit gotischen Schnitzwerken und Ölgemälden in die Kapelle.

Im Kolleg St. Sebastian wird die Schlosskapelle intern als das „Herz des Kollegs“ bezeichnet. Die markante Eingangstür bildete Inspiration und Vorlage für das neue Schullogo. Das Gebäude wird von Pfarrgemeinde und Schule in guter Partnerschaft gemeinsam genutzt. So finden dort einerseits Eucharistiefeiern und Wortgottesdienste der Gemeinde, Taufen, Hochzeiten und Trauerfeiern statt. Andererseits treffen sich Schülerinnen und Schüler in der Kapelle, um Klassen- oder Stufengottesdienste zu feiern, wöchentlich wird im Schulalltag eine Andacht für die gesamte Schulgemeinschaft angeboten, das Lehrerkollegium beginnt seine Pädagogische Tage mit einer Andacht, nach dem Sozialpraktikum „Compassion“ der 11.-Klässler endet die Reflexion über ihre sozialen Einsätze mit einer Besinnung, zahlreiche Abi-



Der Innenraum

Tag der offenen Tür



Andacht einer Elften Klasse

turientinnen und Abiturienten nehmen sich vor den großen Prüfungen Zeit für einen geistlichen Impuls. Für all dies und einiges mehr wird die Kapellentüre geöffnet. Auch Lektionen im Geschichts- oder Kunstunterricht finden dort statt.

Manfred Müller
 Claudius Heitz

Aus der Stiftungsverwaltung

Wechsel im Vorstand der Schulstiftung

Aufgrund des Wechsels von Rechtsreferentin **Carolin Herzog** aus dem Erzbi-



Carolin Herzog

schöflichen Ordinariat zur staatlichen Finanzverwaltung musste auch die Position des juristischen Referenten im Vorstand der Schulstiftung neu besetzt werden.

Zur Nachfolgerin hat Erzbischof Dr. Robert Zollitsch Rechtsreferentin **Aglaja Gramelspacher** bestellt, die im Erzbischöflichen Ordinariat Nachfolgerin von Carolin Herzog wurde.

Wir danken Carolin Herzog für ihre Arbeit im Stiftungsvorstand und wünschen Aglaja Gramelspacher viel Freude bei der nun im Bereich der Schulstiftung übernommenen verantwortungsvollen Aufgabe.



Aglaja Gramelspacher

Mädchengymnasium St. Dominikus Karlsruhe

Zum Ende des letzten Schuljahres wurde nach 21 Jahren in der Tätigkeit als stellvertretender Schulleiter **StD Ulrich Hermes** pensioniert. Mit ihm ging ein Pädagoge „alter Schule“ in den Ruhe-



StD Ulrich Hermes

stand, ein Lehrer, der seine Schülerinnen mit außerordentlicher Kompetenz, Geduld, Humor und Gelassenheit geführt hat. Als leidenschaftlicher Computerfachmann waren Organisation, Verwaltung und Management bei hohem Arbeitstempo und ebenso hoher Perfektion in besten Händen. Dass StD Hermes bereit war, sofort nach seiner

Pensionierung in einer Notsituation einzuspringen und Unterricht zu erteilen, belegt einmal mehr sein hohes Engagement und seine große Verbundenheit mit dem Mädchengymnasium St. Dominikus.



StD Marianne Jene

Zu seiner Nachfolgerin wurde **StD Marianne Jene** bestellt, die seit annähernd 20 Jahren erfolgreich am Mädchengymnasium St. Dominikus als Geschichts- und Lateinlehrerin tätig ist.

Dietfried Scherer

Die Schwerbehindertenvertretung der Stiftungsschulen stellt sich vor

Liebe Kolleginnen und Kollegen, im November letzten Jahres sind sieben Vertrauenspersonen (s. Foto unten) für die Vertretung der Interessen der schwerbehinderten Menschen an den

Stiftungsschulen der Erzdiözese Freiburg gewählt worden.

Wer ist schwerbehindert ?

Die Schwerbehindertenvertretung ist die



Die neu gewählten Vertrauenspersonen für schwerbehinderte Menschen an den Stiftungsschulen.

Linke Reihe, von vorne: Ingrid Engelhardt, Angelika Monteil-Streif, Werner Wussler
Rechte Reihe von vorne: Anja Jahnke, Martin Schmidt, Dr. Christopher Bühler
Auf dem Bild fehlt Claudia Sekler

Interessenvertretung der schwerbehinderten Frauen und Männer in den Stiftungsschulen. Schwerbehindert ist, wer einen Grad der Behinderung (GdB) von mindestens 50 hat, bei einem GdB von 30 kann eine Gleichstellung beantragt werden, dann gelten auch die Schwerbehindertenrichtlinien.

Der Grad der Behinderung ist ein Maß für die körperlichen, geistigen, seelischen und sozialen Auswirkungen einer Funktionsbeeinträchtigung aufgrund eines Gesundheitsschadens.

Ein GdB von z.B. 50 ist nicht mit einer Leistungsfähigkeit des Betroffenen von 50% gleichzusetzen; oft ist die volle Arbeitsfähigkeit möglich, auch wenn in anderen Lebensbereichen eine deutliche Beeinträchtigung gegeben ist.

Aufgaben der Schwerbehindertenvertretung

Der Aufgabenbereich der Schwerbehindertenvertretung erstreckt sich neben der Sorge für die Einhaltung und Umsetzung der Vorgaben des SGB IX auch darauf, den schwerbehinderten Menschen beratend und helfend zur Seite zu stehen.

Dies kann erfolgen z.B. durch die Unterstützung bei der Antragsstellung auf

Anerkennung als Schwerbehinderter, die Vertretung des Schwerbehinderten bei Gesprächen mit der Schulleitung oder der Schulstiftung, Beratung und Hilfestellung, wenn der Arbeitsplatz bedroht ist oder ein vorzeitiger Ruhestand notwendig wird.

Schwerbehinderte Menschen benötigen zur Erbringung gleichwertiger Leistungen einen größeren Einsatz an Energie und Engagement. Aus diesem Grund erhalten Schwerbehinderte Menschen einen Nachteilsausgleich.

Konkret für die Lehrer an unseren Schulen erfolgt dieser Ausgleich z.B. durch einen Deputatsnachlass und eine mögliche Freistellung von Mehrarbeit (Vertretungen, Bereitschaft, Aufsichten), aber auch in der möglichen Anpassung des Stundenplanes und Organisation des Unterrichts des Einzelnen.

Diese Nachteilsausgleiche erstrecken sich aber auch je nach Art und Schwere der Behinderung in den privaten Bereich, z.B. in Form von Steuerfreibeträgen, Anrecht auf Parkerleichterungen, Gebührenbefreiung bei Fernsehen und Rundfunk, Freifahrten im öffentlichen Nahverkehr.

Bei körperlichen Behinderungen können Maßnahmen beantragt und gefördert werden, die die Teilhabe am Arbeitsleben erleichtern oder ermöglichen, z.B.

eine behindertengerechte Anpassung des Arbeitsplatzes.

Bei all diesen Fragen möchten wir für Sie als Ansprechpartner dienen.

Um eine örtlich nahe Vertretung sicherzustellen, sind die Vertrauenspersonen verschiedenen Schulbereichen zugeordnet:

- **Ingrid Engelhardt (Ursulinen Gymnasium Mannheim)** – Ursulinen-Gymnasium, St. Dominikus
- **Martin Schmidt (St. Raphael Schulen Heidelberg)** – St. Raphael Schulen, Klosterschule vom Hl. Grab, St. Paulusheim
- **Werner Wussler (Heimschule Lender, Sasbach)** – Heimschule Lender

- **Monteil-Streif (Klosterschule Unserer Lieben Frau, Offenburg)** – Klosterschulen Unserer Lieben Frau
- **Dr. Christopher Bühler (Heimschule St. Landolin, Ettenheim)** – Heimschule St. Landolin
- **Claudia Sekler (Heimschule Kloster Wald, Sigmaringen)** – Liebfrauenschule, Heimschule Kloster Wald, St. Ursula Schulen Villingen
- **Anja Jahnke (St. Ursula Gymnasium, Freiburg)** – St. Ursula Gymnasium, St. Ursula Schulen Hildastraße Freiburg, Kolleg St. Sebastian

Wir danken Ihnen für das in uns gesetzte Vertrauen und bemühen uns, ihnen mit Rat und Tat zu Seite zu stehen.

Mit herzlichen Grüßen,
Martin Schmidt

Nachruf zum Tod von Gabriele Köbele



Die Schulstiftung trauert um **Gabriele Köbele**, die im Alter von 57 Jahren verstorben ist. Gabriele Köbele war bereits seit 2002 Vorsitzende des Elternbeirates

der Heimschule St. Landolin, Ettenheim bevor sie 2004 zur Vorsitzenden des Gesamtelternbeirates aller Schulen der Schulstiftung gewählt wurde. Dieses Amt versah sie mit Energie, Freude, Engagement und großem Einsatz für das gemeinsame Interesse der Eltern an den Stiftungsschulen. Bedingt durch den Schulabschluss ihrer Tochter endete ihre Tätigkeit als Vorsitzende des Gesamtelternbeirates im Herbst 2008.

Ihr großes lebensfrohes Engagement werden wir in dankbarer Erinnerung erhalten. Unsere Anteilnahme gilt ihrem Ehemann und ihrer Tochter.

Dietfried Scherer

Zum Gedenken an Bruder Ludger Hoffkamp, den letzten Ordensangehörigen der Lehrbrüder von Ettenheimmünster



Bruder Ludger Hoffkamp

Bruder Ludger Hoffkamp, der am 19. April 2010 in der Herzkllinik in Lahr verstarb, war der letzte Ordensangehörige der **Brüder der christlichen Lehre von Ettenheimmünster, die bis 1967 in Ettenheimmünster** ein Progymnasium unterhalten hatten. Diese Schule, die von der Erzdiözese Freiburg übernommen wurde, war die Vorgängerschule der Heimschule St. Landolin in Ettenheim.

Der verstorbene Ordensbruder war am 18. Dezember 1934 in Nordhorn in der Diözese Osnabrück zur Welt gekommen. Nach der schulischen Ausbildung absolvierte er eine Lehre als Uhrmacher und arbeitete nach der Gesellenprüfung noch einige Zeit weiter in diesem Beruf. Doch schon früh drängte es ihn, sicherlich geprägt durch die in der Familie

erlebte Religiosität, zu einem tieferen religiösen Leben. Sein Vater hatte, bevor er als Buchbinder und Buchdruckermeister in Nordhorn eine Druckerei gründete, bei den Steyler Missionaren gelebt und gearbeitet.

Im Jahre 1961 entschloss sich Bruder Ludger, dessen Taufname Josef war, bei den Lehrbrüdern in Ettenheimmünster ein neues Leben zu beginnen. Als Ordensnamen wählte er den Namen des hl. Ludger, der auch in Nordhorn als Missionar gewirkt hatte und Patrons des Bistums Münster ist. Nach dem Noviziat in Ettenheimmünster legte Bruder Ludger 1963 das erste Gelübde und 1968 das ewige Gelübde ab.

Noch vor dem Übergang des Progymnasiums der Lehrbrüder von Ettenheimmünster zur Heimschule St. Landolin in Ettenheim hatte sich Bruder Ludger eine neue Aufgabe gesucht. Er erwarb mit der Missio canonica die Berechtigung zur Erteilung von Religionsunterricht und übernahm 1967 in Lahr eine Stelle als Religionslehrer. Nach Fortführung der theologischen Studien wurde er 1972 in Freiburg von Weihbischof Gnädinger zum ständigen Diakon geweiht. Danach war er in der Psychosozialen Klinik in Ettenheimmünster, die in die ehemaligen Schul- und Internatsräume der Lehrbrüder eingezogen war, für die Seelsorge der Patienten verantwortlich. Im November 1973 wählten ihn die Mit-

brüder als Nachfolger von Bruder Lorenz Schick zum neuen Provinzial der kleiner gewordenen aber weiterhin bestehenden Klostersgemeinschaft. Zugleich übernahm er auch den Vorsitz des für die weltlichen Belange von Kloster und Schule zuständigen Lehrbrüdervereins.

Mit Genehmigung der Ordensoberen von der **Congrégation des Frères de la Doctrine Chrétienne** von Matzenheim im Elsass und des Freiburger Ordinariats konnte er die theologischen Studien mit dem Ziel des Priesterberufes wieder aufnehmen und wurde nach Studium und Vorbereitungsjahr im Priesterseminar in St. Peter am 24. Mai 1979 im Münster Unserer Lieben Frau in Freiburg von Erzbischof Oskar Saier zum Priester geweiht. Die Primizmesse feierte er wenige Tage danach in Matzenheim und am 3. Juni in seiner Heimatgemeinde in Nordhorn. Danach wurde er als Vikar in Ettenheim und Kappel-Grafenhausen eingesetzt. Im März 1984 übertrug ihm Generalvikar Dr. Schlund die Seelsorge der Pfarrgemeinde Altdorf. Von dieser Aufgabe ließ er sich aus gesundheitlichen Gründen zum 30. November 1995 entpflichten. Die Pfarrgemeinde und auch die politische Gemeinde Altdorf verabschiedeten ihren Pfarrer feierlich und mit vielen Dankesworten in einer gut besuchten Veranstaltung. Besonders die Ministranten waren ihm für seine Jugendarbeit zu großem Dank verpflichtet. Nachdem

sich Bruder Ludger aus der Arbeit in der Pfarrei zurückgezogen hatte, wirkte er, soweit es seine Gesundheit erlaubte, noch in der Krankenhausseelsorge in Lahr und Ettenheim mit.

Auch nachdem das Progymnasium in Ettenheimmünster nicht mehr bestand, hielt Bruder Ludger die Verbindung zur Heimschule St. Landolin aufrecht. Seine Verbundenheit zeigte er unter anderem im Mitfeiern von Festgottesdiensten, unter anderem 1992 beim 25-jährigen Bestehen der Heimschule in Ettenheim. Außerdem stiftete er als Vorsitzender des weiterhin bestehenden Lehrbrüdervereins von Ettenheimmünster die Orgel für die 1988 gebaute Heimschulkapelle. Die letzten Jahre von Bruder Ludger waren durch eine schwere Herzkrankheit gekennzeichnet, von der er durch seinen Heimgang zu Gott erlöst wurde.

Zur Geschichte des Progymnasiums der Lehrbrüder in Ettenheimmünster bis zum Übergang zur Heimschule St. Landolin in Ettenheim

Bald nach dem Ersten Weltkrieg wurde von der Kongregation der Brüder der Christlichen Lehre von Matzenheim im Jahre 1920 die Klosterschule der Lehrbrüder von Ettenheimmünster gegrün-

det. Die **Congrégation des Frères de la Doctrine Chrétienne**, die 1845 von Abbé Eugène Mertian aus der Diözese Straßburg ins Leben gerufen worden war, entfaltete im Elsass eine erfolgreiche Tätigkeit auf dem Gebiet der Erziehung und der schulischen Ausbildung junger Menschen. Neben dem Collège St. Joseph in Matzenheim, mit dem die Heimschule seit Jahren einen Schüler- und Lehreraustausch durchführt, werden von den elsässischen Lehrbrüdern noch das große Collège Jean XXII in Muhlhouse und Heime und Werkstätten für schwererziehbare Jugendliche in Ehl (Benfeld) und in Andlau unterhalten.

Bekanntlich war nach dem Krieg von 1870/71 das Elsass dem Deutschen Reich angegliedert worden. Nach dem Ersten Weltkrieg wollten die Lehrbrüder, da das Elsass jetzt wieder zu Frankreich gehörte, auch für deutsche Brüder ein Haus schaffen, zumal alle Deutschen und somit auch die deutschen Ordensangehörigen das Elsass verlassen mussten. Mit der Gründung einer neuen Ordensprovinz in Ettenheimmünster verwirklichten sie diesen Plan.

Zur rechtlichen Absicherung der klösterlichen Niederlassung und der Schule in Ettenheimmünster wurde die Form eines Vereins gewählt und als Katholischer Lehrbrüderverein ins Vereinsregister eingetragen. Zum ersten Vorsitzenden wählte man den damaligen Etten-

heimer Stadtpfarrer Wilhelm Williard, der sich intensiv um die Ansiedlung der Lehrbrüder in Ettenheimmünster bemüht hatte. Bruder Julius Kern, der erste Provinzial von Ettenheimmünster, konnte als Elsässer, da er nach dem Krieg nun wieder Franzose war, nicht Vorsitzender eines Vereins in Deutschland werden. Nach dem Tod von Pfarrer Williard 1925 und nachdem Bruder Julius inzwischen wieder die deutsche Staatsbürgerschaft erworben hatte, die er ja vor Kriegsende schon einmal besaß, war es ihm nun möglich, den Vorsitz des Lehrbrüdervereins selbst zu übernehmen. Schon an diesem kleinen Beispiel lassen sich die Schwierigkeiten erkennen, denen viele Elsässer im Wechselspiel des deutsch-französischen Verhältnisses ausgesetzt waren.

Das Schicksal der Klosterschule der Lehrbrüder im „Dritten Reich“ mit der von den Machthabern angeordneten Schließung wurde schon im Jahresbericht 2001 ausführlich dargestellt.

Mit Genehmigung der französischen Militärregierung in Lahr und des badischen Kultusministeriums in Freiburg konnten die Lehrbrüder im Januar 1946 den Schul- und Internatsbetrieb wieder aufnehmen. Obwohl sich das Progymnasium und das Internat gut entwickelt hatten, waren die Lehrbrüder schließlich aus personellen Gründen nicht mehr in der Lage, ihre Schule weiterzuführen.

Nach Fertigstellung des großen Schulzentrums in Ettenheim öffnete die Heimschule St. Landolin in der Trägerschaft der Erzdiözese Freiburg im September 1967 ihre Pforten. Mit dem 47-jährigen Dienst der Lehrbrüder im Progymnasium Ettenheimmünster und den 43 Jahren des Wirkens der Heimschule

St. Landolin haben die beiden kirchlichen Schulen mit Internat im Jahre 2010 genau 90 Jahre lang in erzieherischer, kultureller und wirtschaftlicher Hinsicht eine segensreiche und fruchtbare Tätigkeit in Ettenheim entfaltet.

Bernhard Uttenweiler

Nachruf zum Tod von Christina Großmann



Christina Großmann war in Hamburg in der Beratungsstelle Gewaltprävention am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung tätig. Als Fortbildungsreferent ist der seinerzeitige Fortbildungsreferent und heutige Schulleiter Gerald Kiefer auf ihr Programm „Soziales Lernen im Klassenverband“ aufmerksam geworden. Für die neuen Kollegin-

nen und Kollegen an unseren Schulen hat sie anschließend viele Jahre lang die Einführungsseminare geprägt und auch als Referentin im Rahmen der Schul- und Internatsleitertagung gewirkt.

Durch ihre herzliche und verbindliche Art und aufgrund ihrer beeindruckenden Persönlichkeit ist es ihr gelungen, bei vielen Lehrerinnen und Lehrern der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg hohes pädagogisches Engagement für die Schülerinnen und Schüler in der bestmöglichen Schule zu begründen.

Im Oktober ist Christina Großmann in Hamburg nach längerer Krankheit gestorben.

Stefan Gönzheimer

Neues auf dem Markt der Bücher

Christian Füller

Was sie besser können, woran sie scheitern

**Hamburg: Edition Körber-Stiftung,
2010, 273 Seiten, ISBN
978-3-89684-077-6, 16,00 Euro**

Ausweg Privatschulen?

Die Anzahl der Privatschulen steigt. Ihre Schülerzahlen ebenfalls, denn immer mehr Eltern suchen nach Alternativen zur staatlichen Schule. Die Gründe dafür heißen: Unzufriedenheit mit dem dreigliedrigen Schulsystem, Abhängigkeit von der Entscheidung des Lehrers für weiterführende Schulen und zu hoher Stress für die Schulkinder. Könnten Privatschulen die Lösung für diese Probleme sein? fragten sich Christian Füller, Bildungsjournalist, und seine Mitarbeiter Annegret Nill und Wolf Schmidt.

Füller, der von sich sagt, dass er sehr lange ein Nicht-Verhältnis zu Privatschulen hatte, wurde auf dieses Thema aufmerksam, als er erlebte, wie Bezirkspolitiker in Berlin-Kreuzberg kurzer Hand die Gründung einer Privatschule unterbanden. Wegen Verfahrensweise und Begründung bei diesem Vorgehen sah er die Notwendigkeit, ein Buch zu veröffentlichen mit mehr Informationen zu Privatschulen.

In seinem Vorwort klärt der Autor zunächst darüber auf, dass – entgegen

der allgemeinen Annahme – Privatschulen kein Privatvergnügen sind, sondern zum verfassungsgemäßen Grundrecht der Bürger gehören. Sie sind also kein Luxus, sondern ausdrücklich gewünschte Institutionen zur Bereicherung des Bildungsangebots. Und er beantwortet die fünf am häufigsten gestellten Fragen:

1. Soll ich mein Kind auf eine Privatschule schicken?
2. Sind Privatschulen besser?
3. Sind Privatschulen wirklich privat?
4. Gibt es einen Boom der Privatschulen?
5. Warum gibt es so wenig Privatschulen in Deutschland?

Dass sie anders arbeiten, ist vielen klar. Dass sie sehr effizient sein und ihre Schüler sehr gute Abschlussnoten haben können, ist weniger bekannt. Hier fragt sich Füller, ob die krisengeschüttelte deutsche Regelschule von der privaten lernen könnte? Und befasst sich auf den folgenden 142 Seiten mit den Konzepten unterschiedlicher Privatschulen: Mit konfessionellen und reformpädagogischen Schulen, mit Steiner- (Waldorf-)Schulen und so genannten Profitmachern wie den Phorms-Schulen. Aber auch mit Schulen der „Graswurzeldemokraten“ wie der Werkstattschule Rostock und der Neuen Schule Hamburg. Ausführlich werden die Ansätze und Leitlinien der einzelnen Schulmodelle erläutert. Der Leser

erfährt, worum es geht, wie der andersartige Ansatz aussieht, und durch die lebendigen Kommentare von Eltern und Lehrern, wie diese Schule real ist. Aus diesen Informationen kann man sich ein Bild machen und das eine oder andere Schulmodell für das eigene Kind als passend zu klassifizieren. Im letzten Teil des Buches fassen die Autoren ihre Beobachtungen und Erkenntnisse in Punktform zusammen. Z. B. in die „Zehn Thesen zu Privatschulen und zum deutschen Bildungssystem!“ und „Worauf Sie bei der Wahl einer Privatschule achten sollten!“ Den Abschluss bilden Webadressen sowie ein ausführliches Literaturverzeichnis.

Mit diesem Handbuch wird Schulwahl einfacher. Fakten und Einblicke vermitteln dem Leser ein konkretes Bild von unterschiedlichen Schultypen und Argumentationshilfe für Gespräche. Gleichzeitig erhält er eine profunde Grundlage zum Thema „Privatschule“, mit der er sich getrost auf den Weg der Schulsuche machen kann. Ein großes Plus: Hier wird der Leser nicht gezwungen, durch die Brille der Verfasser zu schauen. Die Autoren haben Wert darauf gelegt, möglichst viele vergleichbare Fakten zu bündeln und zu pointieren. Eine wichtige Voraussetzung, wenn man Entscheidungen solide treffen will.

Gise Kayser-Gantner

zuerst erschienen in KathFresh 2/2010

*Mertes, Klaus /
Siebner, Johannes*

Schule ist für Schüler da.

Warum Eltern keine Kunden und Lehrer keine Eltern sind, Freiburg–Basel–Wien (Herder) 2010. ISBN 978-3-451-30357-9, geb. 14,95 Euro.



Die Bedeutung von Bildung und Erziehung wächst. Die Schulen verändern sich. Die Fülle von Reformen allerdings führt zu chaotischen Zuständen, und das Vertrauen in die Institution Schule

nimmt ab. Dass die Bildungspolitik auf der einen Seite meint, die Eltern von ihrer Verantwortung dispensieren zu können und der Schule die Erziehung der Kinder (und der Eltern!) überträgt, auf der anderen Seite aber die Handlungsmöglichkeiten der Lehrer immer mehr einengt und den Eltern neue Aufgaben in der Schule zuweist, dieses Dilemma wird allenthalben deutlich. Um das richtige Verhältnis von Lehrern, Schülern und Eltern in der schulischen Bildung und Erziehung geht es den beiden Jesuiten Klaus Mertes und Johannes Siebner. In ihrem Buch „Schule ist für Schüler da. Warum Eltern keine Kunden und Lehrer keine Eltern sind“ stellen sie anhand von fünfzehn Themenbereichen des schulischen Lebens ein Profil der Pädagogik vor, das bei unterschiedlichen Rollen doch zugleich das gemeinsame Ziel nicht aus den Augen verliert: „Schule gut zu machen“ (38).

Das Einführungskapitel unter der Überschrift „Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser“ zeigt das Grundmotiv ihrer Ausführungen: Nur durch Vertrauen werden junge Menschen zur Selbständigkeit befähigt, denn erst die mit der Übernahme von Verantwortung eröffnete Freiheit schafft den Raum für die Entwicklung der eigenen Begabungen (14). Wie jedoch lässt sich diese Aufgabe in der konkreten Erziehung im Schulalltag gestalten? Das Buch entstand knapp zehn Jahre nach der ersten Pisa-

Studie, angesichts des zunehmenden Leistungsdrucks und der Tatsache, dass mehr als die Hälfte der Eltern von Schulkindern der Ansicht ist, „dass die Schule nicht genug für die Erziehung der Kinder tut“ (17). Beide Autoren sind seit vielen Jahren Rektoren von Gymnasien in jesuitischer Trägerschaft und sehen sich in der Tradition der „ignatianischen Pädagogik“ (136). So grenzen sie sich von Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“ (9, 74) genauso ab wie von den „Idealisten, die von einer ganz neuen Schule, von «Treibhäusern des Lernens» träumen“ (75), weil beide die Freiheit der Schüler missverstehen: entweder indem sie den Schülern eine Rolle übertragen, die eigentlich die Institution Schule zu verantworten hat (z.B. disziplinarische Maßnahmen zu verhängen), oder indem sie in einer utopischen Grenzlosigkeit (z.B. Umgangsformen freizustellen) ihre eigentliche Aufgabe vernachlässigen. Mertes und Siebner verweisen in ihren Argumenten gegen eine Überforderung der Schule durch gesellschaftliche Erwartungen als Lernfabrik mit Leistungsoutput immer wieder auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. Beides gehört zusammen und zeigt die pädagogische Kompetenz des Lehrers bei seinen Entscheidungen (24).

Das Buch bietet zahlreiche Beispiele aus den „Praxisfeldern“ (12) des Schulalltags. Typische Themen der pädagogi-

schen Diskussionen aus dem Lehrerzimmer und den Konferenzen werden offen aufgenommen und zu einer pädagogischen Reflexion auf das eigene Handeln vertieft. Themen wie „Alleskönner Schule“, „Schulstruktur und Schulerfolg“, „Vertraulichkeit und Öffentlichkeit“, „Machtmissbrauch in der Erziehung“, „Mobbing – die alltägliche Gewalt“, „Sucht – die großen Verführer“, „Lehrer – eine öffentliche Person“, „Mitstreiter“ beleuchten die Handelnden, ihre Rollen und Aufgaben in der Schule. Die Beispiele des Buches sind nicht bloß zusätzliche Exkurse, sondern sie regen den Leser dazu an, das eigene pädagogische Handeln genauer zu überprüfen, um so einen eigenen Weg zu finden auf dem schmalen Grat zwischen autoritärer Gängelei und selbständiger Ziellosigkeit der Schüler. Es werden keine Statistiken, keine Lernstandserhebungen und keine Qualitätsstandards bemüht, aber immer wieder wird der Blick geweitet auf die Entwicklungen in der aktuellen Bildungsforschung in Deutschland. Diese Perspektiven entstanden in Zusammenarbeit mit der Journalistin Dr. Birgitta Mogge-Stubbe, der ehemaligen Ressortleiterin Bildung beim Rheinischen Merkur, und sie nutzen deren ausgewiesene Fachkenntnis.

Indem sie den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule durchbuchstabieren, verbleiben Mertes und Siebner in

pädagogischen Begründungszusammenhängen. Weitgehend unberücksichtigt bleiben die sozialen Probleme der Bildungsgerechtigkeit und die kulturellen Probleme der Migrationsgesellschaft, die in den Schulen heute vielfach wie in einem Brennglas zusammenkommen. In der Konzentration aber auf die spezifisch schulischen Themen, Beispiele und Handlungsanregungen werden viele Pädagogen diese Einblicke in die heißen Eisen des Schulalltags zu schät-

zen wissen, um sich über ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen als Akteure der Erziehung in der Schule zu orientieren. Ein lesenwertes, mutiges Buch, nicht nur für Lehrer und Referendare, für Bildungspolitiker und Eltern!

Christian Modemann SJ

zuerst erschienen in: Profil – Magazin des Deutschen Philologenverbands 4/2011 (18. April 2011), S. 34.

Rainer Erlinger

Moral – Wie man richtig gut lebt

S. Fischer Verlag, Frankfurt 2011, ISBN 978-3-10-017021-7 kt. 363 Seiten, 19.95 Euro

Was will der Autor mit seinem neuen Buch erreichen? Antwort: „Ich will versuchen, für die Bereiche, in denen man immer wieder vor Fragen steht, Zusammenhänge darzulegen, zu zeigen, welche moralischen Grundsätze dabei wichtig sind“. Im Epilog beschäftigt sich R. Erlinger nochmals sehr kurz mit der Überschrift seines Werkes: „Wie man richtig gut lebt“. Er will insbesondere zeigen, dass Moral dazu dienen kann, „das Leben besser zu machen“, und zwar nicht nur in dem Sinne von „moralisch hochwertiger“, sondern „besser auch im Sinne von für alle Beteiligten besser, vorzugswürdig“. Er räumt ein, dass ihm dies wahrscheinlich nicht immer gelungen sein wird. R. Erlinger will mit seinem Buch zeigen, dass es für moralisches Handeln in verschiedenen Situationen unterschiedliche ethische Denkstrukturen gibt und diese mit Hilfe typischer Fälle exemplifizieren. Die Leserinnen und Leser sollen sich in den mannigfaltigen Lebenssituationen selbst ein Bild machen und eigene Entscheidungen treffen. „Ich hoffe, das ist wenigstens teilweise gelungen“. Argumentativ beruft sich der Autor oft auf Immanuel

Kant. Zwei Schlüsselbegriffe spielen eine zentrale Rolle: Was ist Moral? – Was ist Ethik? Die Antworten sind kurz und prägnant: „Ich verstehe unter ihr (der Moral) die Summe der Grundsätze, die für das Zusammenleben, für den Umgang mit den Mitmenschen und auch der Natur wichtig sind“. Für Moral gibt es zwar eine ganze Reihe verschiedener Definitionen, aber diese werden hier nicht thematisiert. Für die Abgrenzung zwischen Moral und Ethik gibt es verschiedene Ansätze. R. Erlinger folgt dem seiner Meinung nach „gebräuchlichsten“. Danach bezeichnet „die Ethik die Wissenschaft, die sich mit der Moral beschäftigt. Sie sucht Begründungen für die Grundsätze und die aus ihnen abgeleiteten Regeln. In diesem Sinne ist Ethik ein anderes Wort für Moralphilosophie. Kurz gefasst beschäftigt sich die Ethik damit, wie die Moral aussehen soll“.

Im ersten Teil des Buches geht es um „Grundsätzliches“, im zweiten Teil um „Moral im Alltagsleben“ und im dritten Teil um die „Grundpfeiler einer zeitgemäßen Moral“. Die zentralen Themen des ersten Teils sind Egoismus und Altruismus, die Facetten der Lüge, Aspekte der Toleranz, ethische Theorien und über Recht und Moral. Die Schlüsselbegriffe des zweiten Teils betreffen Höflichkeit und gute Manieren, Sexualität und Beziehung, Konsum und Geld, Soziales und Gemeingut, Familie und Freundschaft, Tiere und Umwelt (Natur) sowie Achtung und Verständnis. Die

drei Abschnitte des dritten Teils betreffen Achtung - Verständnis - Rücksicht. In Verbindung mit einer zusammenfassenden Würdigung des Werkes kann nur punktuell und exemplarisch auf einige Aussagen eingegangen werden. Dabei wird weder Vollständigkeit noch Systematik angestrebt. Interessant ist die Beschäftigung mit dem „Egoismus“ und die Frage: „Gibt es ein Lob des Egoismus?“ Erlinger kommt zu dem Schluss: „Jeder darf mit Fug und Recht ‚egoistisch‘ sein, also an sich denken. Problematisch wird es erst dann, wenn dieses An-sich-Denken überhandnimmt, wenn es außer dem eigenen Wohl keinen anderen Maßstab mehr gibt“. Hier spielt der „egoistische Altruismus“ eine Rolle, den der kanadische Arzt und Stressforscher Selye formuliert hat. Seiner Meinung nach ist der „altruistische Altruismus“ (Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!) eine Überforderung des Durchschnittsmenschen, dagegen ist der „egoistische Altruismus“ lebenspraktisch. Seine Maxime lautet: „Verdiene dir die Liebe deines Nächsten! Handle stets so, dass die anderen Bürger sagen: ‚Das ist doch ein anständiger Mensch!‘“. Sehr wichtig ist auch die Beschäftigung mit dem „Sozialen“ (Schätze, Hunger, Steuern). Hier setzt sich der Autor mit der „auseinanderfallenden Gesellschaft“, mit „Parallelgesellschaften“, Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit und den Grundgedanken einer „Theorie der Gerechtigkeit“ auseinander. Eine „auseinanderfallende Gesellschaft“ führt

im Materiellen und Immateriellen zu hohen Kosten. Materiell ist der „Aufwand für Sicherheit, Strafverfolgung, Schäden“ sehr hoch. Immateriell geht es um Werte wie „Lebensqualität“ und „Gerechtigkeit“. Hier spielen die beiden Begriffe „Humankapital“ und „Sozialkapital“ eine entscheidende Rolle, die allerdings unerwähnt bleiben. Die OECD hat in einer wichtigen Studie „The Well-being of Nations - The Role of Human and Social Capital“ (2001) die Verbindungen zwischen Humankapital und wirtschaftlicher Entwicklung in den OECD-Ländern diskutiert. Im Zentrum steht allerdings das Sozialkapital. Dieser Begriff, der auch in Erlingers Buch eine Rolle spielt, wird wie folgt definiert: „The definition of social capital is: networks together with shared norms, values and understanding that facilitate co-operation within or among groups“. Das Sozialkapital betrifft insbesondere die gemeinsamen Werte und Normen, die Konventionen und Haltungen, die Einstellungen und Übereinkünfte in den sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Bezügen. Das Sozialkapital bildet das „Bindegewebe“ oder den „sozialen Kitt“ in jeder Gesellschaft. Die OECD hat den „sozialen Kitt“ in mehreren OECD-Ländern untersucht. Ebenso große Relevanz für Moral und Ethik hat die „Welt-Werte-Studie“ (World Values Study), die auch Aussagen darüber macht, „wie man richtig gut lebt“.

Gottfried Kleinschmidt

Ernst Peter Fischer

Warum Spinat nur Popeye stark macht

Mythen und Legenden in der modernen Wissenschaft Pantheon Verlag München, ISBN 978-3-570-55123-3 271 Seiten kt. 14.99 Euro

Im Mittelpunkt dieses neuen Werkes des bekannten Konstanzer Wissenschaftshistorikers steht nicht der Spinatessende Popeye. Es geht vielmehr um die kleinen und großen Fehler, „die sich im öffentlichen Verständnis der Naturwissenschaften breitgemacht haben“. Sie werden teilweise als Mythen und Legenden übermittelt und können das „Verstehen von Wissenschaft“ (insbesondere von Naturwissenschaft) beeinträchtigen. E.P. Fischer betont mehrfach die folgende Schlussfolgerung: „Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass es sich lohnt, immer wieder aufmerksam zu sein, skeptisch zu bleiben und bei allem Zusehern Zweifel zu bewahren. Wissenschaft liefert zwar möglichst gute Daten, aber das bedeutet nicht, dass nicht eines Tages bessere auftauchen können, die ein Umdenken erfordern“. Hieraus ergibt sich die Frage: Woher weiß der Autor, ob er nicht gewisse Mythen und Legenden schlicht und einfach durch andere Mythen und Legenden ersetzt? Dies ist letztlich eine Frage der Wahrheitsfindung. Die Dynamik und

Geschichte der Wissenschaftsentwicklung, auf die E. P. Fischer nachdrücklich und wiederholt hinweist, macht deutlich, dass nichts beständiger ist als der Wandel und die Ungewissheit! Wesentlich für das neue Buch ist daher die These: „Wissenschaft ist ein offener Vorgang, ein Bildungsprozess, den man in einer etwas paradox klingenden Formulierung so beschreiben kann: Wissenschaft verwandelt eine geheimnisvolle Natur in eine noch geheimnisvollere Erklärung. Sie vertieft das Geheimnis. Deshalb bleibt die Wissenschaft auch dann spannend, wenn wir sie schon länger zu kennen meinen“. Die Theorien, Modelle, Konzepte und Gedanken der folgenden Wissenschaftler, Philosophen und Erkenntnistheoretiker werden besonders ausführlich diskutiert: Niels Bohr, Charles Darwin, Albert Einstein, Galilei Galileo, Werner Heisenberg, Immanuel Kant, Johannes Kepler, Nikolaus Kopernikus, Isaac Newton, Novalis (Georg Friedrich Frhr. von Hardenberg), Max Planck, Karl Popper und Carl Friedrich von Weizsäcker. Über viele dieser namhaften Persönlichkeiten gibt es Gerüchte, Anekdoten, Legenden und Geschichten, mit denen sich E. P. Fischer ebenfalls beschäftigt. Ebenso interessant und thematisch weiterführend sind die Hinweise auf die Beziehungen zwischen Wissenschaft und Religion. In diesem Zusammenhang wird mehrmals auf A. Einsteins berühmtes „Glaubensbekenntnis“ von 1932 hingewiesen. Er soll

gesagt haben: „Das Schönste und Tiefste, was der Mensch erleben kann, ist das Gefühl des Geheimnisvollen... Es ist mir genug, diese Geheimnisse staunend zu ahnen und zu versuchen, von der erhabenen Struktur des Seienden in Demut ein mattes Abbild geistig zu erfassen“. Einstein ist der Meinung, dass sich hinter dem Erlebaren etwas für unseren Geist Unerreichbares befindet, dessen Schönheit und Erhabenheit uns nur mittelbar und in schwachem Widerschein erreicht, und das ist seiner Meinung nach „Religiosität“. Ein ähnliches Glaubensbekenntnis ist auch von Isaac Newton überliefert! In Anlehnung an Kant soll Einstein folgendes formuliert haben: „Wissenschaft ohne Religion ist lahm, Religion ohne Wissenschaft ist blind“.

E. P. Fischer setzt sich auch kritisch mit dem „Mythos“ auseinander: „Der Nobelpreis für Wissenschaft wird immer gerecht verliehen“. Er nennt mehrere Fälle, für die dieser Satz seiner Meinung nach nicht zutrifft und analysiert die wissenschaftshistorischen Hintergründe. Ebenso kritisch ist die Beschäftigung mit den Beziehungen zwischen den sogenannten „Geisteswissenschaften“ und den „Naturwissenschaften“. E. P. Fischer exemplifiziert seine These in Verbindung mit dem Mythos „Ohne Shakespeare gäbe es seine Werke nicht, aber ohne Einstein gäbe es seine Theorien“. Die unberechtigte Frage lautet: Sind künst-

lerische und literarische Werke und Produkte „einmalig“ und wissenschaftliche Modelle und Theorien „reproduzierbar“? E. P. Fischer weist nachdrücklich darauf hin, dass entsprechende Vergleiche unergiebig und unstatthaft sind. „Naturwissenschaftler und Dichter repräsentieren die gleiche Höhe der Kultur – alles andere wäre falsche Bescheidenheit und dient der Verbreitung von Legenden, die uns nicht helfen“. In diesen Kontext gehört auch C.P. Snows Essay „Die zwei Kulturen“.

Mehrere Mythen stehen mit der Frage nach dem „gesunden Menschenverstand und den wissenschaftlichen Denkmethode(n)“ in Verbindung. Mit diesem interessanten Thema hat sich der bekannte Kognitionsforscher Howard Gardner (Harvard University) beschäftigt (vgl. Anhang Lit. Nr. 1) Wie unterscheidet sich der „ungeschulte“ vom „geschulten Kopf“?

Albert Einstein hat nicht nur unser Weltbild und unsere Auffassung von Raum und Zeit revolutioniert, sondern gilt heute auch als einer der weltbekanntesten „Weltweisen“ (E.P. Fischer). Hier ist das neue Werk „Einstein und Zen“ zu erwähnen (vgl. Anhang Lit. Nr.2). Einstein hat zwar nie vom „Zen-Buddhismus“ gesprochen. Seine Lebensphilosophie soll aber viel mit „Zen“ gemeinsam haben! Eine Quelle für weitere Mythen und Legenden ist die Spannung zwi-

schen Kreativität und Wissenschaft. Hier kann auf die Werke von M. Csikszentmihalyi verwiesen werden (vgl. Anhang Lit. Nr. 3). Bei einer Neuauflage des vorliegenden Buches wäre zu prüfen, ob nicht die im Anhang zur Rezension erwähnten fünf Werke hilfreich und weiterführend sein könnten.

Anhang zur Rezension Ernst Peter Fischer (Pantheon Verlag Jena 2011):

1. Howard Gardner: Der ungeschulte Kopf. Übersetzt von Malte Heim, Klett-Verlag Stuttgart 1993
2. Conrad P. Pritscher: Einstein und Zen - Das Lernen des Lernens Peter Lang Verlag der Wissenschaften, Bern 2010 (nur in englischer Sprache verfügbar)
3. Mihaly Csikszentmihalyi: Kreativität - Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden - Aus dem Amerikanischen von Maren Klostermann, Klett-Verlag Stuttgart 1997
4. Stephen Hawking: Der Große Entwurf - Eine neue Erklärung des Universums - Deutsch von Hainer Kober, Rowohlt Verlag, Reinbeck 2010
5. Rainer K. Langner: Kopernikus in der verbotenen Stadt - Wie der Jesuit Johannes Schreck das Wissen der Ketzer nach China brachte S. Fischer Verlag Frankfurt 2007

Gottfried Kleinschmidt

Autorinnen und Autoren vom FORUM Schulstiftung 54

Amann, Ulrich – Oberstudiendirektor, Leiter der St. Raphael-Schule – Gymnasium-Heidelberg

Bechtold, Erhard – Schulpfarrer am Mädchengymnasium St. Dominikus Karlsruhe

Gabriel, Judith – Abiturientin an der Heimschule St. Landolin Ettenheim

Geschwentner, Ingrid, Dr. – Oberstudiendirektorin, Leiterin des Mädchengymnasiums St. Dominikus Karlsruhe

Gönnheimer, Stefan, Dr. päd., OStR – (Geschichte, Gemeinschaftskunde, Kath. Theologie, Französisch), St. Ursula-Gymnasium Freiburg, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Grohnberg, Sabine – Studienrätin (Französisch, Latein, Griechisch) am Kolleg St. Sebastian Stegen

Harter, Markus – Realschullehrer (Kath. Religion, Englisch, Musik) an den St. Ursula Schulen Hildastraße Freiburg

Hauser, Katharina – Studienrätin (Englisch, Sport, Erdkunde) am Kolleg St. Sebastian Stegen

Helde, Regina – Studienrätin (Biologie, Chemie) am St. Ursula-Gymnasium Freiburg

Heitz, Claudius, Dr. – Studienrat (Kath. Religion, Geschichte) am Kolleg St. Sebastian Stegen

Hermeneit, Elke – Lehramtsstudentin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Kunst, Deutsch und Englisch)

Hugel, Ulrike – Realschulrektorin, Leiterin Heimschule St. Landolin – Realschule-Ettenheim

Kayser-Gantner, Gise – Freie Journalistin / Redaktion KatFreSch

Kleinschmidt, Gottfried, Prof. – Schulpädagoge im Ruhestand, Leonberg

Lipps, Jana – ehemalige Schülerin am St. Ursula-Gymnasium Freiburg

Losinger, Anton, Dr. Dr. – Weihbischof von Augsburg

Modemann, Christian SJ – Frankfurt/M.

Müller, Manfred – Studiendirektor i. R., ehemaliger stellvertretender Schulleiter am Kolleg St. Sebastian Stegen

Nickel, Gregor, Prof. Dr. – Professor für Funktionalanalysis und Philosophie der Mathematik an der Universität Siegen.

Nickel-Schwäbisch, Andrea, Prof. Dr. – Professorin für Systematische Theologie und Philosophie an der Evangelischen Hochschule Nürnberg.

Platten, Luisa Sophia – ehemalige Schülerin des Kollegs St. Sebastian Stegen

Rekus, Jürgen, Prof. Dr. – Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Karlsruhe

Rodiger-Leupolz, Michael – Fachstelle Freiwilligendienste/Friedensdienste Abteilung Jugendpastoral, Erzb. Seelsorgeamt Freiburg

Scherer, Dietfried – Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Schindelbeck, Dirk, Dr. phil. – Schriftleiter und Redakteur von FORUM Schulstiftung, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Schmidt, Martin – Studienrat (Chemie, Biologie) an der St. Raphael Schule -Gymnasium - Heidelberg, Schwerbehindertenvertreter

Schwörer, Ralph – Stellvertretender Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Szolak, Katrin – Studienrätin (Physik, Mathematik) am Kolleg St. Sebastian Stegen

Trips, Corinna – Pressesprecherin der Wirtschaftsjuvenen Deutschland

Uttenweiler, Bernhard – Studiendirektor i. R., ehemaliger stellvertretender Schulleiter an der Heimschule St. Landolin Ettenheim

Zimmermann, Thomas, Dr. – Studienrat (Geschichte, Deutsch) an den St. Ursula Schulen Hildastraße Feiburg

Zollitsch, Robert, Dr. – Erzbischof von Freiburg und Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz