

# REGNUM

Internationale Vierteljahresschrift der Schönstattbewegung

\* \*

Prophetische Kritik

Helmut Müller  
Plädoyer für eine organische  
Naturphilosophie

Johannes Müller  
Bildmeditation –  
Hilfe zur Bildung des Menschen

Lernschritte in der Gebetsschule  
von „Himmelwärts“ (II)

Pädagogik im Geiste Schönstatts

BUCHBESPRECHUNGEN

\* \*  
\* \*

### **Prophetische Kritik**

Zur Aktualität eines umstrittenen Vorgehens  
von Pater Kentenich 49

Helmut Müller  
**Plädoyer für eine organische Naturphilosophie** 56

Johannes Müller  
**Bildmeditation – Hilfe zur Bildung des Menschen** 68

### **SCHÖNSTATT SPIRITUELL**

Lernschritte in der Gebetsschule von  
„Himmelwärts“ II (P. Wolf) 74

### **SCHÖNSTATT INTERNATIONAL**

Pädagogik im Geiste Schönstatts  
(W. Hegglin/A. Brühlmeier) 77

**BUCHBESPRECHUNGEN** 93

REGNUM · Internationale Vierteljahresschrift der Schönstattbewegung

ISSN 0341-3322

Verleger: Schönstatt-Patres Deutschland e. V.

Verlagsanschrift: Patris Verlag, Postfach 11 62, D-5414 Vallendar-Schönstatt

Redaktionskomitee: Barbara Albrecht, Rainer Birkenmaier, Günther M. Boll (verantwortlich),  
Lothar Penners, Herta Schlosser, Angel L. Strada

Anschrift

der Redaktion: Patris Verlag – Redaktion Regnum – Postfach 11 62, D-5414 Vallendar

Herstellung: Limburger Vereinsdruckerei GmbH, Limburger Straße 45,  
6250 Limburg/Lahn 4

Bestellungen und geschäftliche Mitteilungen sind an den Verlag, Manuskripte und Anregungen  
an die Redaktion zu richten. Unverlangt zur Besprechung eingesandte Bücher werden u. U. nur  
kurz angezeigt.

REGNUM erscheint vierteljährlich. Preis des Abonnements: Inland DM 22,40 + DM 1,40 Porto.  
Ausland DM 22,40 zzgl. DM 2,40 Porto. Preis des Einzelheftes DM 6,00 + Porto.

\* \*  
\*

## Prophetische Kritik

### Zur Aktualität eines umstrittenen Vorgehens von Pater Kentenich

Am 31. Mai dieses Jahres sind es 40 Jahre seit dem denkwürdigen Schritt Pater Kentenichs, dem Erzbischof von Trier und über ihn dem deutschen Episkopat einen Brief zu schreiben, in dem er auf eine tiefsitzende Wunde im deutschen Katholizismus hinwies, auf einen Krisenherd, der nach seiner Auffassung an vielen negativen Erscheinungen im Raum der Kirche – und weit darüber hinaus – Schuld trägt. Er nennt es das „mechanistische Denken“ mit seinen schlimmen Folgen. Sein anklagender Brief weckte damals helle Empörung, wurde scharf verurteilt, führte zu seiner Trennung von Schönstatt und seiner langen Verbannung. In diesen 40 Jahren ist unendlich viel geschehen, hat sich die politische, soziale und religiöse Lage in der Welt radikal gewandelt. Das Tempo der Entwicklungen und Veränderungen ist atemberaubend. Was bleibt von dem, was Pater Kentenich damals gewollt, was er eingeklagt hat? Gibt es eine Aktualität des „31. Mai“ und seiner Botschaft?

Es wird gut sein, *die damalige Lage und die Vorgänge* kurz zu skizzieren. Die Erfahrung des Konzentrationslagers und der Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes hatten in Pater Kentenich den doppelten Antrieb ausgelöst: er wollte einerseits seine Gründung weltweit ausbreiten und sie zum ändern vor die kirchlichen Autoritäten bringen, um ihr mit dem Segen der Hierarchie endgültig Heimatrecht in der Kirche zu verschaffen. Das führte zu einem Wandel seiner Strategie: Hatte er zuvor – außer gelegentlichen Reisen in die Schweiz und nach Österreich – Deutschland nie verlassen, trieb es ihn nun hinaus in die Welt, nach Südafrika, nach Nord- und Südamerika, wo Schönstatt anfänglich bereits Fuß gefaßt hatte. Und hatte er jahrzehntelang versucht, ohne viel Aufhebens seine Gründung lebensmäßig auszubreiten und erstarken zu lassen, so suchte er jetzt ganz bewußt Kontakt mit dem Episkopat und drängte in die kirchliche Öffentlichkeit. Es ist deutlich erkennbar, daß der Gründer seine Verantwortung nicht nur für die Vollendung seiner Gründung, sondern für die Sendung Schönstatts in der Kirche und für die Kirche spürte. Gerade die Erfahrung des Konzentrationslagers hatte in ihm das Bewußtsein einer speziellen Zeitsendung Schönstatts vertieft. Er war von der Überzeugung getragen: Wer heute, in dieser krisenhaften Umbruchszeit, Hilfen zur Lösung der Zeitproblematik anzubieten hat und feige damit zurückhält, um nicht anzustoßen und angefeindet zu werden, macht sich vor der Zukunft schuldig. So entstand Unruhe um Schönstatt, die schließlich dazu führte, daß sich die Deutsche Bischofskonferenz mit dem „Fall Schönstatt“ beschäftigte. Der

Ortsbischof unternahm es, die Sache zu prüfen. Der Visitationsbericht fiel im wesentlichen positiv aus: „Die theologische Gedankenwelt Schönstatts und somit Herrn Paters ist orthodox, korrekt und kirchlich... Es kann nicht an dem kirchlichen Sinn, der Liebe und Treue Schönstatts zur heiligen katholischen Kirche mit Recht gezweifelt werden.“ Die gleichzeitig erfolgende Mahnung ging in eine andere Richtung: „*Das Problem Schönstatt* ist nicht so sehr dogmatisch-doktrinärer, als vielmehr *erzieherisch-praktischer Art*.“ Es wurde hingewiesen auf die Gefahr der Vermassung, der Menschengelassenheit und der Geschlossenheit. Darauf reagierte der Gründer mit der Feststellung: „Damit bewegen wir uns endlich auf der Ebene, von der Schönstatt von Anfang an beurteilt und bewertet werden wollte. Wir beziehen den Standort, von dem aus es allein verstanden werden kann... Wir sehen die Richtung, nach der seine Zeitsendung zielt... Handelte es sich bloß um Schönstatt und um nichts weiteres, so dürften wir mit dieser Feststellung zufrieden sein. Wir könnten andere unbelästigt ihre Wege gehen lassen... Die Situation ist aber wesentlich anders, wenn wir Schönstatt und die pädagogischen Fragen um Schönstatt im Rahmen der Instituta saecularia, im Zusammenhang mit den abendländischen geistigen Existenzfragen und im Lichte der Gesamtlage des Katholizismus in der ganzen Welt betrachten, und wenn wir unseren Standort im heutigen Zeitengewirre genauer präzisieren wollen.“

Hier liegt der Wurzelgrund für die Entscheidung des 31. Mai: Der Gründer fühlte sich verpflichtet, im Interesse der Sendung Schönstatts für die Kirche in unserer Übergangszeit auf eine Wunde aufmerksam zu machen, die nach seiner Auffassung die Vitalität der Kirche schwächt, ohne deren Heilung sie nicht fähig ist, ihren Heilsauftrag für die menschliche Gesellschaft in der Zukunft voll zu erfüllen.

In einem gewissen Sinne stand Pater Kentenich mit einer solchen Diagnose nicht allein. Auf dem Katholikentag in Mainz 1948 hatte P. Ivo Zeiger SJ über „Deutschland als Missionsland“ gesprochen. Er hatte den von Frankreich ausgehenden Impuls aufgegriffen und in einer ungewohnt kritischen, offenen Art auf die deutsche Situation angewandt. Pater Kentenich zitiert ihn ausführlich. Sie hatten erkannt, daß in einer weithin restaurativen Epoche unter der Decke eine tödliche Gefahr lauerte, daß viele in der Kirche – bis in die höchsten Kreise – die Gefahr nicht wahrnahmen, sich in dem scheinbar Festgefühten verschanzt hatten. Was Pater Kentenich über andere Mitstreiter hinaus in seiner Antwortschrift vorlegte, war der wagemutige Versuch einer Diagnose der eigentlichen und tiefsten Wurzelkrankheit.

In der völlig gewandelten Situation von heute fragen manche: Bestand damals überhaupt für Pater Kentenich und Schönstatt ein Handlungsbedarf? Ist es christlich verantwortbar, den Streit mit der kirchlichen Autorität direkt zu suchen, sie provozierend herauszufordern? Pater Kentenich selbst schrieb

später: „(Die) Kernfrage lautet: Entspricht das Ereignis tatsächlich einer göttlichen Planung? Hat Gott wirklich die angedeutete Tür geöffnet, oder war es nicht doch menschliche Vermessenheit, die sie aufgestoßen hat? Sind nicht letzten Endes doch krankhafte Wunschträume mit Gottes Absichten in tragischer Weise verwechselt, verkleidet und verwirklicht worden?... Oder: Muß man nicht nach wie vor wenigstens von einer bedauerlichen Fehldeutung, von einem folgenschweren Fehlgriff sprechen? Und wiederum: Steckt nicht Einbildung, Stolz, irregeleiteter Geltungs- und Größendrang dahinter?... Ich nehme diese Denkweise, diese aufsteigenden Zweifel und Vermutungen niemand übel – genauso, wie ich niemand verargt hätte, wenn er sich 1914 nach der ersten, 1939 nach der zweiten, 1944 nach der dritten Gründungsurkunde so eingestellt und gesprochen hätte“ (Lebensgeheimnis Schönstatts I, S. 190). Seine eigene gläubige Deutung sprach er während des einfachen, aber von dem Gewicht des Schrittes überschatteten Aktes am 31. Mai im chilenischen Heiligtum von Bellavista aus: „Es handelt sich darum, den letzten Keim der Krankheit bloßzulegen und zu heilen, an der die abendländische Seele leidet: das mechanistische Denken. Ich habe Gründe genug für die Annahme, daß Gott der Familie nach dieser Richtung eine schwere Last auf die Schultern gelegt hat... Wir müssen aber damit rechnen, daß die Arbeit in der Heimat edle Herzen tief verwundet, daß sie helle Empörung weckt und machtvoll ausholende Gegenschläge veranlaßt... Und trotzdem dürfen wir uns von dem Wagnis nicht dispensiert halten. Wer eine Sendung hat, muß sie erfüllen, auch wenn es in den dunkelsten und tiefsten Abgrund geht, auch wenn Todessprung auf Todessprung verlangt wird. Prophetensendung schließt immer Prophetenlos in sich.“ Er zieht den Vergleich zu Paulus, der von einem „heiligen Zwang“ redet, der auf ihm liegt, die Botschaft Jesu zu verkünden, ob gelegen oder ungelegen. Es muß also für Pater Kentenich ein zentrales Anliegen gewesen sein, das ihn zu diesem Schritt getrieben hat. Er hat dafür buchstäblich die Existenz seines Werkes riskiert. Die Reaktion der kirchlichen Stellen war entsprechend: Amtsenthebung des Gründers, Trennung von seinem Werk, Verbannung in die USA, Visitation des Werkes.

Im Abstand der vielen Jahre wirkt vieles anders, kann man alles distanzierter sehen. Vor allem der innerkirchliche Wandel durch das Konzil läßt den Schritt und seine Sprache, läßt die Kritik an Verhältnissen und Autoritätsträgern im Vergleich mit heute gängigen Praktiken moderat und fast „harmlos“ klingen. Es fällt schwer, zu begreifen, warum damals die Wogen der Empörung so hochgehen mußten. Aber es wird auch deutlich, daß die allgemeine geistige Entwicklung – in der Kirche wie in der Gesellschaft – im wesentlichen genau in die Richtung weiter verlaufen ist, die Pater Kentenich damals im Blickfeld hatte. Heute würde man es nicht mehr einen „Spleen“ nennen, von den verheerenden Folgen des mechanistischen Denkens zu sprechen, wie es

damals der apostolische Visitator tat (mit einem Seitenblick auf seinen Ordensbruder E. Przywara und dessen Anliegen der „Analogia entis“). Dafür ist das böse Erwachen über das Umwelt und Innenwelt zerstörende mechanistische Denken auf dem Hintergrund eines welt- und lebensfeindlichen Weltbildes zu stark geworden und hat weltweit Resonanz gefunden. Es ist ein Denken, das dafür verantwortlich ist, daß zwar einerseits die Naturbeherrschung unerhörte Fortschritte gemacht hat, das aber andererseits zu einer Zerstörung der Lebensbänder führt, die buchstäblich unseren Planeten an den Rand des Abgrundes bringt. Was in der Geistesgeschichte der Neuzeit zunächst wie bloßer Gelehrtenstreit aussah, dann als maßgebliches Instrument zur Entwicklung der Naturwissenschaften und in deren Gefolge zur immer rasanteren Entwicklung der Technik führte, wurde allmählich zur geistigen Grundeinstellung der Träger unserer technischen Zivilisation und hat alle Lebensbereiche erfaßt. Als Pater Kentenich 1949 seine warnende Stimme erhob, waren solche Perspektiven noch fremd. Heute ist die Forderung nach einer Wende, nach einem neuen Denken von einem neuen Weltbild her, unüberhörbar. Es geht um ein natur- und menschnäheres Denken, das programmatisch „ganzheitliches“ Denken genannt wird und in seiner Vollgestalt auch die Realität der Übernatur mitumfaßt. Ist das mechanistische Denken ein trennendes, aufspaltendes Denken, das es nicht mehr fertigbringt, geistige und lebensmäßige Zusammenhänge auch denkerisch zu umfassen, so ist ein ganzheitliches, organisches Denken gerade durch seine Fähigkeit zur Synthese charakterisiert. Langsam ist den progressivsten Geistern gedämmert, daß die uralte chinesische Weisheit recht hat, wenn sie sagt: Nur wenn Du richtig denkst, ist die Welt in Ordnung.

Hier ist nun der Punkt, an dem erkennbar wird, daß Pater Kentenich mit seiner *Botschaft vom „organischen Denken, Lieben und Leben“* nicht nur in diese Avantgarde gehört, sondern daß in dieser Botschaft auch *ein noch uneingelöster prophetischer Rest* steckt. Der eigentlich neuralgische Punkt ist für ihn noch nicht das Denken, das in Einklang steht mit den Gesetzen der Natur und Umwelt, sondern *der zentrale Vorgang menschlicher Bindung*. Organisches Denken muß, wenn es im Einklang steht mit der personalen Natur des Menschen, zu einem organischen Leben und letztlich zu einem organischen Lieben führen. Heute ist das Bindungsproblem für die Psychologie und für alle Formen therapeutischen Helfens zu einem Mammutproblem geworden. Durch den Ausfall der frühen Mutterbindung, die Auswirkung zerbrochener und geschiedener Ehen, die Überflutung durch kurzfristige, starke Eindrücke und Reize bei einem Millionenheer von Menschen wird das Wachsen echter, stabiler Bindungen zum Gelingen echten personalen Menschseins fast zu einer unlösbaren Aufgabe. Pädagogik und Seelsorge versuchen in immer kürzeren Abständen neue Methoden, neue Konzepte ins Spiel zu

bringen. Die Not der schwindenden Glaubensvitalität, die Problematik der Glaubensweitergabe an eine junge Generation, die unter diesen geistigen und seelischen Bedingungen aufgewachsen ist, wird immer drängender empfunden. Sicherlich trifft die Formel von der „Vernetzung der Lernorte des Glaubens“, die beim Studientag von Vertretern des Deutschen Episkopats und des Zentralkomitees der Deutschen Katholiken geprägt wurde, ein ganz wesentliches Anliegen: Elternhaus, Schule, Gemeinde und Gruppen geistlicher Bewegungen müssen Hand in Hand arbeiten. Aber *die eigentliche Frage* heißt doch: *Wie wächst personaler Glaube und wurzelt sich ein*, sodaß er belastbar wird und ansteckend wirkt? *Kern jeder zeitgerechten Seel-sorge* muß nach Pater Kentenich das Bemühen sein, *gesunde Bindungen zu schaffen*: an Orte und Räume, in denen Heimat erfahrbar wird; an Dinge, die einem ans Herz wachsen; an Ideen, die nicht rationaler Wissensstoff bleiben, sondern persönliche Überzeugung werden und existentiellen Halt und Orientierung geben. Vor allem und über alles aber personale Bindungen an ein Du und ein Wir, die sich organisch ausreifen zu Bindungen auch an die Personen der Übernatur.

Das alles ist „seelische Kleinarbeit“, wie Pater Kentenich es schon sehr früh genannt hat, von ungeheuren Ausmaßen. Was sich jahrtausendlang mehr oder weniger von selbst eingestellt hat – das langsame Entstehen und Reifen solcher vielgestaltiger Bindungen –, was nicht nur dem Einzelmenschen seine seelische Gesundheit und Stabilität gegeben, sondern auch der Gesellschaft als Ganzes, stellt sich heute eben nicht mehr fast „automatisch“ ein. Es ist die pädagogisch-pastorale Riesenaufgabe unseres Jahrhunderts. Pater Kentenich nennt als Ziel das Leben in einem ganzheitlichen Bindungsorganismus: „Der Mensch muß in irgendeiner Weise in der natürlichen Ebene alle Fäden seiner Seele gebunden haben. Hat er sich nicht gebunden, wird in demselben Ausmaße, als ihm die Bindung fehlt, sich ein Bruch in der Seele vollziehen. *Der normal gewachsene Mensch braucht einen Organismus von Gebundenheiten*: lokale, personale und ideenmäßige Gebundenheiten... Der Mensch muß in einem Bindungsorganismus zu Hause sein. Und in dem Ausmaße ist er gesund, als ihm dieser Bindungsorganismus zuteil wird“ (Daß neue Menschen werden, S. 183f.). Deshalb nennt Pater Kentenich den Menschen mit dem bildhaften Ausdruck Pestalozzis das „nestgebundene Wesen“.

Hat man einmal diesen „heißen Kern“ der psychologischen und pädagogischen Problematik im Blick, erhält man von selbst auch ein Kriterium zur Beurteilung aller seelsorgerlichen Bemühungen. Vieles erscheint dann im landläufigen „Betrieb“ als zu oberflächlich oder in falscher Akzentsetzung. Nur was auf dauerhafte Bindung abzielt, wird Bestand haben und Bestand garantieren. „*Wir setzen auf personale Bindungen*“, hat ein Seelsorger diese Ausrichtung glücklich formuliert. Dabei hat Pater Kentenich aus seiner Erfahrung und Einsicht zwei Kristallisationspunkte für das Wachsen eines gesunden

natürlichen und übernatürlichen Bindungsorganismus mit Beharrlichkeit und Eindringlichkeit in den Blickpunkt gerückt. Entgegen dem herrschenden Trend ist er der Überzeugung, daß *die Gestalt des Vaters* für das Wachsen gesunder personaler Bindungen von ausschlaggebender Bedeutung ist. Ein sprechendes Beispiel ist der Lebensweg von Tatjana Goritschewa: als Atheistin aufgewachsen, kommt sie zur Yoga-Meditation, und über das ihr zugeteilte Mantra des „Vater unser“ findet ihre Seele zum Glauben an den liebenden Vatergott. Aber erst in der Bindung an einen geistlichen Vater, einen Starzen, reift dieser neue Beginn zu seiner ganz menschlichen und ganz christlichen Form: „Mit 26 Jahren bin ich ein Kind geworden, doch es war eine neue Kindlichkeit.“ Aus ihrer eigenen Erfahrung des geistlichen Weges sagt sie: Die Priester im Westen müssen wieder Väter werden. Das gilt für alle Formen des Vaterseins, das zum Schaden unserer Kultur weithin korrumpiert ist. Was Pater Kentenich von Karl Marx und seinem Einfluß auf das Werden unserer heutigen Situation sagt, gilt ähnlich von vielen anderen: „Ähnlich wie seine Zeit, war auch er ein überaus tief liebesgestörter Mensch. So wie er seine Vaternot und seinen Vaterprotest aus der vaterlosen Zeit schöpfte und dadurch in seiner persönlichen Erfahrung bestätigt wurde, so projizierte er diese seine verheerende Not in seine Zeit hinein und machte sie so bei dem gewaltigen Einfluß, den er auf sein Jahrhundert ausübte, schlechthin zum Menschheitschicksal.“ Das Reformprogramm Pater Kentenichs hat daher einen Kristallisationspunkt in der Forderung nach der „*Wiedergeburt des Vaters*“ und der „*Rückeroberung des Kindessinnes*“. Für das Reifen eines natürlich-gesunden Bindungsorganismus scheint das ein ausschlaggebender Faktor zu sein.

Der zweite Kristallisationspunkt, auf den Pater Kentenich immer und immer wieder hinweist, ist *die Bindung an Maria als organischer Weg zu einer tiefverwurzelten personalen Bindung an Gott*. Nach seiner Einsicht und Erfahrung hat die Bindung an Maria einzigartige Heilkraft, um den Glauben an einen personalen Gott über das Rationale hinaus in die Tiefenschichten der Seele eindringen und dort Wurzeln schlagen zu lassen.

Wer das auf sich wirken läßt, wird unschwer spüren, daß für Pater Kentenich das Zusammenspiel zwischen natürlichen und übernatürlich-gnadenhaften Momenten im Wachstum seelischer Bindungen eine entscheidende Rolle spielt. Er war daher überzeugt, daß das Verhältnis von Natur und Gnade, von Schöpfung und Erlösung in unserer Zeit das theologisch-pastorale Hauptproblem ist. Sein eigener Beitrag liegt daher nicht auf der Ebene theologischer Reflexion, sondern der psychologisch-pädagogischen Anwendung.

Hier muß sich nun auch *seine geistliche Familie* fragen und fragen lassen, inwieweit sie seine Botschaft vom „organischen Denken, Leben und Lieben“

und dem „natürlich-übernatürlichen Bindungsorganismus“ aufgenommen hat und mit einem aktualisierten Sendungsbewußtsein in der gewandelten Situation unserer Zeit weiterträgt. Nach seiner Rückkehr aus Milwaukee, das heißt nach dem Konzil mit seiner starken Wandlung im innerkirchlichen Denken, sprach Pater Kentenich mit großem Ernst und einer offensichtlich ungebrochenen prophetischen Sendungsüberzeugung von einem notwendigen „Kreuzzug des organischen Denkens, Liebens und Lebens“. Es ist die Frage, wie stark dieser Offensivgeist heute lebendig ist und die Bewegung innerlich treibt.

Ein wichtiger Gesichtspunkt im jetzigen Wachstumsstadium des internationalen Schönstatt ist dabei sicher, was Pater Kentenich im Zusammenhang mit seinem Schritt von 1949 sozusagen vorausseilend angesagt hatte: daß mit diesem Tun von Lateinamerika aus sich innerhalb seiner Gründung ein „Wandel in der Blutzirkulation“, eine „Umschaltung des Kräftespiels“ ankündigte. Dabei rechnete er offenbar damit, daß die romanische Mentalität die in Deutschland herrschende fruchtbar ergänzen könne – im Interesse der gemeinsamen Sendung. Was heute für diesen „Rückstrom“ aus den romanischen Ländern gilt, wird morgen auf seine Art für die afrikanischen und asiatischen Länder gelten.

Den Schritt vom 31. Mai hatte Pater Kentenich damals nicht in erster Linie im Blick auf sein eigenes Werk gewagt – er war vielmehr bereit, sein Werk in die Waagschale zu werfen im Interesse einer drängend empfundenen Sendung für die Kirche und die Zukunft der menschlichen Gesellschaft. Mit einem Blick auf das eigene Werk wie auf die drängenden Zeitprobleme läßt sich von seinem umstrittenen Schritt sagen: *Dieser „Meilenstein“ der Schönstattgeschichte enthält nach wie vor einen uneingelösten Rest prophetischer Kritik von ungeminderter Aktualität.*

## Plädoyer für eine organische Naturphilosophie

Schon aus der Natur der Sache ergeben sich zwei Formen, Naturphilosophie zu treiben. A. N. Whitehead nennt dies „the bifurcation of nature“<sup>1</sup>. Man kann eine auf Platon zurückgehende Methode (Platon, Descartes, Galilei, C. F. v. Weizsäcker) von einer auf Aristoteles basierenden Methode (Aristoteles, Leibniz, Helmuth Plessner, Hans Jonas) unterscheiden. Die erstere bahnt sich konstruktiv-kumulativ vom Elementarsten her, mathematisch-physikalisch, ihren Weg bis zur Vollendung der Kosmologie in der Anthropologie; die andere nimmt ihren Ausgangspunkt retrospektiv-diminutiv vom Lebensvollzug des Menschen her, schreitet also von der Anthropologie zur Kosmologie. Während die letztere von Aristoteles bis Descartes das Verhältnis des Menschen zur Natur bestimmte, beherrscht die erstere seit Descartes in den modernen Naturwissenschaften bis heute das Verhältnis des Menschen zur Natur.

Durch die immer stärker ins Bewußtsein tretende Umweltkrise ist die mathematisch-physikalische Interpretation zunehmend suspekt geworden, und man hält Ausschau nach einer Alternative. Großen Anklang finden irrationale, religiös verbrämte Alternativen im Kielwasser des New-Age-Bewußtseins. Das Buch von Fridtjof Capra „Wendezeit“ ist hier an erster Stelle zu nennen. Die mathematisch-physikalische Interpretation der Natur muß sich aber auch eine seriöse rationale Kritik von seiten der Vertreter einer „organischen Naturphilosophie“ (Löw) gefallen lassen, wie sie in der Moderne vor allem von Jacob von Uexküll, Helmuth Plessner, Adolf Portmann, Robert Spaemann, Reinhard Löw und schließlich dem bekanntesten unter ihnen, Hans Jonas, vertreten wird.

Reinhard Löw macht seit 1985 in der von ihm herausgegebenen Reihe „Schriften zur Naturphilosophie“<sup>2</sup> auf philosophische und wissenschaftshistorische Forschungsergebnisse aufmerksam, die ihren Ausgangspunkt nicht in einer mathematisch-physikalischen Kosmologie sehen, sondern im Menschen und seinem organischen Lebensvollzug.

Im Unterschied zu den Vertretern des New Age bedeutet das nicht, daß die mathematisch-physikalische Forschungsweise der modernen Naturwissenschaften abgelehnt wird, sondern nur, daß man sich von ihr nicht den Verstehenshorizont öffnen läßt. Die Methode der modernen Naturwissenschaften selbst findet ihren Ort im Verstehenshorizont der organischen Naturphilosophie. Der Unterschied beider Sichtweisen beruht also lediglich in der Wahl der Ansatzpunkte.

### *a. Kosmos und Anthropos*

Die Frage, ob der Mensch vom Kosmos her oder der Kosmos vom Menschen her zu verstehen sei, ist so alt, wie Menschen sich darüber Gedanken machen. Schon der biblische Schöpfungsbericht weist beide Möglichkeiten auf. Der jüngere Bericht der Priesterschrift stellt den Menschen an das Ende der Schöpfungsgeschichte, als letzte Tat Gottes. Der Mensch ist in diesem Bericht die Krönung eines fast evolutionär anmutenden Schöpfungsaktes. In den Werken des ersten, zweiten, dritten und vierten Tages werden zunächst die kosmischen Bedingungen für das Leben geschaffen. Am dritten, fünften und sechsten Tag werden die Räume durch Pflanzen, Wasser-, Luft- und Landtiere bevölkert. Als letztes Lebewesen – zusammen mit den großen Landtieren – wird am sechsten Tag der Mensch geschaffen, das einzige Lebewesen, von dem gesagt wird, daß es seinem Schöpfer gleiche. Der Mensch ist so das Wesen, das von unten herauf und von oben herab gekommen ist: am selben Tag wie die Landtiere geschaffen, teilt er mit ihnen Lebensraum und Kreatürlichkeit, unterscheidet sich jedoch dadurch, daß seine Gestalt nicht „von der Erde hervorgebracht“ (Gen 1,24), sondern sein „Bild“ (Gen 1,26) vom Schöpfer selbst genommen wurde. Das Kriterium, um das Wesen des Menschen zu bestimmen, wird also einmal von seiner Stellung im Kosmos und zum anderen von seiner Abbildlichkeit mit seinem Schöpfer genommen.

Der ältere Bericht des Jahwisten geht genau den umgekehrten Weg. Hier wird der Mensch nicht vom Kosmos her bestimmt, sondern der Mensch bestimmt den Kosmos. Wie um die Bestimmung durch den Kosmos auszu-schließen, beginnt der Jahwist mit einem dreimaligen „noch nicht“ (Gen 2,5). Der Jahwist schließt jegliches Leben aus: keine Vegetation, kein Wasser, die Grundlage jedes Lebens, keine ackerbauliche Tätigkeit, die Leben entstehen lassen könnte. Erst dann beginnt Gott – nach dem Jahwisten – den Menschen aufgrund von Minimalbedingungen zu bilden, aus Staub und Wasser, das er eigens schuf, um den Staub zu knetfähigem Lehm zu machen. Erst als der Mensch gebildet worden ist, wird der Kosmos mit Flora und Fauna bevölkert. Und das Entscheidende: Gott beauftragt den Menschen, daß er selbst jeder Kreatur einen Namen gebe<sup>3</sup>. In diesem Bericht ist es also nicht wie im ersten, daß Gott den Kosmos fertigstellt, bevor er den Menschen erschafft, sondern hier wird der übrige Kosmos erst nach dem Menschen geschaffen und diesem die nicht zu unterschätzende Aufgabe zugeordnet, alle Tiere zu benennen.

Während im ersten Bericht die Sonderstellung des Menschen in der Perspektive des Aufgangs von unten bis zur Feststellung der Gottebenbildlichkeit beschrieben wird, wird die Sonderstellung des Menschen im zweiten Bericht durch seine primäre Erschaffung, die Einhauchung des Lebensodems durch Gott sowie den von ihm auszuübenden Akt der Namensgebung beschrieben. In diesen beiden Berichten sind also zwei Möglichkeiten einer

Wissenschaft vom Menschen im Mythos beschrieben. Die Frage ist nun, in welcher Perspektive die Wissenschaft ein Bild vom Menschen entwerfen soll: Soll sie den Weg von unten über Atome, Moleküle, Zellen, Organellen und Organismen zum Menschen gehen oder den anderen Weg, den der Explikation dessen, was wir je schon von uns wissen, der in der Namensgebung der Tiere sein mythisches Vorbild hat?

#### *b. Die Suche nach dem Ansatzpunkt*

Die neuzeitliche Naturwissenschaft hat den ersten Weg gewählt. Dabei ist sie jedoch in folgendes Dilemma geraten: Einerseits werden die Möglichkeiten bestritten, ein Gesamtbild des Menschen zu entwerfen, andererseits taucht aber eben dieses Gesamtbild des Menschen als Problem des Beobachters in der Beobachtung wieder auf, und zwar eben nicht als ein an Biologie, Psychologie oder Soziologie delegierbares Puzzlestück, so daß die betreffende Wissenschaft damit beauftragt werden könnte, das Problem zu klären, sondern als der ganze alte Adam, mit seinen teilweise mythischen Bildern im Kopf, der beispielsweise Welle- und Korpuskeleigenschaften des Lichts als Ganzes sich vorzustellen nicht imstande ist. Der Ent-anthropomorphisierung in der Wissenschaft ist spätestens bei einer Wissenschaft vom Menschen selbst eine unhintergehbare Grenze gezogen, eine Grenze, die auch die radikalsten Befürworter einer Ersetzung der Umgangssprache durch eine allen Exaktheitsforderungen genügende Wissenschaftssprache nicht überschreiten können.

Nachdem spätestens mit dem Niedergang des deutschen Idealismus das Ideal des „absoluten Wissens“ aufgegeben werden mußte, muß nun auch das Ideal der „absoluten Exaktheit“ geopfert werden<sup>4</sup>. Der Mensch selbst ist die Quelle, der die Wissenschaft entspringt, und nach den Exaktheitsansprüchen – angefangen von Occams Rasiermesser bis zu solchen, wie sie die analytische Philosophie fordert – auch die Quelle<sup>5</sup>, die sie wieder verunreinigt. Wissenschaft vom Menschen, die nicht ihren Gegenstand verlieren oder sich nicht mit sektoralen Aussagen über ihn begnügen will, muß also einmal auf absolutes Wissen und zum anderen auf absolute Exaktheit verzichten. Um Wissenschaft nicht der Beliebigkeit preiszugeben, muß ein neues Maß gefunden werden, das nur um den Preis der Atomisierung und vollständigen Quantifizierung der Lebenswelt hintergangen werden kann, um auch dann die Unsicherheit ihrer Aussagen nur eine Stufe tiefer festzuschreiben, was allerdings auf dieser Ebene mit der Zerstörung aller Verstehens- und Sinnstrukturen bezahlt werden muß. Hans Jonas nennt ein solches neues Maß, das zwar nicht absolut, aber im obengenannten Sinne „unhintergebar“ ist: „Vielleicht ist in einem richtig verstandenen Sinne der Mensch doch das Maß aller Dinge – nicht zwar durch die Gesetzgebung seiner Vernunft, aber durch das Paradigma seiner psycho-

physischen Totalität, die das Maximum uns bekannter, konkreter ontologischer Vollständigkeit darstellt, von dem aus die Klassen des Seins durch fortschreitende ontologische Abzüge bis zum Minimum der bloßen Elementar-Materie reduktiv bestimmt werden (anstatt daß die vollständigste von dieser Basis her durch kumulative Hinzusetzung aufgebaut wird)<sup>6</sup>. Jonas präzisiert seine Aussage darauf hin, daß er den „lebendigen Leib das Urbild des Konkreten“ nennt, der als „mein Leib“ das „einzige vollgegebene Konkrete der Erfahrung überhaupt“<sup>6</sup> und ‚Kenntnis durch Bekanntschaft‘ par excellence ist.

Denn nur im Leib, als je meinigem, erfahren wir, „daß Materie im Raume, die wir sonst nur von außen erfahren, einen Innenhorizont haben kann, und daß daher ihr ausgedehntes Sein nicht notwendig ihr ganzes Sein ist“<sup>6</sup>. Deshalb müssen wir, wenn es um das Wesen des Menschen selbst geht, nach Thure von Uexküll „zu dem Problem Stellung nehmen, ob es möglich ist, von den Naturwissenschaften her das Wesen des Menschen zu klären (in diese Richtung gehen ja heute die meisten Bestrebungen), oder ob nicht vielmehr umgekehrt erst von der Klärung des Wesens des Menschen her Sinn und Bedeutung und nicht zuletzt auch die Struktur der Naturwissenschaften zu klären ist“<sup>7</sup>.

Um den in dieser Problematik steckenden Zirkel zu vermeiden, darf die vorgängige Klärung des Wesens des Menschen natürlich nicht mit dem höchsten Reflexionsgrad des zur Verfügung stehenden methodischen Apparates der Humanwissenschaften beginnen. Vielmehr muß jedes Fragen nach dem Menschen im „Innenhorizont“, dem Bekanntesten überhaupt beginnen: es ist das Erleben, die Ebene, auf der eine Blume schön ist, das Schwanzwedeln eines Hundes als Ausdruck der Freude gewertet wird, kurz: das Erleben der Welt, wie sie uns begegnet: nicht im Lichtkegel analytischer, zur Paralyse neigender Reflexion, sondern in der Selbstverständlichkeit, wie wir nach getaner Arbeit in abgespanntem Zustand verstehen, was ein kühles Glas Bier eigentlich ist.

Die Lebenswelt oder der Mesokosmos ist der Standort, von dem aus bisher alles menschliche Fragen und Erkennen begonnen hat, und in der wir die meiste Zeit unseres Lebens auch denkend verweilen. Von diesem Standort aus nahm das Denken der antiken Skeptiker ebenso seinen Ausgang wie das „si enim fallor, sum“ Augustins oder das „cogito, ergo sum“ des Descartes. Schließlich wurden von hier aus auch Mikro- und Makrokosmos von den Naturwissenschaften erschlossen. Auch Gorgias, Augustin, Descartes und Hume nahmen diese Welt in ihrer Kindheit einmal fraglos hin, denn im Fragealter der Kinder ist Fragen nicht Ausdruck des Zweifels an der Wirklichkeit der Dinge, sondern Ausdruck des Wissenwollens um Sinn, Beschaffenheit und Ursprung der Dinge. Der erste Erlebnisinhalt in jedem menschlichen Leben war zweifelsfrei fraglose Gewißheit um die Wirklichkeit der Bewußtseinseindrücke. Wenn diese Ereignisse auch erst allmählich mit

Selbstbewußtsein korrelierten, so trat der Zweifel mit Sicherheit erst nach dieser vorgängigen Gewißheit auf. Auch im Leben des erwachsenen Gorgias, Augustin oder Descartes wird der Zweifel die Ausnahme gewesen sein und Gewißheit die Regel. Ausgangspunkt jedes Erkennens ist also das je eigene Erleben der Welt, wie sie uns seit unserer Kindheit begegnet.

### *c. Der Ansatzpunkt der neuzeitlichen Naturwissenschaft*

Die neuzeitliche Naturwissenschaft ist in ihrem Ursprung gerade durch die Negation der eben beschriebenen Entstehung der menschlichen Erkenntnis gekennzeichnet. Einer ihrer Begründer, René Descartes, hat diese Entwicklung auf den Kopf gestellt. Mit dem von ihm inhaltsleer begriffenen, nur mit dem eigenen Akt erfüllten „ich denke“ als archimedischem Punkt der eigenen Erkenntnis, hat er gerade die letzte Auszeitigung des menschlichen Erkenntnisvermögens – das discursive Denken – an den Anfang allen Erkennens gestellt und die vorgängigen Formen der naiven Sinneswahrnehmung verdächtigt, Trug und Täuschung zu sein<sup>8</sup>. In dieses Bild paßt auch seine Klage, daß der Mensch in der Kindheit ein Stadium der Unvernunft durchmachen müsse, bis er im Erwachsenenalter im Vollbesitz seiner geistigen Kräfte sei<sup>9</sup>. Damit erkennt Descartes sehr wohl, daß das Denken eine Geschichte hat; aber anstatt daraus Konsequenzen zu ziehen, klagt er nur darüber, daß die Entwicklung der menschlichen Erkenntnis eben diesen Lauf nimmt.

Descartes setzt zwar bei der radikalsten Gewißheit an, handelt sich damit aber gleichzeitig ein, nie mehr aus dem Ego des Cogitare herauszufinden und sich somit den Weg zu einem alter ego und aliud ens für immer zu verlegen. Dieser Ansatz verunmöglicht es ihm sogar – ohne Gott als Deus ex machina anzusetzen –, den eigenen Sinneswahrnehmungen zu trauen, weil er sich ja nur über die Gesetze seines Denkens Klarheit verschaffen kann. Das kopernikanische Weltbild, die Experimente Galileis und die Physik Newtons sind für ihn – und erst recht für seine Nachfolger – Beweis genug, daß man Sinneswahrnehmungen nicht trauen kann und daß das Wesentliche von Mensch und Welt hinter den Erscheinungen in mathematischer Beschreibung zu suchen ist.

Doch auch das Ideal der mathematischen Gewißheit ist seit Anfang des Jahrhunderts fraglich geworden. So hat Gödel 1931 durch seinen berühmten Unvollständigkeitssatz<sup>10</sup> den Versuch Hilberts<sup>11</sup>, eine endgültige Selbstbegründung der Mathematik zu leisten, zum Scheitern gebracht, indem er mit mathematischen Mitteln nachgewiesen hat, daß die notwendige Widerspruchsfreiheit, die das Unternehmen einer Selbstbegründung der Mathematik erfordert, niemals bewiesen werden könne.

#### *d. Kritik des neuzeitlichen Ansatzes*

Damit ist die Schwäche des cartesianischen Ansatzes schon offenkundig geworden: Es wird nicht beachtet, daß der Mensch, als die Quelle aller Naturwissenschaften, gerade auch in seinem Denken Strukturen in die Natur hineindenkt. Descartes war sich - in Bezug auf das Denken - dieser Problematik noch nicht bewußt. Erst Kant hat darauf aufmerksam gemacht. Aber diese Erkenntnis scheint bei vielen Naturwissenschaftlern verschüttet zu sein. Jedenfalls ziehen die wenigsten daraus und auch aus der Grundlagenkrise der Mathematik die entsprechenden Schlüsse für ihre Forschung. Vielfach wird so getan<sup>12</sup>, als könne der Mensch sich aus sich herausversetzen und Natur, Leben und Mensch, methodisch von unten herauf, aus der unbelebten Materie konstruieren, wobei es dann vom Ansatz her schon nicht mehr gelingen kann, Phänomene wie ‚Leben‘ oder ‚Menschsein‘ selbst angemessen darzustellen. So ist in der neuzeitlichen Wissenschaft das im Grunde genommen Bekanntere - nämlich das Lebendige im Gegensatz zum Unlebendigen - zum Rätsel geworden<sup>13</sup>.

Natürlich kann der Mensch in einem solchen Ansatz dann nur noch sektoral bestimmt werden, so weit und so eng, wie er in den Sektoren Biologie, Psychologie und Soziologie ansichtig wird. Was die Biologie angeht, gelingt es ihrem methodisch „von unten“ heraufkommenden Aufblick kaum, den Menschen als lebendiges Wesen in der Fülle seiner Aspekte darzustellen, weil sie in ihrem Durchgang durch Physik und Chemie ihr Kernstück nur reduktiv<sup>14</sup> erfaßt, es sei denn, es ist ihr durch „fulguration“<sup>15</sup> nach dem Durchgang auf unerklärliche Weise erschlossen worden. Andere Zugänge als der sektorale durch die Naturwissenschaften sind nach Schulz obsolet<sup>16</sup> und nach Gehlen „dilettantisch“<sup>17</sup>.

Trotz der Verdikte von Schulz und Gehlen muß eine Wissenschaft vom Menschen m. E. von dort ausgehen, wo noch Einheit gegeben ist, und das ist der Mensch als Wissenschaft treibendes Subjekt selbst. Von diesem Standpunkt aus ist dann auch ein Aufbruch in die Sektoren der Naturwissenschaften methodisch richtig geleitet: Die Einheit bleibt gewahrt und dennoch kann einzelwissenschaftliche Forschung betrieben werden. Mit diesem Standort hätte der Mensch auch einem rein mathematischen Gott, der die Welt nur mathematisch denken und schaffen könnte, nach Jonas etwas voraus: Weil wir „selber lebende, stoffliche Dinge“ sind, „haben wir in unserer Selbsterfahrung gleichsam Gucklöcher in die Innerlichkeit der Substanz und dadurch eine Vorstellung (oder die Möglichkeit einer Vorstellung) nicht nur davon, wie das Wirkliche im Raum ausgebreitet ist und sich wechselseitig bestimmt, sondern auch davon, wie es ist, wirklich zu sein und zu wirken und Wirkung zu erleiden. Und trotzdem können wir es durch gewisse Akte der Abstraktion dazu bringen, auch Mathematiker und mathematischer Physiker zu sein: ‚auch‘ - denn ‚nichts als‘ mathematischer Physiker sein ist planer Widersinn“<sup>18</sup>.

e. *Organische Naturphilosophie  
und das „Rätsel des Humanen“ (E. Morin)<sup>19</sup>*

Das „Rätsel des Humanen“ besteht also nicht darin, daß wir zu wenig Fakten über unser Menschsein wissen, sondern vielmehr in der Art und Weise, wie die modernen Humanwissenschaften dieses Wissen erlangen. Sie sind nicht mehr so sehr davon geleitet, Verstehen zu erzeugen, d. h. das Neue in Verstehenshorizonte einzurücken, sondern nicht wenige handeln de facto so, daß sie Verstehen geradezu vermeiden wollen. C. S. Lewis hat diese Tendenz in seinem lesenswerten Werk „Die Abschaffung des Menschen“<sup>20</sup> sehr gelungen aufgezeigt. Wie anders kann eine bisweilen bis ins Unsinnige ausgedehnte Beachtung des Anthropomorphismusverbotes verstanden werden? Richard Dawkins Buch „Das egoistische Gen“<sup>21</sup> ist hierfür ein klassisches Beispiel. Einerseits hat er den Prozeß der Forschung so weit getrieben und Anthropomorphismen so radikal vermieden, daß niemand auf die Idee käme, hier sei die Rede von Lebendigem oder gar vom Menschen. Andererseits hat er dann mit dem Argument, für eine große Leserschaft verständlich zu schreiben, Anthropomorphismen – durch seine Auffassung des Organismus als Überlebensmaschine – in der Regel als Technomorphismen wieder eingeführt. Leider hat der Mensch diesen Ent-anthropomorphisierungsprozeß nicht überlebt. Er hat seine Lebendigkeit verloren und ist als Technomorphismus „Überlebensmaschine“ wiedererstanden.

Die gänzliche Vermeidung von Anthropomorphismen hat zur Folge, daß das Neue nicht etwa in den Verstehenshorizont eingerückt wird, auch dann, wenn das noch möglich wäre, sondern als Unverstandenes in dem Zustand, wie es angetroffen wird, belassen wird. Das kann zur Folge haben, daß man mit den Dingen dieser Welt zwar „hantiert“, sie aber nicht mehr „verstehet“. Man hat sich damit abgefunden, daß man sie „beschreibt“ oder „erklärt“, d. h. in eine infinitesimale Kette von Kausalgliedern einzureihen versucht. Das bedeutet, daß unser „Machen“ unserem „Verstehen“ vorausläuft. Bisweilen täuschen wir uns selbst und meinen, daß wir das „verstehen“, was wir „machen“ können. Wenn wir den Welle-Korpuskel-Dualismus mathematisch beschreiben können, heißt das nicht, daß wir ihn auch schon verstehen. Denn die technischen Anwendungen gelingen nur, wenn wir einen der beiden Aspekte ausklammern, d. h. gelingen erst unter der Voraussetzung, daß wir auf das volle Verständnis verzichten. Wir können erklären, warum das so ist; aber wenn wir meinen, es damit auch schon zu verstehen, täuschen wir uns und verwechseln „erklären“ mit „verstehen“. Wir sind damit in eine prekäre Situation geraten: Einerseits ist es uns unmöglich, das Phänomen des Welle-Korpuskel-Dualismus zu verstehen, andererseits verzichten wir aber nicht darauf, dennoch technisch damit umzugehen. Das heißt: wir verstehen nicht mehr, was wir tun. Wir lernen die Konsequenzen vielfach erst als katastro-

phale Folgen unserer Handlungen kennen. Nun könnte man sagen: Damit ist die Menschheit schon von Anfang an konfrontiert worden. Mißerfolge des beabsichtigten Tuns und auf das Handlungsziel bezogen zufällige Folgen waren immer wieder in der Menschheitsgeschichte Innovatoren bahnbrechender Entdeckungen. Menschliches innovatorisches Handeln war immer schon mit Risiken verbunden. Im Gegensatz zu unseren Vorfahren stehen wir heutzutage jedoch vor einer gänzlich anderen Situation: Unser Handeln in Bezug auf die Natur ist mächtiger geworden, unser Verständnis aber nicht tiefer. Das bedeutet: Die beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen sind so unberechenbar geworden, daß wir sie nicht mehr verantworten können. Die technischen Katastrophen können sich mit globalen Naturkatastrophen messen, ja sie in einem thermonuklearen Krieg sogar übertreffen.

Unser Erkennen und Erfahren, das in der Kindheit ganz in einen im besten Sinne des Wortes anthropomorphen Verstehenshorizont eingebettet ist, macht immer mehr einem technomorphen Verstehenshorizont Platz. Adolf Portmann spricht von einem Herauswachsen aus einer „primären Weltsicht“ in eine „sekundäre Weltsicht“. Er ist jedoch der Meinung, daß der technomorphe Verstehenshorizont den anthropomorphen Verstehenshorizont nicht gänzlich ersetzen dürfe. Auch Naturwissenschaftler sollten seines Erachtens zurückhaltend sein in der Beachtung des Anthropomorphismusverbotes.

Auf die Frage „Was ist der Mensch?“, also etwas, was jeder in gewisser Weise durch Selbst-Bekanntheit kennt, kann man aus einem technomorphen Verstehenshorizont heraus eine Antwort bekommen, die ganz zuäußerst im Unverstandenen auf recht zweifelhafte Weise ertastet worden ist: Am Anfang war der Urknall, und wir sind nach Milliarden von Jahren aus dessen materialisierten Explosionswolken, Blitzen in der Ursuppe und einem launischen Spiel von Zufall und Notwendigkeit, wer weiß warum, einer der übrig gebliebenen Treffer unter den vergangenen Nietten dieses „Spiels“.

Vieles mag an diesem Szenario zutreffen. Aber was erlaubt es eigentlich, das Szenario mit dem Ursprung zu verwechseln? Philosophisch liegt hier eine Verwechslung von Grund und Bedingung vor. Die Methodik der modernen Naturwissenschaften, die von der Gültigkeit des Kausalzusammenhanges ihrer Naturgesetze ausgeht, vermag nur Bedingungen festzustellen. Diese sind in einem infinitesimalen Anfang und Ende kausal miteinander verknüpft. Man wird nie zu einem Grund kommen, sondern wird immer noch eine Bedingung für das je letzte Faktum feststellen können. So ist auch das beschriebene Szenario von der sehr bedingten Kenntnis kern- und astrophysikalischer Prozesse bestimmt, die ein Maschinenmodell des Universums zur Grundlage haben. Weil wir aber nicht alle Bedingungen kennen und naturwissenschaftlich wohl nie kennen werden, kann das Szenario eines kosmischen Maschinenmodells aus unbelebten Massen und Kräften, leeren und kalten Räumen und glutheißen Sternen, nicht als zureichender Grund angesehen werden: Mit dem

Lebendigen ist etwas qualitativ völlig Neues<sup>22</sup> aufgetreten, möglicherweise sogar Einmaliges im Universum. Bruno Vollmert<sup>23</sup> hat darauf aufmerksam gemacht, daß es innerhalb von Physik und Chemie keine zureichende Erklärung für dieses seltsame Benehmen des Lebendigen gibt, das so schwer mit dem zweiten Hauptsatz der Thermodynamik zu vereinbaren ist und einen winzigen Planeten eines unbedeutenden Fixsterns im Seitenarm einer ebenso unauffälligen Galaxie wie Schimmel überzieht. Die Auffassung des Universums als eines Maschinenmodells ist also sehr bedingt. Erst die Kenntnis des zureichenden Grundes – was die Kenntnis aller Bedingungen beinhalten würde – vermag über das Wesen des Universums Aufschluß zu geben. Weil also keine endgültige Antwort gegeben werden kann, müssen wenigstens Fragen gestellt werden dürfen, die manche Antworten doch als voreilig oder wenigstens fragwürdig ausweisen können. Warum hat das Maschinenmodell so großen Anklang gefunden? Haben wir nicht eines unserer Artefakte – die Maschine –, also etwas von uns Abkünftiges zum Modell unserer Herkunft genommen? Liegt es nicht näher, ein uns an Seinsfülle wenigstens Ebenbürtiges als Analogon zu nehmen? Was gibt uns das Recht, uns von ausgedehnten seelenlosen Massen und Räumen stärker beeindruckt zu lassen als von dem Wunder, das unter unserer Schädeldecke auf vergleichsweise wenigen Kubikzentimetern konzentriert ist und für einen ungemein reichen Innenhorizont steht, durch den jedes Lebendige mehr oder weniger reich gekennzeichnet ist und uns das Nächste und Bekannteste überhaupt ist? Ist es denn wirklich so unvorstellbar, daß das Szenario der unbelebten Massen und Kräfte als Ziel gehabt haben könnte, aus seiner gewaltigen, quantitativ kaum faßbaren Extension eine nur qualitativ faßbare Intension, also Innenhorizonte, in Gestalt lebendiger Organismen zu entlassen, die überhaupt erst in der Lage sind, die Extensionen zu würdigen?

Dies alles sind Fragen, die eine organische Naturphilosophie an die Methode der modernen Naturwissenschaften stellt. Und sie ist auch in der Lage, eine Antwort zu geben. Während die modernen Naturwissenschaften an den Anfang ihres Forschungsprozesses die Exklusion der Lebenswelt stellen, beginnt die organische Naturphilosophie gerade in dieser Lebenswelt, so daß die Methode der modernen Naturwissenschaften als Inklusion vorgefunden wird. Die organische Naturphilosophie beginnt nicht konstruktiv-kumulativ beim Elementarsten, dem Atomaufbau der Materie, der molekularen Struktur des Lebendigen und den apparativen Funktionen des Organismus. Das bedeutet, daß von der unreduzierten menschlichen Erfahrung aus das Subhumane in entsprechenden ontologischen Abzügen für das Verständnis des Humanen dienstbar gemacht werden soll. Diese retrospektive Eröffnung des Denkens, das Lebendiges als Lebendiges verstehen will und nicht das Merkmal der Lebendigkeit auf dem Weg zum Verständnis desselben verliert, ist dann das hermeneutische Prinzip für die konstruktiv vorgehende Methode der Natur-

wissenschaften. Die reduzierende Methode der Naturwissenschaften kann sich ihre Hermeneutik nämlich nicht selbst geben, eben weil ihr Wesen die Reduktion ist. Vielmehr gliedert das retrospektive und damit auch qualitative Verständnis des Lebendigen alle konstruktiven und quantitativen Vorgehensweisen der Naturwissenschaften ein. Erst in dieser Rücksicht ist auch ein konstruktives Vorgehen angebracht. Was die Naturwissenschaften dann als Reduktion des ganzen Phänomens messen und zählen, ist immer schon als quantitative Dimension der ursprünglicheren qualitativen Dimension verstanden. Ist naturwissenschaftliches Forschen in diese umfassendere Hermeneutik eingebunden, bleibt immer das qualitative Phänomen vorrangig.

Das bedeutet, daß das Humane von seinem vollen Menschsein bestimmt wird und nicht vom jeweiligen Stand seiner apparativ-organischen Entwicklung. Die Bestimmung des Menschseins erfolgt logisch durch die Potenz, alle Bestimmungen desselben realisieren zu können, und nicht empirisch durch die Summation aller sukzessiv realisierten Akte. Menschsein ist also nicht erst mit der Realisierung des letzten zum „Menschen machenden“ Aktes zu konstatieren, etwa dem Beginn der Hirnaktionsströme, sondern je schon durch die Potenz eines Keimes, dieses alles zu „können“. Die Naturwissenschaften liefern damit nur die empirischen Fakten, nicht den logischen Begriff des Lebendigen. Den vollgültigen Begriff des Lebendigen, insbesondere des Humanen, liefert uns unsere introspektive Erfahrung. Die Naturwissenschaften können uns nur helfen, zu bestimmen, welchem Keim wir von welchem Zeitpunkt an die Potenz, diese Tiefe und Weite der introspektiven Erfahrung einmal realisieren zu können, zubilligen können.

---

1 Whitehead, Alfred North: *The concept of nature*, Cambridge 1920, S. 26 ff.

2 *Schriften zur Naturphilosophie*. Hrsg. v. Reinhard Löw: Bd. 1: Hermann Schlüter, *Die Wissenschaften vom Leben zwischen Physik und Metaphysik*. Bd. 2: G. W. F. Hegel, *Dissertatio Philosophica de Orbitis Planetarum*. Bd. 3: Helmut Müller, *Philosophische Grundlagen der Anthropologie* Adolf Portmanns, Weinheim 1985 ff.

3 Gerhard von Rad sieht im Namengeben einen „Akt des Nachschaffens, der sich in diesem Benennen vollzieht, und einen Akt des aneignenden Ordnens“ (zit. in Westermann S. 311).

4 Vgl. Stegmüller (1978), S. XXXVII.

5 F. Bacon schreibt über Endursachen, daß sie „klarerweise mehr zur Natur des Menschen als zur Natur des Universums passen und aus dieser Quelle die Philosophie seltsam verunreinigt haben“ (zit. n. H. Jonas [1973] S. 55).

6 Jonas (1973) Zitate S. 39.

7 Uexküll, Th. S. 8

8 Vgl. *Descartes Meditationes*, S. 31 ff: „Alles nämlich, was ich bisher am ehesten für wahr gehalten habe, verdanke ich den Sinnen oder der Vermittlung der Sinne. Nun aber bin ich dahintergekommen, daß diese uns bisweilen täuschen, und es ist ein Gebot der Klugheit, denen niemals zu trauen, die uns auch nur einmal getäuscht haben“.

9 Vgl. ders. *Prinzipien*, S. 1: „Da wir als Kinder auf die Welt kommen und über sinnliche Gegenstände urteilen, bevor wir den vollen Gebrauch unserer Vernunft erlangt haben, so werden wir durch viele Vorurteile an der Erkenntnis der Wahrheit gehindert, und es scheint

- kein anderes Mittel dagegen zu geben, als einmal im Leben sich zu entschließen, an allem zu zweifeln, worin man auch nur den geringsten Verdacht einer Ungewißheit antrifft.“ An anderer Stelle beklagt er, daß wir nicht „seit dem Zeitpunkt unserer Geburt im Vollbesitz unserer Vernunft gewesen“ sind „und nur sie uns immer geleitet hätte“ (Methode, S. 21 ff).
- 10 Vgl. zum Folgenden Fraenkel, insbesondere zu Gödel: „Jedes nicht allzu enge logistische System, das nicht in sich selbst widerspruchsvoll ist, ist unvollständig; es enthält nämlich unentscheidbare (wiewohl wahre) Formeln, d. h. solche, die innerhalb des Systems weder bewiesen noch widerlegt werden können, während sie bei Hinzunahme weiterer Hilfsmittel, außerhalb des benutzten Systems, als wahr erwiesen werden können“ (S. 354).
  - 11 vgl. Hilbert, S. 157 ff.
  - 12 Vgl. dazu insbesondere die Bücher von Bresch, Ditfurth und Riedl.
  - 13 Hans Jonas drückt das im Vergleich mit animistischen Traditionen, in denen – bei den Steinen angefangen – alles belebt ist, recht drastisch aus: „Demnach ist heute der Leichnam der am ehesten verständliche unter den Zuständen des Körpers. Erst im Tode wird der Leib rätsellos: in ihm kehrt er von dem rätselhaften und unorthodoxen Benehmen der Lebendigkeit zu dem eindeutigen und ‚vertrauten‘ Zustand eines Körpers innerhalb der gesamten Körperwelt zurück, deren allgemeine Gesetze der Kanon aller Begreifbarkeit sind. Die des organischen Körpers diesem Kanon anzunähern, also in diesem Sinne die Grenzen zwischen Leben und Tod zu verwischen; vom Tode, vom Zustand des Leichnams her den Wesensunterschied aufzuheben, ist die Richtung modernen Nachdenkens über das Leben als weltlicher Tatbestand. Unser Denken heute steht unter der ontologischen Dominanz des Todes“ (Jonas [1973] S. 25).
  - 14 Aus diesem Grund regen Entdeckungen wie die folgende auch zu purem Staunen an: „Die DNA von Menschen, Schimpansen und Gorillas sind mehr als 97% homolog, und bis heute ist nicht klar, wieso bei derart geringen Unterschieden in der Erbinformation die doch recht erheblichen Unterschiede zwischen Menschen und Menschenaffen überhaupt sein können“ (Naturwissenschaftliche Rundschau 5/85, S. 205).
  - 15 Der Begriff stammt von Konrad Lorenz und bezeichnet das Auftreten „völlig neuer Systemgemeinschaften“ (Lorenz [1977] S. 49), wie es nach Lorenz das erstmalige Auftreten von Leben war, nach bis dahin nur vorhandener anorganischer Materie. Zur Diskussion des Begriffes vgl. Löw ([Leben 1985] S. 34 ff).
  - 16 Vgl. Schulz, S. 420, wo er von der „Aufhebung“ der Anthropologie als „philosophischer Grundwissenschaft“ spricht.
  - 17 Gehlen (1963) S. 316 f.
  - 18 Jonas (1973) S. 142 f.
  - 19 Morin, Edgar: Das Rätsel des Humanen. Grundfragen einer neuen Anthropologie. München 1974.
  - 20 Lewis, C. S.: Die Abschaffung des Menschen. Einsiedeln 1979.
  - 21 Dawkins, Richard: Das egoistische Gen. Berlin 1978.
  - 22 Vgl. zur Problematik des Entstehens von Neuem: Löw, Reinhard: Darwinismus und die Entstehung des Neuen. In: Scheidewege 83/84.
  - 23 Vollmert, Bruno: Das Molekül und das Leben. Vom makromolekularen Ursprung des Lebens und der Arten. Was Darwin nicht wissen konnte und die Darwinisten nicht wissen wollen. Reinbek/Hamburg 1985.

#### *Literaturverzeichnis*

- Descartes, René: Meditationen über die Grundlage der Philosophie, Lüder Gäbe (Hg), Hamburg 1959.
- Die Prinzipien der Philosophie, in: Phil. Werke, A. Buchenau (Hg), Hamburg 1960.
  - Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs, Lüder Gäbe (Hg), Hamburg 1960.
- Fraenkel, A. Abraham: Philosophie der Mathematik. In: Die Philosophie im 20. Jahrhundert, F. Heinemann (Hg), Stuttgart 1963.
- Gehlen, Arnold: Studien zur Anthropologie und Soziologie, Neuwied 1963.
- Hermes, Hans: Aufzählbarkeit, Entscheidbarkeit, Berechenbarkeit. Einführung in die Theorie der rekursiven Funktionen, Berlin 1961.

- Hilbert, David: Neubegründung der Mathematik. Erste Mitteilung, Abhandlungen aus dem mathematischen Seminar der Hamburger Universität I, 1922.
- Jonas, Hans: Organismus und Freiheit. Ansätze zu einer philosophischen Biologie, Göttingen 1973.
- Löw, Reinhard: Leben aus dem Labor. Gentechnologie und Verantwortung. Biologie und Moral, München 1985.
- Lorenz, Konrad: Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens, München 1977.
- Schulz, Walter: Philosophie in der veränderten Welt. 5. Auflage, Pfullingen 1984.
- Stegmüller, Wolfgang: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Bd. I., Stuttgart 1978.
- Uexküll, Thure von: Einleitung zu: Ein Wegbereiter der neuen Biologie: Streifzüge durch die Urwelten von Tieren und Menschen, Frankfurt 1970.
- Westermann, Claus: Genesis. Biblischer Kommentar Altes Testament. Bd I/1, Hermann/Wolff, Neukirchen Vluyn 1974.
- Whitehead, A. N.: Abenteuer der Ideen, Frankfurt 1971.

## Bildmeditation – Hilfe zur Bildung des Menschen

Die *Beobachtungen der Tiefenpsychologie* zeigen, daß der Mensch nicht nur von äußeren Bildern beeindruckt wird, sondern gleichzeitig Bilder aus seinem eigenen Innern ihm entgegenkommen. Alfons Rosenberg bemerkt dazu: „Die menschliche Seele ist einem Bildschrein zu vergleichen, ihr tiefster Grund ist gewissermaßen mit Bildern ausgelegt, die der Mensch nicht gemacht hat, sondern die er bei seinem Erwachen zum Leben und zum Bewußtsein bereits vorfindet. Diese nicht vom Menschen ‚fabrizierten‘ Urbilder des Seins gehen allen Begriffen voran. Denn alle Begriffe schöpfen aus dieser Quelle, sie sind nichts anderes als das Eindringen in die Tiefe (intus legere) und ein artikulierendes Durchprägen von Bildgehalten“. Welche Bedeutung für das geistliche Leben des Menschen diese Urbilder haben, erhellt aus der Feststellung: „Durch die Bilder, denen zugleich ein sinnlicher wie geistiger Charakter eignet, scheint das Sein in die Tiefe des Menschen hinein, und im Bild kommuniziert darum das Geistige in ihm mit den Sinnenkräften“ („Christliche Bildmeditation“, S. 27).

Diese Erkenntnisse der tiefenpsychologischen Forschung werden durch *Aussagen der Heiligen Schrift* ergänzt und vertieft. Die zentrale Aussage der Bibel in diesem Zusammenhang lautet: Der Mensch ist Ab-bild Gottes. Das Alte Testament betont durchgehend die Transzendenz Gottes und die Distanz von Schöpfer und Geschöpf. Umso überraschender ist das Gotteswort in der Genesis: „Laßt uns den Menschen machen nach unserem Bilde, uns ähnlich“ (1,26). Eine einmalige Beziehung von Gott und Mensch ist in diesem Text ausgesagt, der eine deutliche Hinordnung auf den Bund zwischen Gott und den Menschen hat. Vielleicht kann dieser Zusammenhang so gedeutet werden, daß die wachsende Gottebenbildlichkeit die Innenseite darstellt für die immer deutlicher werdende Entfaltung des Gottesbundes. Aus Gründen der Abgrenzung gegenüber den Heidenvölkern erließ Gott für das Volk Israel ein Bilderverbot. Als Ergänzung und Überbietung aber sagt er: Der Mensch ist das Standbild, das ich in meinen Schöpfungsgarten stelle. Er soll Hinweis und Transparent für den verborgenen Gott sein.

Im Neuen Testament werden diese Ansätze vor allem von Paulus weitergeführt. Er spricht von Jesus Christus, „der das Abbild (eikon) Gottes ist“ (2 Kor 4,4). Sinngemäß heißt das: Jesus Christus ist Ikone, Transparent und Repräsentant des himmlischen Vaters. Im Römerbrief führt der Apostel den Gedanken weiter: „Gott hat die, die er vorauserkannte, auch vorausbestimmt, an der Bildgestalt seines Sohnes teilzuhaben“ (8,29). Durch die Taufe erhält der Mensch Anteil an der einmaligen Ebenbildlichkeit, die zwischen Christus und dem Vater besteht. Diese Abbildhaftigkeit muß sich aber entwickeln, muß

ausreifen. Die endgültige Gottebenbildlichkeit wird erst in Zukunft, bei der „Auferweckung in Unvergänglichkeit“ (1 Kor 15,42) als Gleichgestalt mit dem verherrlichten Leib Christi geschenkt. Der christus- und damit gottebenbildliche Mensch ist die „neue Schöpfung“ oder der „neue Mensch“ (vgl. Eph 4,22).

Die *Kirchenväter* entwickeln im Aufgreifen dieser biblischen Ansätze eine eigene *Bild-theologie*. Irenäus von Lyon ist wohl der Erste, der versucht, systematisch den Menschen als Imago und Similitudo mit seiner natürlichen und gnadenhaften Begabung zu verstehen und in die Heilsgeschichte hineinzustellen. Das Wirken Christi besteht gerade darin, daß er das ganze Menschengeschlecht nach seinem Bilde formt. In der Ostkirche hatte diese Bildtheologie erhebliche Auswirkungen. In der Frömmigkeit und Liturgie der orthodoxen Kirchen ist der Gebrauch und die Verehrung der Bilder, der Ikonen, nicht wegzudenken. In der westlichen Kirche gibt es nicht in gleichem Maß eine Bild-theologie, wohl aber waren Frömmigkeit und kirchliches Leben über ein Jahrtausend wesentlich vom Bilderreichtum geprägt. Ein folgenschwerer Einbruch geschah durch die Reformation. Zu diesem „Bildersturm“ schreibt Walter Nigg: „In diesem Vorgang von unübersehbarer Tragik wurde mit Roheit die Bildersprache zerstört, die viele Jahrhunderte zu den Christen gesprochen hatte... Mit der Entfernung der Bilder aus den Kirchen war wesensnotwendig eine Zerstörung des symbolischen Denkens verbunden... (Es) ist ein bildhaftes Denken, das von der äußeren zur inneren Anschauung fortschreitet und welches zugleich die Sprache der geistigen Erfahrung darstellt. Wenn dieses nicht-begriffliche Denken bewußt nicht mehr gepflegt wird,... wird eine der bedeutsamsten religiösen Anlagen im Menschen untergraben“ (Maler des Ewigen, S. 12 ff.).

Die biblischen und theologischen Grundlagen und Überlegungen haben nun *Auswirkungen auf die Lebensgestaltung des Christen*. Wenn heute aus der Sicht der Pädagogik das Wort „Bildung“ gebraucht wird, so denken wir neben der Formung des Charakters vor allem an ein umfassendes Wissen und an bestimmte Fähigkeiten, die der Mensch im Beruf und im Leben braucht. Daß der Ansatz der Heiligen Schrift wesentlich tiefer führt, dürfte aus dem Gesagten deutlich geworden sein. Pater Kentenich hat diese Sicht in seiner pädagogischen Arbeit aufgegriffen. Dies wird zum Beispiel deutlich in der *Lehre und Praxis vom Persönlichen Ideal*. Aus der Betrachtungsweise der Psychologie, Philosophie und Theologie hat er jeweils eine eigene Formulierung geprägt, um die gemeinte Wirklichkeit in den Blick zu bekommen. Die theologische Umschreibung lautet: „Das Persönliche Ideal ist die originelle Abbildung und Nachbildung der göttlichen und gottmenschlichen Vollkommenheiten“. Auf seine Weise hat Pater Kentenich die Aussagen der Schrift und der Bildtheologie verarbeitet und für die Erziehung ausgewertet. Das zeigt diese Formulierung. Sie enthält zwei Mal die Silbe „bild“. Der entscheidende

Zusatz lautet allerdings „originell“. Damit ist ausgedrückt, daß es die Gott-ebenbildlichkeit nicht als „Konfektionsanzug“ gibt, sondern daß sie bei jedem Menschen ganz einmalig ist. Dieses originelle Bild, das Gott von jedem Menschen entworfen hat, gilt es in einem lebenslangen Prozeß zu suchen und zu verwirklichen. Dabei kann die Bildmeditation eine wertvolle Hilfe sein.

Die Erfahrung der Heiligen und Mystiker sagt uns, daß es bei der *Ausformung der Gottebenbildlichkeit* verschiedene *Stufen* zu durchschreiten gilt. Als Beispiel sei auf einen Kernsatz des seligen Heinrich Seuse (1295–1366) hingewiesen. Er lautet:

„Ein gelassener Mensch  
muß entbildet werden von der Kreatur,  
gebildet werden mit Christus  
und überbildet in der Gottheit“.

In den Gliedern dieses Satzes erkennen wir die drei Stufen des traditionellen geistlichen Weges: Reinigung, Erleuchtung und Vereinigung. Zu jedem Schritt machen wir aus der Sicht der heutigen Psychologie und Theologie einige Bemerkungen.

### 1. *Reinigung und Abbau falscher Bilder*

„entbildet werden von der Kreatur“

Damit der Mensch sein eigentliches Wesensbild entdecken kann, muß er zuerst die Hindernisse und Verformungen in den Blick bekommen. Das können vordergründige Bilder der Medien oder der Werbung sein oder falsche Leitbilder, die aus dem gesellschaftlichen, politischen oder religiösen Bereich stammen. Der Einzelne muß den Mut haben, hinter die alltägliche Fassade und Maske zu schauen, um seine innere Gestalt zu erkennen. Nach Heinrich Seuse muß er auch gegen eine ungeordnete Anhänglichkeit an die Geschöpfe an-gehen.

### 2. *Erleuchtung und Heilung der Bilderwelt*

„gebildet werden mit Christus“

Hier ist darauf hinzuweisen, daß die Bilderwelt der Seele als Folge der Erbsünde versehrt ist und Bruchstellen aufweist. In der Wissenschaft vom Traum ist dieser Befund bekannt. Er zeigt sich daran, daß es im Traumgeschehen neben helfenden Bildern, die weiterführen, auch andere gibt, die negativ bestimmt sind und nachteilig wirken. Hier wird die Notwendigkeit der Erlösung und Heilung der Bilderwelt der Seele deutlich. Die heilende Gnade, die uns von Christus kommt, ist in der Lage, eine Neugestaltung der Seele zu bewirken.

### 3. *Vereinigung mit Gott und Leben aus seinem Bund*

„und überbildet in der Gottheit“

Die wachsende Gottebenbildlichkeit führt zu einer tieferen Vereinigung mit Gott. Der Mensch fühlt sich dadurch gedrängt, sich für die Interessen und Anliegen Gottes in der Welt einzusetzen. Pater Kentenich spricht vom Menschen als Werkzeug Gottes und davon, daß er eine „Parusie“ oder „Apparitio“ Gottes ist, das heißt, daß er transparent wird für die in ihm wirkende Gnade, wie es bei Heiligen zu beobachten ist.

Mit diesen drei Stufen wird die Richtung angezeigt, in der die Wandlung des Menschen bei der Bildmeditation voranschreiten sollte. A. Rosenberg faßt die Erfahrung vergangener Jahrhunderte zusammen, wenn er schreibt: „Die Bilder sind Fermente zur Sichtbarmachung des Bildes Gottes im Menschen. Insofern ist die sich der Einbildungskraft in einer schöpferischen Weise bedienende Bildmeditation eines der wichtigsten Mittel der Menschenbildung, ja ganz eigentlich ein Weg zur Menschwerdung. Wird doch durch das Bild in der Bildmeditation die Tiefe der Seele unmittelbar angesprochen und geöffnet, so daß der Mensch in der dadurch bewirkten Begegnung mit sich selbst auf die Begegnung mit Gott vorbereitet wird“ (aaO., S. 18).

Seitdem dieser Text geschrieben wurde (die hier benutzte erste Fassung erschien 1955, eine Neufassung 1975), ist durch die Bilderflut der Medien ein neues Hindernis entstanden. Es ist zu vermuten, daß beim modernen Menschen die Symbolfähigkeit eher geringer geworden ist. Doch gibt es auch positive Ansätze. Sie müßten aufgegriffen und konsequent weitergeführt werden. Dann könnte sich bewahrheiten, was A. Rosenberg damals vorausschauend erhoffte: „Nach einem unermesslichen Verlust der Bilder, nach einer hybriden Ausbildung der Begriffe zum Zwecke der Welteroberung und -herrschaft, in deren Folge die Bildkraft im Menschen pathologisch geworden ist, stehen wir heute an einer Wende – eine neue Periode der abendländischen Geschichte ist am Werden: der entbildete, entbilderte, entstaltete Mensch hat die heilenden Kräfte der Bilderwelt wieder entdeckt“ (aaO., S. 18).

Genau diesen zunehmend entbildeten, entbilderten, entstalteten Menschen hatte Pater Kentenich bereits seit den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts vor Augen. Seiner Ansicht nach ist die Wurzel dieser Verbildung des Menschen das „mechanistische Denken“. Es reißt auseinander und trennt, was nach Gottes Schöpferweisheit zusammengehört: Verstand, Wille und Gemüt, Idee und Leben, Erst- und Zweitursache, Natur und Übernatur. Darum Pater Kentenichs Kampf für den „neuen Menschen“ und das ihn prägende „organische Denken“. „Gesundes Denken ist organisch, symbolhaft, zentriert, ganzheitlich“ (Daß neue Menschen werden, S. 72).

Auf die tiefste Begründung für diesen Sachverhalt weist nach Pater Kentenich die ganze Hl. Schrift, insbesondere aber Paulus hin. Gottes

„unsichtbares Wesen, seine ewige Macht und Göttlichkeit sind seit Erschaffung der Welt durch das Licht der Vernunft aus seinen Werken zu erkennen“ (Röm 1,20). Darum sind die Menschen „nicht zu entschuldigen“, wenn sie hinter den Dingen, durch die Schöpfung hindurch die höhere Wirklichkeit, letztlich Gott nicht finden. Er selbst hat den Dingen ihre Symbolhaftigkeit, den Hinweisscharakter auf ihn einerschaffen. An uns ist es darum, die Welt als „Bilder- und Lesebuch Gottes“ wieder richtig deuten und „lesen“ zu lernen.

Als *Hilfe für Bildmeditation und Entfaltung der Symbolfähigkeit* bietet sich jene Methode an, nach der Pater Kentenich oft seine Vorträge, insbesondere aber seine pädagogische Praxis gestaltet hat.

### *1. Beobachten – aufmerksam werden*

Jede Form der Meditation bedarf der Vorbereitung. Das gilt heute besonders für die Bildmeditation. Täglich begegnen uns zahlreiche Bilder, die verfremdet und zweckgebunden sind und raffiniert von der Werbung zur Steigerung des Verkaufserfolges eingesetzt werden. Hier bedarf es zuerst des Abstandes, um überhaupt Raum dafür zu schaffen, daß wesentliche Bilder in die Tiefe der Seele hineinwirken können. Für den heutigen Menschen ist diese vorbereitende Stufe besonders wichtig, damit die Bild- und Symbolschicht in seiner Seele freigelegt wird.

### *2. Vergleichen – einordnen*

Auf dieser Stufe ist eine knappe Information über den Künstler, die Stilrichtung des Bildes u. a. möglich. Vermieden werden sollte aber das wertende und analysierende Beurteilen eines Bildes nach Form, Farbe, Komposition u. a., wie es im Kunstunterricht üblich ist. Die Information soll nur dazu dienen, daß die Gedanken ruhig werden und allmählich Raum entsteht für die Erfahrung der Transzendenz.

### *3. Straffen – sich sammeln*

Nach der Klärung des Bildinhaltes geht es darum, eine wesentliche Aussage bzw. ein wichtiges Symbol herauszugreifen oder ein Schlüsselwort für das Bild zu finden. Da die Meditation ein Weg in die Tiefe der Seele ist, muß sich auch beim Meditierenden selbst eine Veränderung anbahnen. Dies bedeutet eine Verlagerung des Schwerpunktes vom Denk- zum Bild- und Symbolbewußtsein, kurz: vom Kopf zum Herzen. Wie hilfreich dafür die rechte Haltung, der rechte Atem und die rechte Spannung sind, zeigt Graf Dürckheim in seinem Buch „Meditieren – wozu und wie“. Wir können hier nur darauf hinweisen.

### *4. Durchsichtig machen – durchlässig werden*

Pater Kentenich hält diesen Schritt für besonders wichtig. Es geht darum, durch die geschaffenen Dinge hindurchschauen zu lernen und „hinter allem den lebendigen Gott und die jenseitige Wirklichkeit, die göttlichen Führungen und Fügungen“ zu entdecken.

Grundlage für diese Aussage ist eine bestimmte Sicht der Schöpfung und der Geschichte, die wir als symbolische oder transparente Weltdeutung bezeichnen können. Das Durchsichtig-machen hat eine bestimmte Richtung. Diese geht vom Vordergründigen zum Hintergründigen, vom Eigenwert der Dinge zum Symbolwert, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, von der Zweitursache zur Erstursache. Für den Bereich der Bildmeditation lautet diese Richtung: vom sinnlichen zum geistigen Bild.

In diese Gesetzmäßigkeit der Transparenz der Schöpfung ist der Mensch einbezogen. Es ist daher seine Lebensaufgabe, daß er selbst immer durchsichtiger bzw. durchlässiger wird für das Wirken Gottes, ja sein ganzes Leben als „Ebenbild“ Hinweischarakter auf Gott bekommt. Diesen Zusammenhang hat Pater Kentenich in seiner Dachauer Studie „Werkzeugsfrömmigkeit“ (S. 34 f) so beschrieben: Wer sich als Werkzeug in der Hand Gottes „ernst bemüht um ganzheitliche Lösung von sich selber und um ganzheitliche Bindung an Gottes Willen, an seine Person und seine Kraft sowie um hochgradige Einsatzbereitschaft für seine Ziele, in dem prägt sich früher oder später ... (der) Parusie- oder Apparitiocharakter“ der Werkzeugsfrömmigkeit „von selber aus... Wer – soweit es einem begnadeten Geschöpf möglich ist – so als vollkommenes Werkzeug in der Gotteswelt lebt und mit Gott verbunden ist, in dem nimmt Gott mehr und mehr, richtig verstanden, Gestalt und Form an: Er wird eine Gotteserscheinung in dieser Welt“ (im übertragenen Sinn).

Diese Zielgestalt setzt allerdings einen tiefgehenden Wandlungsprozeß des Menschen voraus, der nur durch das Wirken der Gnade möglich ist. Die meditative Übung kann dafür aber menschliche Voraussetzungen schaffen.

##### *5. Anwenden – weiterwirken lassen*

– Am Ende einer Meditation steht oft eine Erkenntnis oder eine neue Sicht mancher Fragen. Die Anwendung wird dann in einer Entscheidung oder in einem bestimmten Vorsatz bestehen.

Pater Kentenich empfiehlt, die Erkenntnis und die Auswirkung einer Meditation mit dem Persönlichen Ideal zu verbinden. Dies gilt besonders für die Bildmeditation, da sie speziell das Ebenbild Gottes in der Seele ausprägen will. Im Rahmen der Idealpädagogik kann diese Form der Meditation darum einen wichtigen Beitrag leisten.

– Nach Pater Kentenichs Überzeugung soll eine Meditation schließlich auch eine apostolische Auswirkung haben. Das in der Meditation Empfangene, das die Seele (wie das Wasser eine Schale) füllt, soll „überlaufen“, so daß die nächste „Schale“ davon empfängt. Eine tiefgreifende Meditation sollte daher im Meditierenden auch dessen Durchlässigkeit für das Wirken Gottes durch ihn an den Mitmenschen fördern und so der Kirche bei der Heimholung der Menschen zu Gott dienen.

## SCHÖNSTATT SPIRITUELL

### Lernschritte in der Gebetsschule von „Himmelwärts“ (II)

Im „Himmelwärts“ finden sich marianische Horen. Sie sind in Dachau entstanden aus dem Wunsch, in der Situation des KZ einen Ersatz für das Stundengebet zu haben. Ich wähle die Zwölf-Uhr-Hore.

Hoch steht und strahlt die Sonne im Zenit:  
Wir sammeln in Bethanien das Gemüt.

Die Mittagshore führt uns an jenen biblischen Ort in der Nähe von Jerusalem, wo das Gespräch Jesu mit Maria und Martha (Lk 10, 38–42), der Tod des Lazarus (Jo 11) und die Salbung Jesu (Jo 12) spielen.

Heißhungrig hast empfangend du genommen,  
was aus des Herren Herz und Mund gekommen,  
und wurdest Meister der Beschaulichkeit,  
Gott ausgeliefert voller Innigkeit.

Bethanien ist für Pater Kentenich so etwas wie die „Hochschule des Gebetslebens“. Und Maria von Bethanien ist für ihn die Symbolfigur für das kontemplative Leben. Er setzt sie hier wegen ihres Namens (wie öfters in der spirituellen Tradition üblich) mit Maria, der Mutter Jesu, gleich. Im Sinne der geistlichen Schriftauslegung ist dies durchaus möglich, da Maria sicherlich das Ideal der Kontemplation verwirklicht hat.

Bei Jesu Besuch hatte Maria sich einfach ihm zu Füßen gesetzt und seinen Worten gelauscht. Während ihre Schwester Martha sich abmühte, wollte Maria nichts anderes, als Jesus empfangen und in sich aufnehmen. „Heißhungrig“ hat sie genommen, was von Jesus kam. Die Grundhaltung der Sehnsucht (heißhungrig) nach allem, was vom Herrn kommt, von seinem „Herz und Mund“, ist Voraussetzung des kontemplativen Lebens. Ihn verstehen wollen, seine Liebe und seine Worte –, damit beginnt Kontemplation.

Herr, laß mich auch so leben! Laß mich wagen, die Arbeit warten zu lassen, um Dir den Vorzug zu geben, um Dich zu verstehen. Aus dem Einverständnis mit Dir wird sie um so schneller und fruchtbringender getan sein.

Aus dieser Gnade erwächst die Gnade der inneren Schau und Beschaulichkeit. Maria wird vorgestellt als „Meister der Beschaulichkeit“. Wer sich mit seiner ganzen Sehnsucht innerlich immer neu auf das Empfangen einstellt, wird disponiert für solche Meisterschaft, die Gnade ist und bleibt. Die Probe auf die Echtheit solcher Meisterschaft des Betrachtens aber ist das, was die Schlußzeile umschreiben will: das innige Ausgeliefertsein an Gott. Ja, so

dürfen wir uns das geistliche Leben der Gottesmutter vorstellen. So skizziert es mit knappen, präzisen Strichen der Gründer in der Bethanienhore.

So willst in deinem Heiligtum du bilden  
ein Beterheer auf öden Weltgefilden,  
uns führen zu der Liebe höchsten Höhn,  
daß wir im Kampf dir treu zur Seite stehn.

Die jeweils 2. Strophe der Horen aktualisiert die biblische Situation im Blick auf Schönstatt. Die Gebetsschule von Bethanien geht weiter im Heiligtum zu Schönstatt, wo auf Initiative der Gottesmutter geradezu ein „Beterheer“ entsteht. Sie hat begonnen, Menschen zum Gebet zu sammeln. Dies war damals bereits zu erkennen in der aufblühenden Wallfahrtsbewegung. Schönstatt verstand sich gerade in der Zeit des Nationalsozialismus als „Gebets- und Opfergemeinschaft“.

Die Initiative der Gottesmutter aber zielt höher. Es geht ihr nicht nur um Mobilisierung eines Beterheeres. Sie will uns in unserem Gebetsleben „zu der Liebe höchsten Höhn“ führen. Das ist die Zusage einer „Hochschule des Gebetes“. So sollen wir vorbereitet und instandgesetzt werden, „im Kampf ihr treu zur Seite stehn“ zu können. Kontemplation ist in jeder Höhenlage immer noch einmal ausgerichtet auf das Apostolat oder, wie es hier heißt, auf den „Kampf“. Man denkt unmittelbar an die Formulierung von Roger Schutz aus Taizé: „Kampf und Kontemplation“. Unser Platz ist „treu“ an der Seite der Mutter.

Laß den Gebetsgeist mehr und mehr mich lernen,  
heb meinen Geist stets zu des Himmels Sternen,  
laß mich die Christussonne allzeit schaun,  
auf sie in allen Lebenslagen baun.

Was Maria von Bethanien zu Füßen des Herrn empfangend in sich aufnehmen durfte, was ihr bis zur Meisterschaft geschenkt wurde und was im Heiligtum als Initiative der Gottesmutter erfahren wurde, soll sich bei mir ganz persönlich ereignen. Im Grunde geht es um den Gebetsgeist. Man kann ihn von der Gottesmutter mehr und mehr „lernen“. Dazu gehört die Übung des täglichen Betens und die Anstrengung der GTO, die den Tag geistlich ordnet. Nachdem nicht mehr die Glocke ihn einteilt, müssen wir selber uns eine Geistliche Tages-Ordnung geben, wollen wir zu einem beständigen geistlichen Leben kommen.

Die Formulierung „heb meinen Geist stets zu des Himmels Sternen“ weckt in mir die Assoziation, daß Gebet zu tun hat mit der Erhebung des Geistes und des Herzens (sursum corda). Pater Kentenich wünschte immer, daß wir „nach den Sternen streben“. Ohne Gebet läßt sich die Orientierung an diesen hohen Zielen nicht durchhalten.

Die folgende Zeile erinnert daran, daß Gebet letztlich darauf gerichtet ist, Christus zu schauen. Die Vollendung des Mühens um Gebet und Betrachtung ist die selige Gottesschau, die uns verheißen ist. Noch ist es nicht so weit, noch ist unser Beten Sehnsucht nach der Christussonne, auf die wir in allen Lebenslagen bauen dürfen. Auch wenn viel irdisches Dunkel sie uns verdeckt. In der Lebenslage, in der unser Gründer diese Strophen dichtete, war es wahrlich finster und düster. Und doch war gerade in diesem Dunkel die unbändige, sehnsüchtige Orientierung an Christus und seinem Licht das, was ihn und die Mitbrüder aufrecht hielt, wenn sie so in der Mittagshitze des KZ's beim Arbeitseinsatz beteten.

Peter Wolf

## Pädagogik im Geiste Schönstatts

*Der folgende Text wurde verfaßt von Dr. A. Brühlmeier als Beitrag zu „Neue Schulformen in der Schweiz“ (1988). Ich habe für REGNUM meine Randglossen dazugefügt. Warum?*

*Ich dachte an alle jene Schönstätter, die, wie ich, an irgendeiner Schule unterrichten, die aber trotzdem die Impulse Pater Kentenichs konsequent ausformen wollen in ihrer pädagogischen Arbeit.*

*In der Schweiz gibt es zwei Arten Lehrerbildung: 1. Matura (Abitur) und dann pädagogische Hochschule, 2. Der seminaristische Weg: fachliche und pädagogisch-didaktische Bildung gehen von Anfang an (ab 10. Schuljahr) zusammen bis zum Diplom als Lehrer der Volksschule. St. Michael, Zug, gehört zu diesem zweiten Typ integrierter Berufsbildung.*

*Werner Hegglin*

## Freies Katholisches Lehrerseminar

St. Michael, Zug (Schweiz)

Wenn ich als Lehrer über unsere Schule schreibe, so geschieht dies gewiß nicht ohne Voreingenommenheit: Was unsern Ideen entspricht und darum als Erfolg erlebt wird, drängt sich vor, und die vielen lästigen Mängel und Ungereimtheiten erscheinen eher als Ausdruck der allgemeinen menschlichen Schwäche denn als Folge unserer Absichten. Meine Sicht mag auch verklärt sein, weil ich gerne an unserer Schule wirke, und zwar vorwiegend aus zwei Gründen:

Vorerst: Wir können das, was uns pädagogisch erforderlich scheint, zumeist auch verwirklichen. Als private Schule verfügen wir über jenen Freiraum, der die Voraussetzung ist für eine kreative Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses. Freilich stoßen wir auch an unsere Grenzen, aber diese werden gesetzt durch unsere individuellen Beschränkungen und nicht durch unbewegliche Systeme. Der Kanton Zug, der unsere Schüler am Ende der Seminarausbildung nach bestandener Prüfung mit dem Lehrdiplom ausstattet, bezahlt einerseits die Kosten für jene Schüler (wir haben nur Burschen), deren Eltern im Kantonsgebiet wohnen, respektiert aber auf der anderen Seite unsern Privatschul-Status und bejaht unsern eigenständigen Weg.

Sodann: Wir Lehrer begegnen uns zumeist in Freundschaft, obwohl wir oft nicht gleicher Meinung sind und auch Spannungen und Konflikte nicht ausbleiben. Überhaupt geht bei uns das meiste übers Gespräch, und es gibt nur wenig Schriftliches. Ich kenne kein Reglement, besitze keine Protokollsammlung und begegne nur selten schriftlichen Anweisungen des Direktors. Unsere Schule „funktioniert“ darum nicht im eigentlichen Sinne. Wir alle sind herausgefordert, sie täglich zu gestalten. Was die Kontinuität gewährleistet, sind nicht Paragraphen, sondern die Tradition, die Atmosphäre und der einigermaßen konsequente

*Freiheit*

*keine  
Galeerensklaven...*

*Das Weltgrund-  
gesetz der Liebe*

Gestaltungswille der mitverantwortlichen Menschen. Nicht Vorschriften oder Mehrheitsbeschlüsse motivieren mich zum mitgestaltenden Tun, sondern meine pädagogische Sicht und das Erlebnis freundschaftlicher Verbundenheit mit meinen Kollegen.

Natürlich ist bei uns vieles so wie an jeder andern Mittelschule: Hinten sitzen Schüler, vorne unterrichtet ein Lehrer, und wenn die Glocke schrillt, kommt etwas anderes an die Reihe. Vielleicht werden Aufgaben erteilt, vielleicht ärgert sich der Lehrer, daß nicht alle Schüler ihre Aufträge in der gewünschten Sorgfalt erfüllt haben. Am Samstag freut man sich auf das freie Wochenende und am Semesterende auf die Ferien. Und wenn ein Seminarist über längere Zeit nicht genügende Leistungen erbringt oder seine Pflicht nicht tut, muß er mit seiner Entlassung rechnen.

Und trotzdem: Wir nutzen unsern Freiraum und gehen in manchem andere oder eigene Wege. Davon möchte ich erzählen und dadurch etwas vom Geist und von der Atmosphäre unserer Schule sichtbar machen.

### Das Schulleben

*Organismus*

Eine Schule ist ein Organismus, der nicht beliebig und ungestraft ausgedehnt werden kann. Unser Seminar ist daher bewußt als kleine Schule konzipiert. Wir legen Wert auf Überschaubarkeit, wo grundsätzlich jeder jeden kennen und beim Namen nennen kann und wo sich als primäre, übergreifende Einheit ein die ganze Schule umfassendes Schulleben zu entfalten vermag.

*Leben*

Dieses Schulleben drückt sich vorerst einmal darin aus, daß sich die einzelnen Klassen nicht gegeneinander abkapseln. Für unsere neuen Erstklässler ist es meist ein eindrückliches Erlebnis, wenn sie spüren, wie sie von den ältern Schülern aktiv in die ganze Seminargemeinschaft aufgenommen werden. So werden sie etwa von obern Klassen zu gemeinsamen Abendveranstaltungen oder Wanderungen eingeladen und erhalten Gelegenheit, sich auf originelle Art den Bisherigen vorzustellen.

*Organisch gegen  
mechanisch*

Das Gefühl der Zusammengehörigkeit kann immer wieder auf besonders intensive Weise erlebt werden im sog. „großen Kreis“. Zu dieser Versammlung treffen sich Lehrer und Schüler alle zwei bis drei Wochen. Hier können Klassen oder Gruppen irgendwelche Projektarbeiten darbieten, und jeder kann seine Anliegen zur Sprache bringen. Gelegentlich findet auch ein Konzert oder eine andere kulturelle Veranstaltung statt.

*Organismieren*

Selbstverständlich begünstigt ein Internat (gegenwärtig sind von insgesamt 109 Seminaristen deren 66 intern) das Gedeihen eines übergreifenden Schullebens, denn die Schule ist dann nicht nur Stätte des Lernens, sondern auch Wohn- und Lebensraum. Unsere Schüler schlafen meist zu viert in einem Zimmer und studieren zu zweit oder zu dritt in den Studierkoben. Es gehört zur „Seminarkultur“, daß sich die Schüler ihre Schlaf- und Arbeitsräume selbst möglichst wohnlich einrichten. Zweifellos wüßten die meisten Seminaristen ein Einzelzimmer zu schätzen. Die räumlichen Gegebenheiten (die Zimmer sind auch nur schlecht gegen Schall isoliert) erfordern indessen gegenseitige Rücksichtnahme und geben immer wieder Anlaß zu Konflikten, deren Meisterung für die soziale Entwicklung junger Menschen von großer Bedeutung ist.

*Familienhaft*

Zum Schulleben gehört auch das gemeinsame Mahl. Wir verzichten auf Selbstbedienung in einer Mensa zum Zwecke der Kalorienzufuhr und essen gemeinsam im Speisesaal: Wir beginnen zur selben Zeit, verrichten ein Tischgebet, helfen einander beim Auf- und Abtragen, reden miteinander und warten, bis alle gespeist

haben. Nach jedem Mahl besteht die Gelegenheit, Informationen weiterzugeben. Anliegen zu unterbreiten oder einem Mitschüler zum Geburtstag oder Ähnlichem zu gratulieren. Daß hier die externen Schüler meist ausgeschlossen sind, ist ein wirkliches Problem. Die Informationen können zwar weitergegeben werden, aber das Gemeinschaftserlebnis läßt sich nicht vermitteln.

*Organisch leben,  
erleben, lieben,  
denken, lernen*

Michael ist nicht bloßer Name, sondern geistige Wirklichkeit, die zu religiösem Leben beruft. Die Seminar-Gottesdienste sind darum nicht aus unserem Schulleben wegzudenken. Sie werden weitgehend von Schülern vorbereitet und gestaltet und lassen uns immer wieder spüren und erahnen, daß wir verbunden und verwurzelt sind in einer höhern Welt. Wenn jeweils ein Schüler einem Lehrer, der ihn eine Stunde zuvor im Unterricht belehrt hat, das eucharistische Brot reicht, wird erfahrbar, wo ein hierarchischer Bezug berechtigt sein mag und wo er seine Grenze findet. Das Erlebnis, in den wesentlichen Bereichen auf gleicher Stufe zu stehen, gibt dem Bemühen um eine lebendige Lehrer-Schüler-Beziehung das eigentliche Fundament.

Es ist uns wichtig, daß auch die einzelnen Klassen mehr sind als bloße Organisationseinheiten. Wir wirken dahin, daß sie im Rahmen des Schulganzen eigenständige und lebendige Gemeinschaften werden, in denen sich der einzelne getragen und angenommen fühlt und wo ihm in seinen Schwierigkeiten auch geholfen wird.

*Mechanismus  
läuft, tötet aber*

Allwöchentlich finden ein oder zwei im Stundenplan vorgesehene „Klassenkreise“ statt. Einmal nimmt der Klassenlehrer daran teil, einmal sind die Schüler unter sich. In diesen Stunden können Probleme besprochen, Konflikte gelöst und Initiativen entwickelt werden. Die Klasse wird betreut durch den Klassenlehrer und geleitet durch den Klassenchef. Ein Klassenchef ist kein administrativer Lakai, sondern verfolgt gemeinsam mit dem Klassenlehrer und den übrigen Mitgliedern der „Klassenvertretung“ – den Verantwortlichen für religiöse Anlässe, für die Ordnung, für die Finanzen, für die kulturellen oder geselligen Anlässe, für die Information und für den Sport – pädagogische Ziele: Sie begleiten kritisch den gesamten Bildungsgang der Klasse, arbeiten Vorschläge für Spezialveranstaltungen jeglicher Art aus und bemühen sich darum, daß die Klasse lebendig bleibt (oder wird) und die Fähigkeit zum Zusammenleben weiter entwickelt.

### Gemeinsame Verantwortung von Lehrern und Schülern fürs Ganze

Es ist sehr mühsam, gegen die Schüler eine Schule zu gestalten, und es ist sehr erfreulich und bereichernd, dies mit ihnen zu tun. Junge Menschen können in einer Schule seelisch und geistig nur gedeihen, wenn man sie ernst nimmt und ihnen die Möglichkeit einräumt, wirklichen Einfluß auf ihre Bildungsbedingungen zu nehmen. Und eine Schule bleibt nur solange lebendig, als sie Wert auf die Impulse legt, die von den Schülern her kommen.

*Vertrauen*

Das bedeutet, daß man Abstand nimmt vom „Gewerkschaftsmodell“: hier die (arbeitgebenden und Leistungen fordernden) Lehrer – dort die (arbeitnehmenden und Leistungen verweigernden) Schüler. Zwischen Lehrern und Schülern dürfen keine echten Interessengegensätze bestehen, denn sie verfolgen dieselben Ziele. Bildendes Schulleben gedeiht dort, wo Lehrer und Schüler sich einem Auftrag verpflichtet fühlen, der alle in gleicher Weise bindet.

*Vertrauens-  
Pädagogik*

Wie gestaltet sich nun die Mitverantwortung von Schülern und Lehrern konkret?

*Föderativ*

Gegen den Schluß des Schuljahres und nachdem die einzelnen Kandidaten in einer „Wahlrede“ und einer öffentlichen Befragung ihre Vorstellungen über ihre beabsichtigte Amtsführung im „großen Kreis“ klargestellt haben, wählen Schüler

*„Mitwirken“ ist  
marianisches und  
katholisches  
Grundprinzip*

und Lehrer gemeinsam die neue „Schülervertretung“ (SV). Das ist ein aus früheren Zeiten stammender, unpassender Name für einen organisatorischen Rahmen, in welchem Schülermitverantwortung Gestalt annehmen kann. In die SV lassen sich nur solche Schüler wählen, die gewillt sind, in ganz besonderer Weise Zeit und Kraft einzusetzen, um unsere Schule mitzugestalten.

Die SV wird geleitet durch den Schülerchef. Dies ist stets ein Fünftklässler, der auch die „großen Kreise“ führt und als Hüter der Haus- und Lebensordnung dem Internat vorsteht. Der Schülerchef drückt unserer Schule mindestens so sehr seinen individuellen Stempel auf wie irgendein Lehrer. Wir alle und natürlich in besonderer Weise der Direktor, der ebenfalls im Internat wohnt, sind daher stets dankbar, wenn eine starke, initiative, kreative und verantwortungsbewußte Persönlichkeit gewählt wird.

*Vater*

Zur SV gehört auch der Tutor. Dieser Fünftklässler ist der eigentliche Erzieher der Erstklässler. Er führt sie ins Leben des Seminars ein und unterstützt uns in den vier vordringlichsten pädagogischen Anliegen: daß die Erstklässler lernen, sich auf Neues hin zu öffnen, miteinander umzugehen, Eigenverantwortung zu entwickeln und konzentriert zu arbeiten. Er achtet auf die Einhaltung der Haus- und Studienordnung und steht seinen Schützlingen, wo immer es nötig ist, mit Rat und Tat bei. Zu Beginn helfen ihm dabei die Zweitklässler: Jedem Neuling wird ein „Mentor“ zugeteilt, der ihn am ersten Tag „empfängt“ und ihn mit den allgemeinen Gebräuchen vertraut macht. Von der Aufnahmeprüfung an nimmt der Tutor mit vollem Mitspracherecht an allen Konferenzen teil, die sich auf Probleme der 1. Klasse beziehen. Er begleitet die Erstklässler auch im Wanderlager und pflegt gemeinsam mit dem Klassenlehrer den Kontakt mit den Eltern. Er lebt grundsätzlich im Internat und wird als einziges SV-Mitglied nicht gewählt, sondern vom Direktor nach Rücksprache mit uns Lehrern und der jeweiligen 4. Klasse ernannt.

Die weiteren Mitglieder der SV sind die Verantwortlichen für das religiöse Leben, für Seminar-Anlässe, für Ordnung und Raumgestaltung, für Information und für den Sport. Zur Lösung der anstehenden Aufgaben arbeiten die Mitglieder der SV mehr oder weniger eng mit den entsprechenden Amtsinhabern der einzelnen Klassen, mit dem Direktor, mit einzelnen Lehrern, mit dem Hauspersonal oder mit irgendwelchen Schülern oder Schülergruppen zusammen.

*Organismus: Alles  
ist mit allem in  
Zusammenhang*

Die SV befaßt sich grundsätzlich mit allem, was unsere Schule betrifft. Sie ist verantwortlich für ein geordnetes Leben im Internat, pflegt den Kontakt zur Verwaltung und zur Küche, nimmt sich aber auch Problemen des Unterrichts und der Stundenplangestaltung an. Es gibt nichts, in das sie sich nicht „einmischen“ dürfte. Aber es geht dabei – das sei nochmals betont – nicht um ein Fordern aus einer oppositionellen Gesinnung heraus, sondern um die Suche nach Gemeinsamkeit, um Mitdenken, Mittragen, Mitarbeiten, Mitverantworten.

Auch wir Lehrer versammeln uns oft zu Zusammenkünften, obwohl vieles informell im Gang und im Lehrerzimmer besprochen wird. Neben den wöchentlichen Lehrerkonferenzen, wo wir uns gegenseitig informieren und vorwiegend organisatorische Probleme lösen, findet pro Semester für jede Klasse eine meist abendfüllende Klassenkonferenz statt, an welcher wir uns mit der Entwicklung jedes einzelnen Schülers auseinandersetzen.

Eine besondere Möglichkeit, unsere Mitverantwortung wahrzunehmen, bietet sich uns Lehrern, dem Verwalter und der Schulsekretärin an der jährlichen Januartagung. Während die Seminaristen im Schulpraktikum sind oder persönlich arbeiten, ziehen wir uns für drei Tage in ein Bildungsheim in der Innerschweiz zurück. Wir besinnen uns auf unsere Aufgabe. Wir vergegenwärtigen uns, was

erneuert werden muß und was verbessert werden kann. Wir versuchen immer auch wieder, uns persönlich zu begegnen, Schutt wegzuschaffen und Vertrauen zu entwickeln. Wir besprechen auch organisatorische Probleme und planen das kommende Schuljahr.

### Pädagogische Leitgedanken

Bevor ich weitere Eigenheiten unserer Schule im organisatorischen Bereich darstelle, lege ich einige Gedanken nieder, die geeignet sein mögen, das Ganze von innen her zu verstehen.

Bildungsarbeit darf sich nicht darin erschöpfen, den jungen Menschen auf gesellschaftliche Erfordernisse vorzubereiten. Der Lebenssinn des einzelnen Menschen reicht über seine gesellschaftliche Verflochtenheit und Verwendbarkeit hinaus. Daher muß jede Bildungsbemühung, soll sie menschlich sein, darauf abzielen, dem Heranwachsenden zu helfen, seine innere Berufung zu erkennen und wahrzunehmen. Der letzte Zweck von Erziehung und Bildung ist demgemäß stets die Menschlichkeit des jungen Menschen, und zwar in der nur ihm möglichen individuellen Ausprägung. Wenn daraus der gesellschaftlichen Entwicklung fruchtbare Impulse erwachsen, so ist dies eine Folge und niemals der Zweck erzieherischen Bemühens.

*Ideal*

Was ist gemeint mit „Menschlichkeit“?

*Idealpädagogik*

Ich gebrauche den Begriff im Sinne Pestalozzis. Er geht davon aus, daß in jedem Menschen „Kräfte und Anlagen“ bereitliegen, die allseitig und harmonisch zu entfalten sind. Der Mensch ist somit nicht gesehen als „leeres Gefäß“, das es mit Bildungsstoff „anzufüllen“ gilt, sondern als ein Organismus, der sich zu seiner optimalen Gestalt hin entwickeln muß. Die „Harmonie“ erreicht der Mensch in dem Maße, als die Kräfte des Kopfs, des Herzens und der Hand in lebendiger Übereinstimmung miteinander entfaltet werden. In dieser etwas abgegriffenen Formel scheint das Bild eines Menschen auf, der durch organische Verbindung von Denken, Fühlen, Werten, Wollen und Handeln zu seiner Identität findet. Diese Zielsetzung, die Pestalozzi als „Menschlichkeit“ bezeichnet, gilt in völlig gleicher Weise für alle Menschen, ganz unabhängig von ihren individuellen Begabungen und Verhältnissen.

Menschliche Kräfte entfalten sich nur durch deren Gebrauch. Die Denkkraft wächst durch das Denken, die Fähigkeit zu vertrauen durch Vertrauen, die Liebeskraft durch das Lieben, Tatkraft durch Tätigsein. Bilden bedeutet demnach: Verhältnisse schaffen, in denen die Menschen zum Gebrauch ihrer Kräfte angeregt werden.

*Idealpädagogik ist  
Freiheitspädagogik*

Man kann es mit Nötigung, Druck, Zwang versuchen. Teilerfolge bleiben nicht aus, das beweisen unsere Schulen landauf, landab. Will man aber in die Tiefe, nachhaltig wirken, muß Freiheit gewagt werden, verbunden freilich mit Engagement. Das Engagement, ausgehend zumeist von den Lehrern und aufgenommen von den Schülern, begründet eine personale Beziehung. Im Schoße dieser Beziehung verbinden sich Freiheit und Führung, regen sich Kräfte zur Eigenaktivität. Leben erregt Leben.

Dadurch ist der Lehrer als ganzer Mensch gefordert. In dem Maße, wie er sich einläßt – einläßt ins Leben überhaupt und in seine Aufgabe – weckt er im Schüler die Bereitschaft, nicht bloß zu politisieren (sich wohlzuverhalten aus Berechnung), sondern sich ebenfalls einzulassen auf die Notwendigkeiten seiner Entwicklung. Das ist das Prinzip der Resonanz: Leben erregt Leben.

*Ethos  
und Ideal*

Der Seminarist darf diese Bildungsweise, soll sie in ihm wirksam werden, nicht

bloß gelehrt bekommen. Der Bildungsprozeß an einem Lehrerseminar muß vielmehr in sich modellhaft sein. Nur in dem Maße, wie dem künftigen Lehrer erlebbar gemacht werden kann, daß Bildung in lebendigen personalen Beziehungen und auf der Grundlage von Freiheit und Engagement fruchtbar wird, läßt sich gezielt auf eine Vermenschlichung der Volksschule hinwirken.

*Berufung  
Bündnis  
Beruf  
Leben  
Arbeit*

Der Mensch ist ein Wesen, das in besonderer Weise auf Gott bezogen und berufen ist, ihm durch sein Leben Antwort zu geben. Allgemein menschliche und religiöse Erziehung sind daher nicht zu trennen, sondern bilden eine Einheit. In der religiösen Verwurzelung erfahren wir den Sinn unserer individuellen Berufung und erhalten wir Kraft für eine Selbstverwirklichung in Demut. Ein als christliche Lebenspraxis verstandenes Ringen um die Überwindung von Hass, Aggression und Machtstreben durch Verständnis, Vertrauen, Offenheit und Liebe ist somit nicht bloß eine Frage der Moral oder der Psychologie, sondern ein Ausdruck einer erlebbaren Verbindung mit Christus und der göttlichen Welt. Der christliche Lebensweg eröffnet dem Menschen auch den Sinn für Ursprung und Bedeutung des Bösen, des Versagens, der Schwäche, der Angst und der Schuld und schafft dadurch einen geistigen Grund für die Annahme der Erlösungsgnade, für Selbstannahme in Selbsterkenntnis und für die Liebe auch zum Unvollkommenen.

*Werktags-  
Heiligkeit*

*Bündnis*

### Das Notenproblem

Noten sind in Verruf geraten – zu recht. Es wird sich kaum jemand finden lassen, der mit der Materie vertraut und zugleich noch überzeugt ist, Notenwerte bildeten objektive Tatbestände ab. Und wenn wir irgendeinen Notendurchschnitt deuten wollen, so finden wir kaum eine reale psychisch-geistige Entsprechung beim betroffenen Schüler.

*Praxis der Ideal-  
Pädagogik*

Noten sind aber nicht nur unzulänglich, sondern auch schädlich. Sie zentrieren den Lernprozeß zu einseitig auf sog. meßbare Leistungen und lassen ihn zum bloßen Mittel zum Zweck entarten. Lernen gehört indessen wesentlich zur menschlichen Existenz, weshalb der Lernprozeß in sich selbst sinnhaft und erfüllend sein muß. Es kann auch leicht nachgewiesen werden, daß das Notendenken die Lern- und Leistungsmotivation übers Ganze gesehen mehr hemmt als fördert und dem Minimalismus Vorschub leistet. Schließlich schürt der Kampf um gute Noten die Neigung zur Unehrllichkeit und stört oft die sozialen Beziehungen in einer Klasse ganz erheblich.

*Freiheit  
Bindung  
Geistpflege*

Also abschaffen! Gefordert ist das schnell, insbesondere, wenn man keine weiteren Zusammenhänge kennt. Man kann es nämlich drehen und wenden, wie man will: Solange mit dem Erreichen eines bestimmten Wissens- und Könnensstands irgendwelche Berechtigungen – sei es zum Aufstieg in eine anspruchsvollere Schule, sei es zur Ausübung eines Berufs – verbunden sind, ist eine grenzsetzende und rekursfähige Bewertung des nachprüfbar gezeigten Wissens und Könnens unumgänglich. Lehnt man hierfür die rechtliche Anerkennung freier Ermessensentscheide der Prüfungsorgane ab, bleiben – Unzulänglichkeit und Schädlichkeit hin oder her – nur noch die Noten.

Trotzdem haben wir die gängige Notenpraxis im Frühjahr 1980 aufgegeben und beschreiten seither eigene Wege. Ich stelle unsere neue Lösung dar, indem ich die Notengebung in vier verschiedenen Situationen voneinander unterscheide:

**Aufnahmeprüfung:** Wir verzichten hier auf das Errechnen von Notendurchschnitten. Die Kandidaten sind während drei Tagen im Seminar, die meisten intern, und werden von 10 Lehrern geprüft und vom Tutor beobachtet. Jeder von uns versucht sich aufgrund der Analyse der gezeigten Leistungen und der Gesamt-

wahrnehmung des Kandidaten ein Bild zu machen, ob wir es uns zutrauen dürfen, ihn zum Lehrer auszubilden. In der Regel wägen wir im Gespräch über jeden einzelnen so lange ab, bis wir zu einem Konsens kommen. Wir sind sicher, daß dieses Verfahren zuverlässiger ist als das mechanische Errechnen von Durchschnitten, und sind darum auch bereit, unsere Entscheide zu verantworten. Wir sind aber ebenso sicher, daß wir nicht frei von Irrtum sind. Wir sind Menschen.

Lernkontrollen: Ob in Lernkontrollen die Rückmeldung des Lehrers in Worten, in einem schriftlichen Kommentar oder in einer Zahl (Note), verstanden als Abkürzung eines qualitativen Urteils, erfolgt, ist so lange belanglos, als sich alle Beteiligten bewußt sind, daß die Bewertung subjektiv ist, und als niemand auf die Idee kommt, Beurteilungswerte zu irgendwelchen Durchschnitten zu verrechnen, die allenfalls über das Schicksal eines Schülers im Rahmen der Promotion oder der Diplomierung entscheiden sollen. Da wir keine Semesterzeugnisse mehr kennen, steht es jedem Lehrer frei, auf welche Weise er bei Lernkontrollen seine Beurteilung formulieren will. Persönlich verzichte ich auf Noten, kann es aber gut akzeptieren, daß andere Lehrer weiterhin Noten geben.

Semesterzeugnisse: Die destruktive Wirkung der Noten ist eigentlich eine Rückwirkung, nämlich vom nächsten Zeugnis her: Weil die Schüler die nachteiligen Auswirkungen schlechter Noten auf das nächste Zeugnis und die damit verbundenen Folgen fürchten, flüchten sie sich in Notenberechnerei und Betrug. Wir haben daher die Semesterzeugnisse ersetzt durch Lernberichte, die die Schüler selber schreiben. Eine einzelne schlechte Leistung muß daher nicht durch Sonderleistungen kompensiert werden; es genügt festzustellen, daß der Lernerfolg im Rahmen der gesetzten Ziele liegt und daß sich der Schüler ernsthaft auf den Lerngegenstand eingelassen hat.

Zu unterscheiden sind die „großen“ von den „kleinen“ Lernberichten. Die kleinen Lernberichte dienen der Kommunikation zwischen Schüler und Fachlehrer. Auf einem doppelseitigen Formular legt der Schüler sich selbst und dem Lehrer pro Quartal ein- oder zweimal Rechenschaft darüber ab, wo er in seinem Lernprozeß steht. Damit soll im Schüler die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung entwickelt werden. Über diese muß er als Lehrer später in besonderem Maße verfügen, da ein beurteilender „Chef“ nur selten in Erscheinung tritt. Wir Lehrer beantworten die kleinen Lernberichte ebenfalls schriftlich, und es ist zuzugeben, daß uns das viel Zeit kostet. Ich meine, daß sich der Aufwand lohnt, da wir dadurch genötigt werden, uns nicht nur mit dem Stoff oder der Klasse, sondern mit jedem einzelnen Schüler zu befassen. Wir erhalten in den kleinen Lernberichten wertvolle Rückmeldungen, die zur Verbesserung des Unterrichts und der Lehrer-Schüler-Beziehung beitragen.

Die großen Lernberichte ersetzen – wie bereits erwähnt – die traditionellen Semesterzeugnisse und bieten dem Seminaristen nach jedem halben Jahr Gelegenheit, sein gesamtes Lernverhalten intensiv zu überprüfen. In einem aufsatzartigen, 10 bis 20 Seiten umfassenden Text äußert er sich zu allgemeinen Fragen und zu jedem einzelnen Fach. Jeder Lehrer liest den allgemeinen Teil und das, was seine Fächer betrifft. Scheinen ihm Ergänzungen oder Berichtigungen nötig, schreibt er dies hin, andernfalls signiert er den Text bloß. Diese großen Lernberichte bilden zuerst einmal die Grundlage für die Gespräche der bereits erwähnten Klassenkonferenzen. Gegebenenfalls schreibt der Klassenlehrer Bemerkungen oder Beschlüsse der Konferenz auf den Bericht. Anschließend wird dieser den Schülern zu Händen ihrer Eltern zurückgegeben.

Natürlich müssen wir in den Klassenkonferenzen immer wieder entscheiden, ob

*Idealpädagogik =  
individualisieren*

*Persönlichkeiten*

*Fächer sind nicht  
Ziele, sondern  
Mittel der Persön-  
lichkeitsbildung*

der eine oder andere Schüler bloß provisorisch oder überhaupt nicht zu befördern ist. Wir tun auch dies nicht auf der Basis von Notendurchschnitten, sondern nach einer eingehenden Besprechung der gesamten Situation des Schülers und seiner Entwicklungsmöglichkeiten. Als „Maßnahmen“ kommen nicht nur die Versetzung ins Provisorium oder die Wegweisung in Frage; oft raten wir einem Schüler zu einer Therapie, gelegentlich auch zu einem Zwischenjahr in einem außerschulischen Bereich, wenn wir glauben, daß ihm dadurch geholfen werden kann.

Selbsterziehung  
PI  
PE

Gegen das System der Lernberichte läßt sich einiges einwenden, vorab die Befürchtung, die Schüler könnten die eigene Situation besser darstellen, als sie wirklich ist. Dies ist indessen nur stichhaltig, wenn man davon ausgeht, daß die Lernberichte völlig objektiv sein müßten. In unserer Sicht haben sie aber einen vorwiegend pädagogischen Wert: Sie konfrontieren den Schüler immer wieder mit der Möglichkeit, sich zwischen Ehrlichkeit und Verschleierung, zwischen Öffnung und Abwehr zu entscheiden. Er kann aber die gewünschten Haltungen nicht ausbilden, wenn die negativen nicht möglich sind. Im übrigen haben wir Lehrer ja immer noch die Möglichkeit, unsere Sicht kundzutun.

Diplomprüfungen: Unser Verhältnis zu den Schülern ist grundsätzlich zwiefältig. Einerseits sind wir als ihre Erzieher gehalten, uns ganz auf ihre Seite zu stellen, andererseits müssen wir immer wieder – als Konsequenz unserer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und den künftigen Schülern unserer Seminaristen – überprüfen, ob sie aus unserer Sicht wirklich geeignet sind zur Ausübung des Lehrberufs. In jenen Fällen, in denen unsere Beurteilung mit dem Wunsch und der Selbsteinschätzung des Schülers kollidiert, nimmt uns dieser vorerst einmal als Gegner wahr und kann dies oft nur schwer in Einklang sehen mit unserer bisherigen fördernden Einstellung.

Spannung

Dieses zwiefältige Verhältnis wird besonders deutlich bei den Diplomprüfungen. Hier ist uns auferlegt, in erster Linie die Interessen der Gesellschaft (der Eltern, Kinder, Behörden) wahrzunehmen und die persönliche Problematik eines Seminaristen hintanzustellen. Es gehorcht daher durchaus einer innern Logik, wenn wir im Rahmen dieser Situation die erbrachten Leistungen gemeinsam mit dem Experten des Kantons mit Noten bewerten – dies auch, nachdem wir über 3 oder 5 Jahre auf Benotungen verzichtet haben (gewisse Fächer werden nach 3 Jahren abgeschlossen). Dabei behält das, was eingangs gegen die Noten gesagt wurde, seine volle Gültigkeit. Der Widerspruch bleibt, und man erwarte von uns nicht, ihn schlankweg lösen zu können, um so weniger, als er letztlich in der Unwägbarkeit geistigen Lebens und in der Unvollkommenheit und Beschränktheit des Menschen selbst begründet liegt.

#### Das Stundenplansystem

Bindungen gegen  
Trennungen

Die Aufteilung des Tages in 45-Minuten-Lernportionen läßt nur schwer ein Lernen in Muße aufkommen und zwingt den Schüler geradezu, „Prioritäten zu setzen“, d. h. sich in gewissen Fächern zurückzuhalten, um Kräfte zu sparen oder zu sammeln. Angesichts der 35 bis 40 Lektionen pro Woche kann man nicht erwarten, daß die Schüler mit derselben Intensität bei der Sache sind wie die Lehrer, die 25 Lektionen erteilen in einem Gebiet, das sie lieben und in dem sie sich zu Hause fühlen.

Bindungs-  
organismus

Die traditionelle „45-Minuten-Hackmaschine“ (Wagenschein) ist eine organisatorische Folge eines extremen Fachlehrersystems. Man muß sich darum, will man zu natürlichen Lernrhythmen kommen, zuerst über das Fachlehrersystem einige Gedanken machen:

Schulisches Lernen hat einen Stoffaspekt und einen Beziehungsaspekt. In gewisser Weise verhalten sich die beiden zueinander komplementär: Legt man nämlich hohen Wert auf den Beziehungsaspekt, muß man dem Klassenlehrersystem (oder einem sehr gemäßigten Fachlehrersystem) den Vorzug geben, denn die Pflege einer lebendigen zwischenmenschlichen Beziehung braucht Zeit. Legt man indessen hohen Wert auf den Stoffaspekt, so konfrontiert man die Schüler mit möglichst vielen Spezialisten, die in einem relativ schmalen Bereich über eine hohe Fachkompetenz verfügen. In beiden Fällen entsteht eine Überforderungssituation: Der Klassenlehrer, der viele oder gar alle Fächer erteilt, ist – je älter die Schüler werden, desto mehr – vom Stoff her überfordert, der Fachlehrer aber, der z. B. zwei Wochenstunden pro Klasse und damit meist über 200 Schüler unterrichtet, ist schlichtweg nicht in der Lage, alle seine Schüler als Individualitäten wahrzunehmen und auch ihre emotionale Problematik in den Unterricht einzubeziehen.

Das Dilemma ist nun aber mindestens teilweise lösbar. Vorerst sollte man sich vom Gedanken lösen, nur Spezialisten könnten die Schüler in einem Gebiet fördern. Junge Menschen können nämlich dadurch auch entmutigt und erdrückt werden, wenn nur hochkompetente Fachleute sie jahraus, jahrein belehren und fordern. Andererseits kann es für Schüler sehr motivierend sein, wenn sie gewisse Gebiete gemeinsam mit dem Lehrer erforschen und beackern. Man müßte also den Mut haben, auch in den Mittelschulen die Lehrkräfte nicht nur für jene Fachgebiete einzusetzen, in denen sie ihren Hochschulabschluß gemacht haben.

Eine etwas großzügigere Zuteilung der Fächer an die Lehrer genügt allerdings nicht, um zu ausgeglicheneren Arbeitsrhythmen zu kommen. Wir haben verschiedene Stundenplansysteme ausprobiert; im Moment sind wir beim Phasentundenplan angelangt: Wir teilen den Großteil der Fächer einer Klasse in zwei Gruppen und das Schuljahr in drei mal zwei gleich lange Phasen ein. Die einen Fächer werden nur in der Phase A, die andern nur in der Phase B, dafür jeweils mit doppelter Wochenstundenzahl erteilt. Damit lassen sich größere Stundenblöcke schaffen und Einzellektionen in der Regel vermeiden. Die Schüler befassen sich dadurch pro Tag nur noch mit wenigen Fächern.

Dieses System bringt es mit sich, daß mit mehr Muße und Konzentration gearbeitet werden kann. Daß längere Unterbrüche entstehen, kann man als Vor- oder Nachteil sehen, je nachdem, wie man sich zum Vergessen stellt. Faßt man dieses als ein Absinken bewußter Inhalte ins Unbewußte auf, wo eine gewisse Verarbeitung im Sinne der Klärung, Umgewichtung und Selektion stattfindet, stellt es einen notwendigen Teil des Lernprozesses dar. – Einen Nachteil sehe ich darin, daß sich Unterrichtsausfälle, wie immer auch bedingt, stets sehr stark auswirken.

#### Die 1. Klasse als Einführungsjahr

Viele Erstklässler haben sich in den 9 Jahren Volksschule eine defensive Haltung dem Schulunterricht gegenüber angewöhnt: Sie halten den Stoff für irrelevant und langweilig, arbeiten nur unter Notendruck und gerade so viel, wie verlangt wird, und empfinden die Lehrer grundsätzlich als Gegner, die es zu überlisten gilt. Die Maxime für die mündliche Beteiligung heißt: vorsichtig sein, sich keine Blöße geben, nur reden, wenn man sicher ist, gut anzukommen.

Das versuchen wir zu ändern. Die Schüler sollen Freude am Lernen bekommen, erleben, daß es sich lohnt, sich ganz in eine Sache einzulassen, sie sollen kreativ werden, ihre Begabungen entfalten und nicht stets auf die Leistungen der Mitschüler schielen, um mangelndes Engagement entschuldigen zu können, sie sollen

*Hineinwachsen*

*Fühlung nehmen*

*Einfaches, klares  
gemeinsames  
Grundwissen*

*Religio  
Bindung*

*Erlebnisfähigkeit*

*Atmosphäre*

*Bindungsunfähig*

*Ideal: werde der  
du bist*

eigenverantwortlich werden und aufhören, bloß gute Noten erzielen oder dem Lehrer gefallen zu wollen, kurz: sie sollen durch das Lernen sie selbst werden.

Der Weg ist nicht leicht. Das Wichtigste ist, daß sich die Schüler öffnen, daß sie also bereit sind, Neues ohne Abwehrreflex entgegenzunehmen und sich angewöhnen, eine Sache zuerst kennenzulernen und erst dann zu beurteilen. Das ist zumeist verbunden mit dem Erfordernis, sich von eingewurzelten Vorurteilen zu trennen und seinen Standpunkt in Frage zu stellen. Bekanntlich läßt sich das alles nicht befehlen, sondern nur bewirken. Die Voraussetzung sind mitmenschliche Beziehungen, in denen man sich angenommen fühlen kann und wo man spürt, daß sich Vertrauen lohnt und nicht mißbraucht wird. Hier gedeiht Mut auf Neues hin.

*Pädagogik*

Ein Teil dieser Aufgabe – dem Schüler zu helfen, sich auf Neues hin zu öffnen – ist mir übertragen und zwar am sog. „Grünen Dienstag“. Er heißt so, weil meine Stunden im Stundenplan grün markiert sind und ich mit Erstklässlern jede Woche einen ganzen Tag arbeite. Theoretisch sind mir die Stunden von Deutsch, Geschichte, Religion und Didaktik zugeteilt. Nun bilden diese Fächer in meinem Unterricht zwar das Schwergewicht (neuerdings betreut den geschichtlichen Teil ein Kollege, und ich wirke mit im Sinne des Team-Teachings), bringe aber auch andere Gebiete ein, die mir wichtig sind und die ich von einer anderen Warte aus angehe als der wissenschaftlich gebildete Fachlehrer: Kunstbetrachtung, Musikhören, Meditation, Gespräche über soziale Beziehungen in der Klasse, Philosophie, Botanik, Pädagogik, Psychologie u. a.

*Beobachten  
Vergleichen  
Straffen  
Anwenden*

*Person wird  
gesund*

Mein erstes Anliegen ist es, daß die Schüler lernen, auf ihre Gefühle zu achten, und Mut entwickeln, sie auch in der Gemeinschaft auszusprechen. Viele erfahren dabei nach ihren eigenen Aussagen (leider) erstmals, daß man auch einmal schwach sein darf, ohne gleich von den Mitschülern (oder vom Lehrer) verletzt, mißbraucht oder gar zerrissen zu werden. Und weil sie erleben, daß ihre Gefühle ernst genommen werden, beginnen sie auch allmählich, die Gefühle ihrer Kameraden zu respektieren. In dieser Atmosphäre wächst Vertrauen, und in diesem Vertrauen beginnen die Schüler, sich zu öffnen. Sie hören auf, reflexartig alles Neue zu verneinen, und lassen sich ein in Gebiete, auf die sie bis anhin spuckten: Sie vertiefen sich intensiv in eine Fuge von Bach und in ein Gemälde von Picasso.

*Gemeinschaft  
wird möglich*

*31. Mai*

In allem ist mir wichtig, daß sich Beobachten, Denken, Urteilen, Fühlen, Werten und Handeln miteinander verbinden. Durch dieses ganzheitliche Erleben gelingt es ein Stück weit (nicht bei allen in gleichem Maße), das Lernen aus Zwang oder bestenfalls aus Pflichtgefühl durch ein Lernen aus Einsicht und aus Freude zu ersetzen.

*Demut*

*Gruppenstunde  
Leben*

Dank des großzügigen zeitlichen Rahmens ist ein kreativer Unterricht möglich: Gespräche werden nicht durch das Glockenzeichen abgebrochen, sondern beendet, wenn sie sich natürlich erschöpfen. Impulse der Schüler werden aufgegriffen und in gebührender Weise weiterverfolgt, so daß jeder spürt, daß er wichtig ist und ernst genommen wird. Themenwechsel werden spontan aus der Wahrnehmung der konkreten Situation heraus entschieden. Hektik wird weitgehend vermieden, ein Arbeiten in Muße wird selbstverständlich.

Die Lernfreude läßt sich leichter wecken, wenn dem Schüler möglichst weite Freiräume zugestanden werden. In meinem Unterricht erfährt er dies deutlich beim Üben des schriftlichen Ausdrucks. Im allgemeinen schreiben heute Oberstufen- und Mittelschüler viel zu wenig. Richtig Deutsch schreiben ist anspruchsvoll und bedarf intensiver Übung. Die Erstklässler führen daher zwei Texthefte: Eines liegt bei mir zur Korrektur, im andern arbeitet der Schüler. Was, worüber und wieviel er schreibt, entscheidet vorerst nur er. Ich korrigiere, was er mit vorlegt,

und schreibe meine (meist aufmunternden) Kommentare darunter, setze aber niemals Noten. Nach einigen Wochen oder Monaten wird es möglich, den Schüler individuell zu führen: Dem einen rate ich, stärker in sich hineinzuhören und seine Gefühlswelt einzubeziehen, den andern fordere ich auf, sich vermehrt mit gedanklichen Themen auseinanderzusetzen, und einen weitem bitte ich, genauer zu beobachten und zu beschreiben. Wieder ein anderer bekommt den Rat, Geschichten aus der eigenen Phantasie heraus zu erfinden, wogegen ich von einem weitem Schüler erwarte, daß er sich exakt an tatsächliche Begebenheiten hält. Damit wirke ich der Gefahr entgegen, daß die Schüler eine Masche entwickeln und sich routinemäßig wiederholen. Schreibt jemand über längere Zeit sehr wenig oder bleiben im formalen Bereich die nötigen Fortschritte aus, so suche ich das Gespräch. Meist zeigt es sich, daß hinter den sprachlichen Schwierigkeiten tiefer liegende persönliche Konflikte verborgen sind. Werden diese ernst genommen und entsprechend angegangen, so lösen sich meistens auch die Probleme im Lernbereich.

*Seelenführung*

*Entfalten*

Ich gestalte diesen Unterricht nun seit bald 8 Jahren. Jedes Jahr erstaunt es mich neu, wieviel Fleiß und Originalität freigesetzt werden kann. Schüler, die in den letzten Schuljahren keinen Buchstaben freiwillig schrieben und pro Jahr bloß die erforderlichen vier, fünf (gelegentlich auch mehr) Aufsätze abgaben, verfassen wöchentlich mehrere Texte, so daß sie oft selbst verblüfft sind über das, was sie können. Ihr Selbstvertrauen wächst und damit auch die Bereitschaft, den Maßstab für die Leistungen in sich selbst zu suchen.

Ganz allgemein ist es wichtig, daß Schüler dieses Alters in bisher verschlossene oder unbekannt gebliebene Räume geführt werden und daß sie in all diesen Räumen stets wieder dem Menschen, diesem „hohen Wunder der Natur“ (Pestalozzi) begegnen. Die Erstklässler befassen sich daher im Rahmen meines Unterrichts je zu zweit mit der Biographie bedeutender Menschen und zwar in einer solchen Gründlichkeit, daß sie frei über deren Leben und Werk referieren und sich von der Klasse kreuz und quer darüber ausfragen lassen können. Ich bin überzeugt, daß sich eigene Möglichkeiten des Menschseins in der Begegnung mit bedeutenden Menschen entzünden. Überdies erfahren die Schüler in dieser Arbeitsweise das Wesen der Unterrichtsvorbereitung, denn nur dort, wo ein Lehrer hinlänglich aus dem Vollen schöpfen kann, wirkt er im eigentlichen Sinne befruchtend.

*Halt an einem gelebten Vorbild*

Aus dem „Grünen Dienstag“ heraus wächst auch die Arbeit am Herbarium, die ich gemeinsam mit dem Biologielehrer betreue. Damit können viele Ziele gleichzeitig angegangen werden. Vorerst geht es einmal darum, daß die Schüler zur Pflanzenwelt als einem allgegenwärtigen Naturphänomen eine einigermaßen intime Beziehung entwickeln. Ich betrachte alle Liebeserklärungen „an die Natur“ oder „an die Blumen“ für schönen Selbstbetrug, wenn man nicht eine gewisse Leidenschaftlichkeit im genauen Hinsehen und Kennenlernen entwickelt. Der Schüler soll erfahren, daß das Benennen eine menschliche Grundgebärde darstellt und gleichbedeutend ist mit dem wesensmäßigen Erfassen eines Sachverhalts. Weiter erfährt der Schüler beim Bestimmen der Pflanzen exemplarisch eine Möglichkeit, wie der Mensch in einer chaotisch scheinenden Vielfalt durch Über-, Neben- und Unterordnung wesentlicher Merkmale eine Systematik erschafft und so die Phänomene seinem Denken angleicht. Darüber hinaus lernt der Schüler bei der Arbeit an seinem Herbarium, sich über längere Zeit einer Sache zu widmen und trotz innerer und äußerer Widerstände durchzuhalten.

*Schöpfungsglaube*

*Präambula fidei*

*Ökologische Probleme*

Ganz neu für unsere Erstklässler ist das, was wir als Bewegungsimprovisation

*Leib = Ausdruck  
der Seele*

*Orts-  
Gebundenheit*

*Maulwurfshügel  
wecken keine  
Kräfte*

bezeichnen. Unter Anleitung eines Heilpädagogen lernen die Schüler, ihren Körper bewußt wahrzunehmen, richtig zu stehen, gehen, liegen, sitzen, sich harmonisch und gelöst zu bewegen und Gefühlen, Haltungen und innern Bildern durch den Körper Ausdruck zu geben. Der Unterricht – zwei Wochenstunden in Halbklassen – ist im ersten Semester obligatorisch, im zweiten fakultativ.

Die Geographie wird als Heimatkundeunterricht gestaltet. Dabei sollen sich die Schüler nicht Wissen aneignen, das von andern Menschen zu Tage gefördert wurde, sondern durch eigenes Tun und Erleben zu Ergebnissen kommen. Im Zentrum des Unterrichts steht die Landschaftsbetrachtung. Einerseits lernen die Schüler hier, genau zu beobachten, auch dort hinzusehen, wo sich nichts bewegt, Fragen zu stellen, logische Schlüsse zu ziehen und ihre Beobachtungen in einem Feldebuch in Wort und Bild festzuhalten, andererseits erleben sie die Landschaft als etwas Gewordenes, als deutbare Gestalt, als ein Gebilde mit verdeckter Architektur, das mit dem Menschen in einem Wechselverhältnis steht.

Der Erwerb einer Fremdsprache greift tief in die Seele eines Menschen. Deshalb soll die Entscheidung der Schüler, ob sie neben Französisch Englisch oder Italienisch lernen wollen, nicht von bloßen Zufälligkeiten abhängen. Die drei Fremdsprachlehrkräfte arbeiten darum mit den Schülern während des ersten Quartals an einem gemeinsamen Projekt. Durch das Einüben in den Vortrag fremdsprachiger Gedichte und szenischer Spiele sollen die Schüler möglichst ganzheitlich in den neuen Sprachkorpus eintauchen und so ein Gespür für die neue Sprache entwickeln. Am Ende des Semesters tragen die Erstklässler ihre Gedichte und Szenen im „großen Kreis“ vor und entscheiden sich dann, ob sie Englisch oder Italienisch belegen wollen.

Für die meisten Erstklässler eine neue Erfahrung ist das dreiwöchige Sozialpraktikum während den Sommerferien (eine Woche Schulzeit, zwei Wochen Ferien). Hier sollen die Schüler helfen, zupacken und die eigenen Wünsche zurückstellen lernen und Einblick erhalten in andere Lebensverhältnisse.

Gleich nach den Sommerferien gehen sie mit dem Klassenlehrer und dem Tutor für 14 Tage ins Wanderlager. Bepackt mit Verpflegung und Zelt steigen sie quer über die südlichen Walliser Täler von der Grande Dixence bis nach Münster im Obergoms. Dies bedeutet für alle eine große körperliche und soziale Herausforderung und bietet Gelegenheit, die eigenen Grenzen zu erfahren, Selbstvertrauen zu entwickeln und an den Konsequenzen des eigenen Handelns zu reifen.

Vorbereitet wird das Wanderlager während des ersten Quartals vorwiegend in den beiden Wochenend-Veranstaltungen. Hier lernen die Schüler den Umgang mit Zelt und Kochtopf, gewöhnen sich an die Wanderschuhe und lernen ihre Kameraden in neuen Situationen kennen. Überdies wandern sie am Fest Christi Himmelfahrt gemäß einem alten Zuger Brauch (meist in der Nacht) von Zug nach Einsiedeln. Auch diese Wallfahrt führen wir einfach durch, ohne lange zu fragen, damit die Schüler von der zweiten Klasse an, wo diese Veranstaltung freiwillig ist, wissen, worüber sie entscheiden. Der Erziehung zur Freiheit liegt die unsentimentale Regel zu Grunde, die Schüler zuerst ohne viel Aufhebens in neue Erfahrungsräume hineinzuführen und sie dann in die eigenen Entscheidungen zu entlassen.

In diesem Sinne ist auch das obligatorische Abendstudium während der 1. Klasse zu verstehen. Hier lernen die Schüler an vier Abenden pro Woche von halb acht bis neun Uhr das regelmäßige, ruhige, persönliche Arbeiten. Am Problem der Stille im Studiumsraum entzünden sich immer wieder soziale Konflikte, an deren Bewältigung die Burschen lernen.

In der 1. Klasse lernen die Schüler neben dem Unterricht im Hauptinstrument,

das nach der 3. Klasse abgeschlossen werden kann, auch das Spielen eines sog. Schulinstruments. Der Unterricht in Blockflöte oder Gitarre findet in Kleingruppen statt.

### Besondere Veranstaltungen

Bedingt durch unsere flexible Organisation und einen flexiblen, geduldigen Stundenplaner können wir teils neben dem stundenplanmäßigen Unterricht, teils im Rahmen des Phasenstundenplans auch solche Bildungsveranstaltungen realisieren, die sich vom üblichen Fächerkanon her nicht ohne weiteres aufdrängen. Es würde zu weit führen, jede dieser Veranstaltungen von ihren pädagogischen Begründungen her detailliert darzustellen; die wesentlichsten seien darum summarisch erwähnt:

*Exerzitien*

Jedes Jahr ziehen sich die einzelnen Klassen zu unterschiedlichen Zeiten für drei Tage in ein Bildungsheim zurück zu den sog. Besinnungstagen. Hier widmen sich die Schüler unter Anleitung eines Lehrers oder einer außenstehenden Persönlichkeit allgemeinen Lebensfragen, Problemen des Zusammenlebens oder Fragen partnerschaftlicher Beziehung. Die Gespräche sind zumeist eingebettet in einen religiösen Rahmen. In der 5. Klasse ist die Teilnahme freiwillig.

*Stille Stunden*

In den Stundenplänen aller Klassen stehen pro Woche zwei obligatorische Lesestunden. Wir haben nämlich festgestellt, daß es viele Schüler (und Lehrer) nicht schaffen, neben ihren täglichen Anforderungen noch genügend Muße zu finden, um auch noch private Lesebedürfnisse zu befriedigen. Wir sind aber überzeugt, daß die Auseinandersetzung mit Erzeugnissen der Literatur einen wichtigen Beitrag zur geistig-seelischen Entwicklung des Menschen darstellt, und möchten daher, daß sich der künftige Lehrer das regelmäßige Lesen angewöhnt. Damit die Lesestunden nicht zum unverbindlichen „Plausch“ entarten, haben wir einen klaren Rahmen gesetzt, der einen weiten Freiraum zur eigenverantwortlichen Gestaltung gewährleistet: Gelesen wird in einem Buch, das nicht für den Unterricht ohnehin bearbeitet werden muß, und zwar zu den festgesetzten Stunden im Klassenzimmer und unter Anwesenheit eines ebenfalls lesenden Lehrers. Wir Lehrer mischen uns grundsätzlich nicht in die Wahl der Lektüre ein.

*Entscheidungsstunden*

*Lesung  
GTO*

Die Sommerferien der Zweitklässler sind so angesetzt, daß es ihnen möglich ist, mindestens 2 Wochen bei der Leitung eines Schul- oder Jugendlagers mitzuwirken. In der Didaktik wird diese Aufgabe vorbesprochen und auf der Basis eines schriftlichen Berichts ausgewertet.

*Verantwortung  
lernen*

Im Winter organisieren die einzelnen Klassen einwöchige Sportlager. In der 1. Klasse widmet man sich dem Langlauf, in der 2. Klasse dem alpinen Skisport, in der 3. Klasse den Skitouren, in der 4. Klasse der Mit-Leitung eines Skilagers, und die Fünftklässler tun das, was ihnen beliebt.

Jedes Jahr üben die Zweitklässler im Rahmen des Deutschunterrichts ein größeres Theaterstück ein, das dann öffentlich aufgeführt wird. Die Stücke werden so gewählt und die Rollen – grundsätzlich nach dem Zufall – so aufgeteilt, daß alle etwa zu gleichen Teilen engagiert sind.

In jüngerer Zeit werden die einzelnen Klassen auch vermehrt als Chöre im Rahmen von musikalischen Darbietungen eingesetzt.

Die Drittklässler gehen jeweils im Sommer für 3 Wochen (2 Wochen zu Lasten der ordentlichen Schulzeit, eine Woche zu Lasten der Sommerferien) in der Regel ins Welschland in einen Fremdsprachaufenthalt, um insbesondere ihre mündliche Sprachkompetenz zu verbessern.

Im Herbst reisen dann die Drittklässler für drei Wochen (zur Hauptsache in den

*Spannungs-  
pädagogik ist  
immer Risiko*

Ferien) ins Heilige Land. Teilnehmen darf nur, wer sich das Geld selbst verdient hat. Das ist meistens gut die halbe Klasse. Es handelt sich bei dieser Veranstaltung nicht um einen Tourismus-Trip, sondern um eine Wallfahrt.

*Bewegung*

Jährlich finden 2 oder 3 Konzentrationswochen statt. Die Thematik steht entweder traditionsgemäß fest (z. B. in der 4. Klasse eine „Wirtschaftswoche“, in der 3. oder 5. Klasse ein „Gordon-Kurs“ unter der Leitung von Dr. Frederic Briner, in der 5. Klasse eine „Heilpädagogikwoche“ in Fischingen und nach den Sommerferien zwei sog. „Koordinationswochen“ mit pädagogischen, fachdidaktischen und musisch-kreativen Schwerpunkten) oder wird von der Klasse in Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer festgelegt. Gelegentlich entschließen sich einzelne Klassen auch zu freier Einzelarbeit.

In der Regel führt jede Klasse einmal pro Jahr einen Elterntag durch, um ihren Müttern und Vätern Gelegenheit zu geben, die Schule, alle Klassenmitglieder und die anderen Eltern kennenzulernen.

### Die berufsspezifische Ausbildung

*Erzieher- und  
Erziehungsbewegung*

Ich hoffe, klargemacht zu haben, daß wir Lehrerbildung grundsätzlich als Persönlichkeitsbildung verstehen. Als künftiger Lehrer kann man sich nicht einfach „Wissen und Fertigkeiten aneignen“ und dann glauben, man sei der Berufsaufgabe genügend gewachsen. Ob ein Lehrer segensreich wirkt, hängt wesentlich an anderem: an seiner eigenen Lebenskultur, an seiner Liebesfähigkeit, an seinen Idealen, an seiner Kraft, an seiner Demut und an seiner Fähigkeit, aus Berufung zu handeln.

Im Rahmen dieser Persönlichkeitsbildung ist unser Bildungsauftrag zwiefältig:

- Einerseits bemühen wir uns, den Seminaristen in inhaltlicher (stofflicher) Hinsicht auf den Lehrerberuf vorzubereiten (sog. „allgemeinbildende“ bzw. „fachwissenschaftliche“ Komponente);
- andererseits versuchen wir, im Seminaristen jene Erkenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen zu entwickeln, die ihn befähigen, die für den Schüler geeigneten und notwendigen Inhalte auf der Basis einer tragfähigen pädagogischen Theorie zu erkennen und sie auf pädagogisch, psychologisch und methodisch korrekte Weise zu vermitteln (sog. „berufsspezifische“ Komponente).

*Alle universell  
apostolisch geprägt*

Es liegt nun im Wesen des seminaristischen Weges der Lehrerbildung, daß die beiden erwähnten Komponenten miteinander verbunden werden. Dabei stehen uns zwei Möglichkeiten zu Gebote:

1. Die fachdidaktischen Anliegen werden in den „allgemeinbildenden“ Unterricht einbezogen. Diese organische Verbindung der beiden Bildungsaufträge kommt bei uns in den verschiedenen Fächern unterschiedlich zum Tragen. Am konsequentesten ist sie verwirklicht im sog. „Grünen Dienstag“ in der 1. Klasse, im Turnen, im Musikunterricht und teilweise im Deutschunterricht. Wenn z. B. der Deutschlehrer der 3. Klasse die Seminaristen einen regelmäßigen schriftlichen Kontakt mit Primarschülern pflegen läßt, um so entwicklungspsychologische Gesetzmäßigkeiten und den Zusammenhang zwischen eigener Sprachkompetenz und der Fähigkeit, spracherzieherisch zu wirken, erlebbar zu machen, so findet eine ideale Verbindung statt zwischen einem Bildungsinteresse, das direkt auf die Person des Seminaristen bezogen ist und mit seinen gegenwärtigen Bildungsnotwendigkeiten übereinstimmt, und einem Bildungsbedürfnis, das sich allein von einer künftig gedachten Berufsaufgabe her ableiten läßt.

2. Wesentliche „berufsspezifische“ Bildungsanliegen werden im eigenständigen Psychologie-, Pädagogik- und Didaktikunterricht angegangen. Die Verbindung

des berufsspezifischen Teils mit dem übrigen Unterricht ist demzufolge nicht organischer, sondern lediglich organisatorischer Natur, da beide Bildungsanliegen zwar zeitlich miteinander, in inhaltlicher Hinsicht indessen voneinander getrennt gepflegt werden.

Obwohl bei beiden Lösungen immer wieder praktische Kontakte mit Primarschülern ermöglicht werden, so benötigen die Seminaristen doch ein breiter ausgebautes Übungsfeld. Die Viert- und Fünftklässler haben daher in der „Schulpraxis“ (früher: Übungsschule) Gelegenheit, den Schulalltag beobachtend und mitgestaltend kennenzulernen. In der Regel arbeiten sie einen ganzen Tag pro Woche – zuerst zu zweit, dann allein – in der Schulstube eines Primarlehrers, wobei jeder im Verlaufe der zwei Jahre von der Mittelstufe (3./4. Klasse) über die Unterstufe (1./2. Klasse) zur Mittelstufe II (5./6. Klasse) wechselt. Dieses Modell wurde verwirklicht in bewußter Anlehnung an das Meister-Lehrlings-Verhältnis und gestattet, die gängige Kultivierung der mustergültigen Einzel-Lektion zu überwinden. Der Schulalltag ist ja durchaus nicht die Summe einzelner Lektionen, sondern ist gekennzeichnet durch Kontinuität in der Kommunikation, in den erzieherischen Absichten und im stofflichen Aufbau sowie durch eine Vernetzung aller nur denkbaren Komponenten. Der Seminarist soll durch aktive Teilhabe an diesem Prozeß so nah wie nur möglich in die Praxis eingeführt werden.

Diese Anliegen können noch wesentlich konsequenter in den Schul-Praktika gepflegt werden. Bereits in der 1. Klasse gehen unsere Seminaristen für drei Tage ins sog. „Schnupperpraktikum“. Diese Maßnahme wirkt sich motivierend auf das gesamte Lernen aus und ist auch ein Beitrag, noch unsichere Berufentscheide klären zu helfen. In der 2. Klasse dauert das Praktikum zwei und in der 4. und 5. Klasse je drei bis vier Wochen. Die Viert- und Fünftklässler absolvieren ihre Praktika jeweils in jenen Klassen und bei jenen Lehrern, die sie bereits von der allwöchentlichen Schulpraxis her kennen.

Der Seminarist kommt im Verlauf seiner berufsspezifischen Ausbildung mit ziemlich vielen Lehrern und Praxis- bzw. Praktikumsleitern in Kontakt, so daß er kaum so etwas wie eine „einheitliche Doktrin“ – sofern dies überhaupt wünschbar wäre – erlebt. Um die Widersprüche in einem erträglichen Maße zu halten und sie im Rahmen des Möglichen zu verarbeiten, wird die Fächergruppe Pädagogik, Psychologie und Allgemeine Didaktik pro Klasse von einem einzigen Lehrer erteilt und werden die Praxis- und Praktikumsleiter immer wieder zum Gespräch zusammengeführt.

*Spannungs-  
pädagogik*

### Die Schülerberatung

Im allgemeinen werden die Funktionen des Lehrers und des psychologischen Beraters für nur schwer vereinbar gehalten. Trotzdem wurde ich bei meiner Anstellung mit drei Aufgaben betraut: Gestaltung des „Grünen Dienstags“, Pädagogik-/Psychologie-/Didaktik-Unterricht und Schülerberatung. Mehrjährige Erfahrung hat gezeigt, daß der Entschluß eines Schülers, zur Bewältigung eines Problems irgendwelcher Natur das Gespräch mit dem Berater zu suchen, meistens im Rahmen des Unterrichts herantritt und gefaßt wird. Ich habe bedeutend weniger Klienten aus jener Klasse, in der ich jeweils nicht unterrichtete. Ich nehme an, daß sich Schülerberatung und Unterrichten u. a. darum recht gut vereinen lassen, weil ich keine Noten machen muß.

Der zeitliche Aufwand für Einzelgespräche mit Schülern bewegt sich zwischen fünf und sieben Stunden pro Woche. Das Themenspektrum ist praktisch unbe-

*Seelenführung*

schränkt. In Fällen, wo ernsthafte neurotische Störungen sichtbar werden, rate ich dem Schüler zu einer Therapie bei einem außenstehenden Therapeuten.

Ich behandle dieses Thema – gemessen an seiner Bedeutung – ungebührlich kurz, da ich nicht Gefahr laufen will, irgendwelche Grenzen der Intimität zu überschreiten. Meine Beratungstätigkeit hat indessen meine Überzeugung verstärkt, daß das persönliche Gespräch für viele junge Menschen eine große, vielleicht notwendige Hilfe ist in ihrer seelisch-geistigen Entwicklung.

#### Wer bezahlt?

*Ungesichert*

Die Eltern unserer internen Schüler wenden pro Jahr rund zwölftausend Franken auf, wobei dort, wo es gerechtfertigt ist, Stipendien oder zinslose Darlehen gewährt werden. Die Selbstkosten pro Schüler betragen fast das Doppelte. Wir können uns darum finanziell über Wasser halten, weil erstens der Kanton Zug die Kosten für die Zuger Schüler übernimmt, weil zweitens die „Stiftung Lehrerseminar St. Michael“ mit Hilfe von Spendengeldern einen Teil des Defizits trägt und weil drittens jährlich in den Diözesen Basel und St. Gallen sowie in Stadt und Kanton Zürich ein Kirchenopfer zu unseren Gunsten aufgenommen wird.

#### Ausblick

*Neue Epoche  
braucht  
neue Schule  
neue Kirche  
neuen Staat*

Der Zeitgeist – was immer das auch sei – ist weithin geprägt durch Angst: Angst vor der Zukunft, vor Krieg, Zerstörung der Umwelt und der Versklavung des Menschen durch perfekte Systeme. Unser Schulwesen wird zunehmend ein perfektes System: Die Lehrpläne entwickeln sich zu hohen Werken wissenschaftlicher Kunst, das Schulrecht füllt ganze Bände, die Kompetenzen sind also geklärt, und die Lehrmittel verhindern jeden Fehltritt. Alles wird verbessert in bester Absicht. Nur: Die Jungen rebellieren oder – im schlimmsten Falle – passen sich resignierend an, denn das Ganze funktioniert ohne sie.

*Neuer Mensch*

*Neue Gesellschaftsordnung*

Aber es gibt nicht nur die Angst; in vielen und im vielem regt sich Hoffnung. Die Rede von der „neuen Zeit“ ist ein offener Traum. Vielleicht ist unsere Schule ein Teil davon.

## BUCHBESPRECHUNGEN

VORSEHUNG UND HANDELN GOTTES war das Thema, mit dem sich die internationale deutschsprachige Arbeitsgemeinschaft Katholischer Dogmatiker und Fundamentaltheologen auf ihrer Tagung in Erfurt 1987 beschäftigte. Die Frage nach dem Handeln Gottes in Welt und Geschichte geht über den Rahmen einer Diskussion unter Fachgelehrten hinaus. Sie berührt wesentlich Glaubensvollzug, Lebensstil und Vitalität des Christentums in heutiger Zeit. Von der Sichtweise Schönstatts aus wird man dem Sammelband mit großem Interesse begegnen – war doch für den Gründer gelebter Vorsehungsglaube ein zentraler Ansatz seiner Spiritualität. Eine theologische Aufarbeitung und Durchdringung im Dialog mit der heutigen Theologie steht allerdings noch aus.

Die Referate eröffnen einen breitgefächerten Einblick in die Thematik: aus biblischer, theologiegeschichtlicher, systematischer und spiritueller Sicht. Einige Beiträge seien besonders herausgehoben. Ludwig Weimer (München) legt eine „Analyse und Deutung des Problemstands seit der Aufklärung vor: „Wodurch kam das Sprechen von Vorsehung und Handeln Gottes in die Krise?“ Der in der Welt als handelnd geglaubte Gott ist in der Neuzeit ortlos, heimatlos geworden. Die Wohnung, die er in der Welt hatte, mußte er an den Menschen abtreten. Im naturwissenschaftlichen Denken blieb im Gefolge der Aufklärung kein Raum für einen Gott als Glied in der Ursachenreihe, kein Wohnrecht in der Denkform Evolution. Es wird ihm programmatisch der Platz streitig gemacht im „Arbeitskonkurrenz-Modell“: „Für das Denken erscheint die Alternative: Entweder arbeitet Gott, oder wir müssen arbeiten“ (S. 22). Das Grundproblem, das die Theologie zu lösen hat, besteht darin, „Gott und die Welt zu unterscheiden, ohne sie zu trennen“. Die Denkform der Kausalität reicht dabei nicht aus, in der Gott die Rolle des Lückenbüßers, des missing link, zufällt. Weimer plädiert für die Kategorie des „mediante“, durch die gezeigt wird, „daß und wie (Gott) durch seine Schöpfung, und zwar Er als Er, handelt, nicht Er als der Zufall“ (S. 19). Dadurch wird das Konkurrenzmodell abgelöst durch ein „Je-ganz-Wirken-Modell“. – Der biblische Beitrag von Frank-Lothar Hossfeld (Bonn) versucht, in Beschränkung auf das Alte Testament, Redemodell und Vorstellungsweisen von göttlichem Handeln herauszuarbeiten.

Hier empfindet man das Ungenügende und wenig Hilfreiche angesichts der massiven Bezeugung von Gottes Vorsehung in allen Teilen der Bibel besonders stark. – Der zentrale systematische Beitrag von Raphael Schulte OSB (Wien) stellt sich unter der Überschrift „Wie ist Gottes Wirken in Welt und Geschichte theologisch zu verstehen?“ die Aufgabe, die Glaubenserfahrung des biblischen Menschen und die „schlicht zum Kerngehalt des christlichen Glaubens“ gehörende Auffassung von Gottes persönlichem Wirken in der Welt unter unseren heutigen Bedingungen theologisch zu untersuchen. Denn „diese so selbstverständlich erscheinende Aussage“ wird „äußerst fragwürdig“, sobald gefragt wird, „wie denn dieses Wirken oder Handeln Gottes genauer zu fassen sei“ (S. 116). Er untersucht zunächst heute gängige Auffassungen – von Autoren wie Schillebeeckx, Rahner, Weismahr u. a. –, ob ihre Aussagen mit dem christlichen Gottes- und Weltverständnis auch vollinhaltlich übereinstimmen oder nicht doch unzulässige Verkürzungen sind. Gottes Handeln kann nicht, wie oft behauptet, auf zweitusächliche, rein innerweltliche Wirkursächlichkeit reduziert werden. Schulte plädiert für eine Vielfalt wirkender Anwesenheit Gottes und deshalb für ein personales Paradigma: „Wir haben nicht physisch-physikalisches Wirken, Einwirken, Ursächlich-Tätigsein als grundlegendes Paradigma zu wählen, vielmehr solches Wirken, das von Person her freigesetzt wird, zumal auf andere Personen und deren Freiheit hin bzw. im Verein mit ihnen“ (S. 146). Der Beitrag leistet ohne Zweifel eine wesentliche Hilfe zur theologischen Rückgewinnung genuin christlicher Auffassungen, die zum größten Schaden der Theologie wie des christlichen Lebens mehr oder weniger aufgegeben wurden. – Eine Zuspitzung und Verdichtung erfährt die Frage nach der göttlichen Vorsehung im Leiden und im Bittgebet. Hermann Häring (Nijmegen) setzt sich in seinem Beitrag „Ijob in unserer Zeit. Zum Problem des Leidens in unserer Welt“ sehr engagiert mit dem uralten und immer neu bedrängenden Problem der Leidbewältigung auseinander. Seine Lösung verlegt er in die mitmenschliche Praxis der Solidarität mit den Leidenden. – In vierzehn „Thesen zum Bittgebet“ bündelt Gottfried Bachl (Salzburg) noch einmal das Tagungsthema. Seine Überlegungen kreisen um den Kernsatz: „Vor Gott sein ist

der absolute Ernstfall des Personalen“ (S. 202). Er zeigt die innere Beziehung zwischen Bitte (die untrennbar mit christlichem Handeln verbunden ist), Glaube und Freiheit. Bittgebet ist mehr als die Bewältigung von Abhängigkeit, Mangel, Not und Ohnmacht. Es ist Urakt des Glaubens und richtet sich an den Gott, der in der Welt und an ihr handelt. –

„Das Thema war schwer in den Griff zu bekommen“, kommentiert die Herder-Korrespondenz (Februar 1987). Man spürt im ganzen Band, daß es um Vorstöße, wenn nicht in Neuland, so doch in ein Terrain ging, das von der Theologie nach dem Konzil recht wenig beachert wurde. Es gibt keinen gemeinsamen Diskussionsstand, kein gemeinsames philosophisches Fundament, versuchte Lösungsansätze bleiben unverbunden nebeneinander stehen. Im Interesse der Sachproblematik und ihrer Bedeutung sollte der begonnene Dialog fortgeführt werden.

Drei Ansatzpunkte scheinen mir dabei besonders vielversprechend zu sein: a. die personal-geschichtliche Sichtweise von Schöpfung und Vorsehung. „Wie ein roter Faden durchzieht das personale Denken alle Beiträge der Arbeitstagung, bei aller Unterschiedenheit im einzelnen“, stellen die Herausgeber fest (S. 11). Ein sachlich-metaphysisch-wirkursächlicher Ansatz wird bejaht, aber eingebunden in eine trinitarisch-geschichtliche Sicht. In schönstättischer Sprechweise formuliert: Das Liebesbündnis ist der Ort, wo Gottes Vorsehungshandeln und menschlich-vorsehungsgläubiges Mithandeln geschichtlich-konkret vermittelt werden. Neben der aristotelisch-thomanischen Linie müßte nach Pater Kentenich eine andere geistesgeschichtliche Entwicklung gezeichnet werden. Sie würde deutlicher das Dialogische, das Wagnishaft-Existentielle zur Sprache bringen (etwa bei Augustinus, Duns Scotus, Pascal, Kierkegaard, Buber). – b. Ein Plädoyer für das „mediante“. Das „Arbeitskonkurrenz-Modell“ (entweder wirkt Gott oder der Mensch) müßte durch ein „Jeganz-Wirken-Modell“ abgelöst werden. Theologie müßte zeigen, wie Gott *durch* seine Schöpfung persönlich auf den Menschen hin handelt. – c. Die Gemeinschaft als Ort der Erfahrbarkeit göttlichen Handelns. Vor allem Weimer stellt heraus: „Eine Ontologie für eine Vorsehungstheologie kann nur in neuen Volk-Gottes-Erfahrungen gefunden werden“ (S. 52). Solche Erfahrungsorte lassen „die narrative Theologie vom Handeln Gottes schöpferisch“

werden, „Stoff und Lebenselixier der Universitätstheologie“. Mir scheint, daß das sich befruchtende Ineinander von Vorsehungserfahrung und Vorsehungstheologie, vermittelt durch die Praxis lebendiger Glaubensgemeinschaften, ein fruchtbarer Ansatz ist, den weiter zu verfolgen sich lohnte.

*Vorsehung und Handeln Gottes (Quaestiones disputatae Bd. 115), hg. von Theodor Schneider und Lothar Ultrich, Freiburg-Basel-Wien (Herder), 1988, 207 S., 48,- DM.*

Hans-Werner Unkel

MARIA, MUTTER GOTTES UND MUTTER DER ARMEN. Unter diesem Titel ist in der Reihe „Bibliothek Theologie der Befreiung“ der „Versuch zu einer marialen Theologie“ (39) erschienen, verfaßt von zwei brasilianischen Theologinnen: Ivone Gebara, Ordensfrau, in der Ausbildung von Mitarbeitern in der Pastoral tätig, und Maria Clara Luchetti Bingemer, Ehefrau, Mutter von drei Kindern, theol. Dozentin in Rio de Janeiro und an der philos.-theol. Hochschule in Petropolis. Der unterschiedliche Lebensstand beider auf der gemeinsamen Basis ihres Frau-seins, ihrer theologischen Bildung und Lehrtätigkeit und nicht zuletzt ihrer Verbundenheit mit dem armen Volk und seiner marianischen Frömmigkeit – alles dies sind ungewöhnlich positive Voraussetzungen gerade für ein theologisches Buch über Maria.

Knapp, konzentriert und in verständlicher Sprache liegt hier ein Werk vor, das inhaltlich sowohl die anthropologischen als auch die hermeneutisch-biblischen Voraussetzungen dieser „marialen Theologie“ beachtet und aufdeckt. Darauf aufbauend, werden die Mariendogmen, ihre Begründung, Geschichte und Bedeutung entfaltet (besonders eindrucksvoll sind die Ausführungen zur Jungfräulichkeit Mariens, S. 109–117). Dann werden einige Traditionen der Marienverehrung in Lateinamerika (Gudalupe u. a.) und darin die existentielle Problematik des Volkes zur Sprache gebracht. In einem weiteren Teil ist von den kirchlichen Basisgemeinden und ihrer Marienverehrung die Rede (bedenkenswert das über Erscheinungen und die mystische Erfahrung des Volkes Gesagte, S. 148 ff). Das Ganze mündet in eine theologisch-spirituelle Betrachtung des Magnifikat als Lied Marias und des Volkes. In diesem Zusammenhang werden sowohl die großen

päpstlichen Schreiben ‚Marialis cultus‘ (Paul VI.) und ‚Redemptoris mater‘ (Johannes Paul II.) als auch das Schlußdokument von Puebla herangezogen.

Die Anliegen der Autorinnen sind vielfältiger Art. Es geht ihnen vor allem darum, die Offenbarung Gottes in der Frau deutlicher zu erfassen. Grundlage dafür ist die Wende von einer androzentrischen, dualistischen, idealistischen ... zu einer ganzheitlichen, mehrdimensionalen, realistischen Anthropologie. Auf dem Weg über das „Neulesen“ der neutestamentlichen Texte wird „Maria als Frau aus dem Volk und als Symbol des Volkes in seinem kraftvollen Kampf für das Leben“ erkennbar. Auch die Mariendogmen „lesen wir neu von den Armen und vom Geist unserer Zeit her, so daß wir unsere Augen wieder auf die ‚alten‘, neuen und schönen Dinge zu richten vermögen, die von Maria zu sagen sind“ (10). Versucht wird „eine Neuinterpretation Marias, die von den Erfordernissen unserer Zeit ausgeht und sich insbesondere dem privilegierten geschichtlichen Augenblick verpflichtet weiß, den die gesamte Menschheit mit dem Erwachen des geschichtlichen Bewußtseins der Frau erlebt“ (26).

Als besonders fruchtbar für Marienlehre und -frömmigkeit dürfte sich das „neue hermeneutische Moment“ der Beziehung zwischen den „in Gott Lebenden“ und den „in der Geschichte Lebenden“ erweisen (30 ff). Die hier praktizierte „Hermeneutik der Erfahrung“ (36) liest die biblischen Texte zwar einerseits ausgehend von dem Kontext, in dem sie entstanden sind, berücksichtigt aber andererseits auch das Heute des Lesers und sucht letztlich die „Seele“ eines Textes zu erfassen. Diese „bleibt nicht immer dieselbe. Es ist wie mit einem Musikstück: bei jeder neuen Aufführung wird ihm eine neue ‚Seele‘ eingehaucht, jedes neue Arrangement durch andere Musiker schenkt ihm neues Leben. Ohne die Aufführung ist die Partitur toter Buchstabe...“ (38). Dieses Bild ermöglicht eine positive Einstellung zur Neuinterpretation biblischer Texte, wie sie der Kirche über die Zeiten hin vom Geist des Herrn eingegeben wurde. In diesem Rahmen wollen die Autorinnen die Gestalt Marias vom Neuen Testament her wiederentdecken, und zwar so, daß sie „mit uns und mit unserer Zeit in Dialog tritt. Unsere Hermeneutik ist also dialogisch; sie eröffnet ein Gespräch mit den Texten, ein Gespräch im Zeichen des Lebens und der Suche nach Wegen für dieses Leben, in dem

Männer wie Frauen in gleicher Weise berufen sind, die Botschaft vom Reich Gottes zu verkünden“ (41).

Die beiden Autorinnen vertreten deutlich eine feministische Grundposition. Doch was dieses Buch wohlthuend von Publikationen ähnlicher Herkunft unterscheidet, ist die kritisch-positive Art, in der die theologische Tradition der Kirche nicht aggressiv in Bausch und Bogen verworfen, sondern ruhig, sachlich und gläubig von kundigen Frauen ergänzt wird. Der integrativen Kraft ihres Denkens und Glaubens und ihrer hohen Sensibilität für den Geheimnischarakter gerade der Mariendogmen ist es zu danken, daß insgesamt ein Werk entstanden ist, in dem die jahrhundertealte, folgenreiche Kluft zwischen Theologie und Spiritualität, Glaubenslehre und Glaubensleben überwunden ist. (Beeindruckend ist in diesem Zusammenhang der Versuch, den Begriff des Dogmas zu rehabilitieren, S. 97 f.).

Das Buch könnte das ökumenische Gespräch über Maria sehr beleben. Es müßte in theologischen Seminaren durchgearbeitet werden und ist für Priester, Ordensleute und Laien, Männer und Frauen, die nach theologisch-gläubiger Vertiefung des Marienglaubens der Kirche in heutiger Zeit suchen, empfehlenswert. Das Buch der beiden lateinamerikanischen Theologinnen ist darüber hinaus im besten Sinne geeignet, unsere mitteleuropäische, oft so lebensferne, abstrakte Theologie zu befruchten und zu bereichern. Der einzige gravierende Nachteil (abgesehen von einigen sprachlichen Unebenheiten der Übersetzung): Der Preis ist zu hoch. Das ist sicher nicht im Sinne Marias als der „Mutter der Armen“ und „Mutter des Volkes“!

*Ivone Gebara/Maria C. Lucchetti Bingemer: Maria, Mutter Gottes und Mutter der Armen, Patmos Verlag Düsseldorf 1988, 196 S., 38,- DM.*

Barbara Albrecht

#### KEHREN DIE PROPHETEN WIEDER?

Dirk Grothues, theologischer Mitarbeiter der Bistumszeitung ‚Kirche und Leben‘, Münster, stellt diese Frage. In leicht lesbarer Sprache und im ständigen Bezug zu aktuellen kirchlichen Vorgängen führt er ebenso gründlich wie nüchtern und engagiert zu einer positiven Antwort. Diese wird vorbereitet durch den Nachweis, daß es nach Christus einen „Neuansatz des Prophetismus (gibt), der mit der endzeitlichen

Ausgießung des Heiligen Geistes einhergeht“ (28). Im allgemeinen Sinn ist damit der prophetische Auftrag des gesamten geisterfüllten Gottesvolkes gemeint, „Zeugen Christi in der Welt zu sein“ (29). Doch schon die Apostelgeschichte, Paulus und Johannes kennen Propheten im engeren Sinn. Weil die Kirche von Anfang an wesentlich und bleibend“ auf das Fundament der Apostel und Propheten gebaut“ ist (Eph 2,20), ist sie „notwendigerweise ebenso prophetisch wie ... apostolisch“ (35).

Propheten empfangen von Gott Offenbarungen sowohl „zur Ermutigung des Volkes in schwierigen Situationen“ als auch „zur Korrektur und Wegweisung“ (47). Indem sie Gottes Willen im Wort oder Verhalten weitergeben, nehmen sie „kritisch Stellung zur Welt“ (14). Echte Propheten „reden nicht den Menschen nach dem Mund, sondern sie sprechen Gott nach dem Mund“ und erfahren deshalb meist Widerspruch und Ablehnung. Doch „ein echter Prophet läßt sich nicht einschüchtern. Er riskiert den Konflikt mit den Mächtigen“ (40).

Erfahrungen mit Gottes Geist machen über die Zeiten hin die großen Gründergestalten, die im Auftrag Gottes neue geistliche Gemeinschaften und charismatische Aufbrüche ins Leben riefen und rufen. „Ihre Berufung oder wichtige Entscheidungen in ihrem Leben (verdanken sie) prophetischen Eingebungen“ (51). Das zeigt Grothues an Franz von Assisi. Die von ihm ausgelöste Bewegung „war ein prophetisches Korrektiv für die damalige Kirche“ (57).

An prophetischen Frauen wie Hildegard, Birgitta, Anna Katharina Emmerick und einer Bergarbeiterfrau aus unseren Tagen verdeutlicht der Vf. ein Element des Prophetischen, das die Kirche auch anlässlich von Marienerscheinungen (wie Lourdes, Fatima, heute Med-

jugorje) äußerst gründlich prüft: Visionen und Auditionen einzelner Glieder der Kirche. Wichtig ist dabei die Unterscheidung Karl Rahners zwischen „mystischen“ (nur für das persönliche religiöse Leben des Visionärs bestimmten) und „prophetischen Visionen“, deren Inhalt an die Kirche weitergegeben werden muß – sei es zur Belehrung, zur Warnung oder zur Voraussage der Zukunft. In den Umkehr- und Friedensbotschaften z. B. von Fatima und Medjugorje (kirchlich noch nicht endgültig beurteilt) zeigt sich das Phänomen marianischer Prophetie deutlich.

Schließlich weist Grothues auch auf die prophetischen Elemente in der Charismatischen Erneuerung und in manchen befreiungstheologischen Ansätzen hin. Soweit die Grundimpulse der letzteren biblisch sind und neues christliches Leben wecken, darf man annehmen, daß sie sich dem Geist Gottes verdanken.

Ein besonders wichtiges Kapitel „Zur Unterscheidung der Geister“ enthält Kriterien, nach denen echte und unechte Propheten und Prophetien zu erkennen sind. Als negatives Beispiel dienen die „Mun“-Sekte und das „Heimholungswerk“. Anfragen werden aber auch an das „Engelwerk“ gerichtet. Insofern die Unterscheidung der Geister aber auch helfen soll, sich im Hinblick auf eigene innere Erfahrungen zurechtzufinden, weitet der Vf. am Ende das Verständnis des Prophetischen wieder auf alle aus. Darum ist das Büchlein rundherum allen Christen zu empfehlen.

*Dirk Grothues: Kehren die Propheten wieder? Erfahrungen mit Gottes Geist in Geschichte und Gegenwart. Herder Taschenbuch 1568, Freiburg 1988, 158 S., 9,90 DM.*

Barbara Albrecht

HELMUT MÜLLER, geboren 1952 in Bubach/Saar, Studienreferendar am Seminar für Schulpädagogik, Freiburg/Brsg.

JOHANNES MÜLLER, geboren 1924 in Winterstettenstadt (Krs. Biberach/Riß). Langjährige Seelsorge, schwere Erkrankung, intensive Beschäftigung mit Meditation.

PETER WOLF, geboren 1947 in Ersingen. 1974 Bischöfl. Beauftragter für den Ständigen Diakonat. 1975 Direktor des Päpstlichen Werkes für geistliche Berufe. Seit 1983 Direktor des Theologischen Konvikts der Erzdiözese Freiburg.

WERNER HEGGLIN, geboren 1934 in Gossau SG (Schweiz), Schönstattpater. Direktor des Lehrerseminars St. Michael, Zug (Schweiz).