
„Bewahre in allen Dingen die Freiheit des
Geistes und sieh zu, wohin er dich führt.“

Hl. Ignatius von Loyola

Inhaltsverzeichnis

Editorial	4
30 Jahre Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg (D. Scherer)	6
Besuch von Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann in der Schul- und Internatsleiterkonferenz (R. Schwörer)	12
GECKO – Das Schüler-Mentorenprogramm startet im März 2019 (C. Klüppel/J. Nebel)	14
Schwerpunkt: Seminarkurs	
Der Seminarkurs im neuen Bildungsplan	16
Seminarkursthema Südamerika an den St. Ursula Schulen, Villingen (H. Schidelko)	18
Seminarkurs Pädagogik am St.-Dominikus-Gymnasium, Karlsruhe (C. Sternagel)	22
St. Ursula Gymnasium, Freiburg auf den Spuren des Apostel Paulus (A. Jartimová)	26
Wenn Förderschüler den Golfschläger schwingen – Seminarkurs am Ursulinen-Gymnasium, Mannheim (M. Ohl)	28
Bibliotheken wälzen, in Inter-Netzen fischen, Welt schauen! Seminarkurse am Kolleg St. Sebastian, Stegen:	
- Seminarkurs Ost. Südost. Europa sind wir (C. Kaiser/T.Grunwald)	32
- Zwei Tage, drei Nächte in Agatha Christies Balkanexpress (M.-L. Wolff)	34
- Israel und Palästina – Faszinierend. Wunderschön. Beängstigend (A. Hölderle)	38
Erfahrungsbericht einer Schülerin (H. Rieß)	44
Seminarkurs SIA am St.-Dominikus-Gymnasium, Karlsruhe (K. Bernert)	46
„Es muss noch mehr als alles geben“, am St. Ursula Gymnasium, Freiburg (D. Mark)	54
Seminarkurs Öko-Audit am St.-Dominikus-Gymnasium, Karlsruhe (S. Oesterle)	60
Seminarkurs an Beruflichen Schulen (E. Härpfer/J. Sartorius/P. Klein)	62
Liste von möglichen Seminarkursthemen	66
Beratung in der Schule (G. Aich)	72
Einige Grundlagen der Hochbegabungsforschung (S. Gingelmaier, N-H. Schwarzer, H. Fink)	78
Trauernde Jugendliche in unserer Gesellschaft (S. Witt-Loers)	90

Hüpfen, Lachen, Essen, Spielen – Pausenhöfe an Stiftungsschulen

Der Schulhof des St. Paulusheims Bruchsal (M. Zepp) 108

Aus den Schulen und Stiftungsgremien

1. | SCHULEN

Besuch von Erzbischof Burger an den St. Ursula Schulen Hildastraße Freiburg (M. Höhmann/T. Zimmermann) 112

Uschis in Space – ein Schulprojekt des St. Ursula-Gymnasiums Freiburg auf der ISS: European Astro-Pi Challenge (C. Oesterle) 116

Die WELTfairÄNDERER-Woche an der Liebfrauenschule Sigmaringen setzt auf Bildung außerhalb des Klassenzimmers (G. Stumpp) 122

Der etwas andere Kurs: „Bewusst leben“ an den St. Ursula Schulen Hildastraße, Freiburg (M. Biehl) 126

Suche Frieden und jage ihm nach – eine Orchester-Improvisation am St. Ursula-Gymnasium, Freiburg (J. Friedlaender) 130

2. | GREMIEN UND PERSONEN

Wechsel in der Schulleitung 132

Wechsel in der Stellvertretenden Schulleitung 135

Wechsel im Vorsitz der Gesamtmitarbeitervertretung 135

Fortbildungen

Rückblick auf die Fortbildung AusRASTen (A. Kröber/K.Kümmell) 136

Fortbildungen im zweiten Halbjahr 2018/19 140

Leseempfehlungen

Gesprächsführung mit Eltern 146

Ethik und Religion 148

Frühförderung mit Kindern psychisch kranker Eltern 164

Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 69 166

Impressum 168



Editorial

Stiftungsdirektor Dietfried Scherer Ein Jubiläum und viele Höhepunkte

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

Die Schulstiftung wird 30 Jahre in diesen Tagen. Das ist Anlass dankbar sich der Vergangenheit zu vergewissern und in die Zukunft zu schauen (siehe Seite 6). Dazu passt gut, dass dieses Heft von FORUM-Schulstiftung die Höhepunkte schulischer Arbeit durch eine Vielfalt von Seminarkursen präsentiert. Sind diese Seminarkurse doch insofern Höhepunkte schulischer Arbeit in der Oberstufe, weil sie sich intensiv und in der Tiefe mit interessanten und fächerverbindenden Themen beschäftigen, eine Einarbeitung in das wissenschaftliche Arbeiten ermöglichen, Erfahrungen in Teamarbeit vermitteln und den Mehrwert einer Zusammenarbeit erfahren lassen. Zudem verlangt die Präsentation der Erkenntnisse eine reflektierte Durchdringung der Materie. Es ist nur eine kleine Auswahl, die in diesem FORUM-Schulstiftung präsentiert werden kann, und doch wird deutlich, welche Spannweite und Chancen in dieser Art schulischer Arbeit beinhaltet sind.

Erzbischof Stephan Burger besucht jedes Jahr eine andere Stiftungsschule. In diesem Jahr war er an den St. Ursula Schulen Hildastraße in Freiburg. Diese Begegnung mit den Schülerinnen und dem Kollegium dokumentieren wir in dieser Ausgabe ebenso wie den Besuch von Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann bei der Schul- und Internatsleiterkonferenz der Schulstiftung. Gemeinsam zeigen diese beiden Besuche der hohen kirchlichen und staatlichen Repräsentanten, welchen Stellenwert Bildung und Erziehung an den Stiftungsschulen als Aufgabe und kirchliche Priorität in der Erzdiözese Freiburg hat, sowie den Stellenwert, den das Land Baden-Württemberg den Stiftungsschulen als bewährtem Partner in der gemeinsamen Aufgabe von Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen Baden-Württembergs zumisst.



Wie immer dokumentieren wir auch in diesem Heft die personellen Veränderungen in den Gremien der Schulstiftung sowie an den einzelnen Schulen.

Mit dem Schulhof des St. Paulusheims in Bruchsal schließen wir unsere Reihe zu den Pausenhöfen an den Stiftungsschulen ab.

Ihnen viel Freude beim Lesen dieses Heftes, gesegnete Advents- und Weihnachtstage und alles Gute für das kommende Jahr.

Ihr Dietfried Scherer



Dietfried Scherer

30 Jahre Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

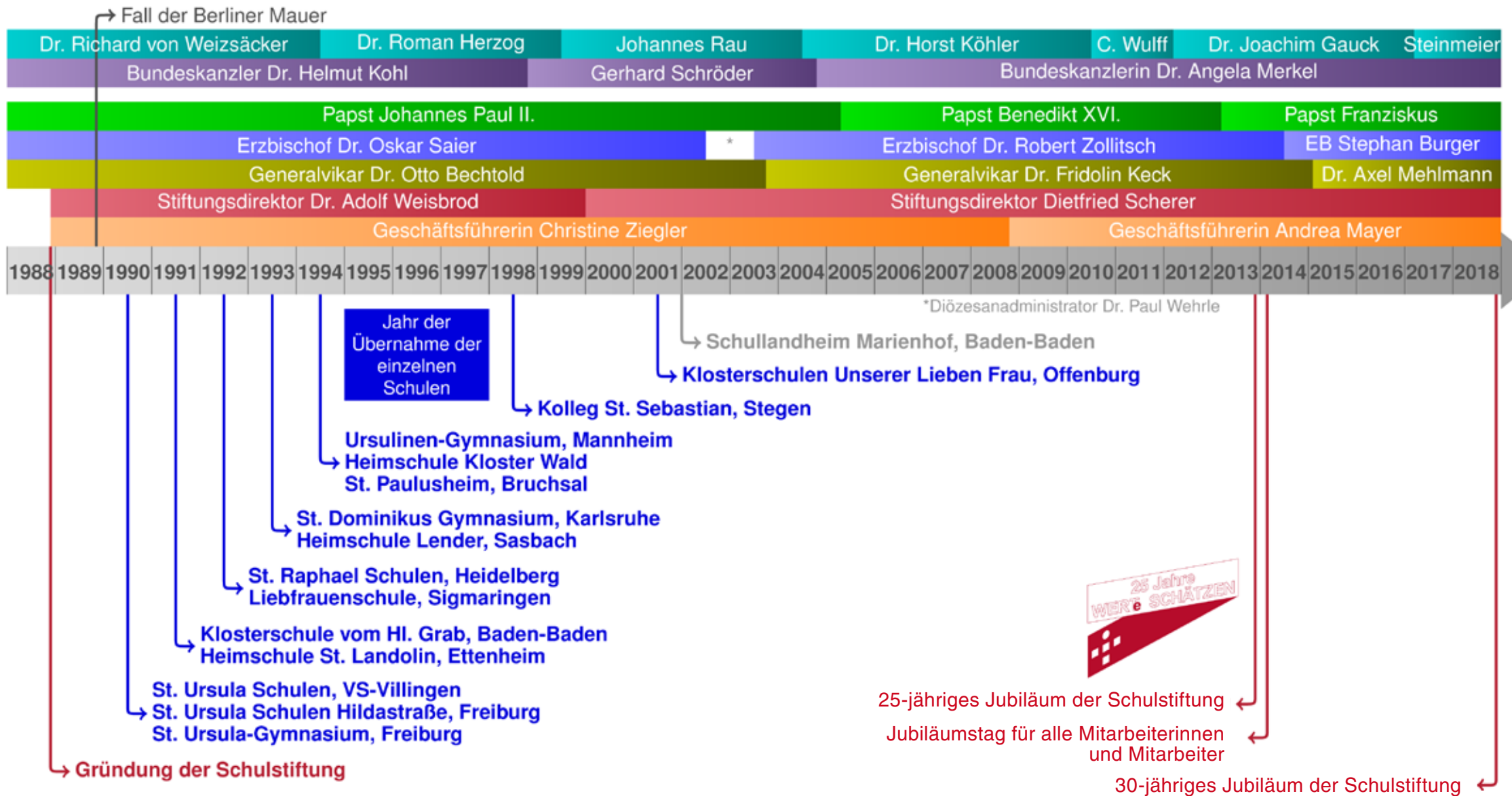
Vor fünf Jahren konnte die Schulstiftung ihr 25-jähriges Jubiläum mit einer großen Veranstaltung für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Konzerthaus Freiburg und im St. Ursula Gymnasium Freiburg begehen. Bis heute hat dieser Tag der Begegnung, des Austauschs und der Impulse nachhaltige Wirkung. Emblem der damaligen Veranstaltung war das Stiftungsschiff mit seinen Segeln, auf denen die Logos aller Stiftungsschulen zu sehen waren. Dieses Stiftungsschiff ist in den letzten fünf Jahren ein gutes Stück weitergekommen. Wenn wir nun am 15. Dezember 30 Jahre Schulstiftung feiern können, tun wir das in Dankbarkeit und Zuversicht. Dankbar sind wir dafür, dass wir nach wie vor engagierte Lehrerinnen und Lehrer gewinnen können, denen Bildung und Erziehung auf der Grundlage christlicher Werte ein Anliegen ist. Dankbar sind wir, dass Eltern uns nach wie vor in größerer Zahl als wir es möglich machen können ihre Kinder für die schulische Ausbildung anvertrauen wollen. Dankbar sind wir für die vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Verwaltung und im Hausbereich, in den Horten und den Internaten, die sich dem Profil der Stiftungsschulen verpflichtet wissen. Dankbar sind wir aber auch, dass es nun tatsächlich gelungen ist, eine faire und verlässliche Finanzierung der freien Schulen durch das Land im Privatschulgesetz festzuschreiben. Dankbar können wir auch sein, dass Bildung und Erziehung an katholischen Schulen in der Erzdiözese Freiburg zu den diözesanen Prioritäten zählen und in den Diözesanen Leitlinien festgeschrieben sind.

Auf dieser Grundlage nehmen wir mit großer Zuversicht das nächste Jahrzehnt in den Blick. Die Herausforderungen sind jenseits der materiellen Sicherung unserer Schulen groß. Die politische Landschaft in Europa und weltweit hat sich dramatisch verändert. Wir werden nach Antworten suchen müssen, die die nächste Generation in die Lage versetzt, das Zusammenleben in unserem Gemeinwesen, aber auch der Völker untereinander, in fairem Ausgleich der Interessen zu gestalten. Es wird entscheidend darauf ankommen, dass an unseren Schulen christliche Werte gelebt, aber auch in den gesellschaftlichen Diskurs eingebracht werden. Die Schulen müssen sich den Herausforderungen des digitalen Umbaus vieler Lebensbereiche stellen, andererseits aber auch eine kritische Distanz zu Ökonomisierung und blindem Technikvertrauen als kritisches Korrektiv ermöglichen.

Diese Herausforderungen können nur im Zusammenspiel aller in den Kollegien und in der Schulgemeinschaft bewältigt werden.

Ich bin zuversichtlich, dass uns das im vierten Jahrzehnt der Schulstiftung gelingt.





Grafik: Ralph Schwörer



Auf gutem Kurs – die Jubiläumsveranstaltung „25 Jahre Werte schätzen“ genossen viele geladene Gäste; mit Festakt im Münster und Feierlichkeiten im Konzerthaus. Geboten wurden Reden, musikalische Highlights und ein feierlicher Gottesdienst





Ralph Schwörer

Besuch von Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann bei der Schul- und Internatsleiterkonferenz

Hohen Besuch hatte die letzte Schul- und Internatsleiterkonferenz des vergangenen Schuljahres am 12. Juli 2018. Stiftungsdirektor Dietfried Scherer konnte bei dieser Konferenz Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann begrüßen. Er erinnerte daran, dass Begegnungen mit den Amtsvorgängern der Kultusministerin immer mit den Forderungen nach einer fairen und verlässlichen Finanzierung der freien Schulen verbunden waren und sich dieser Besuch nun von allen vorangehenden dadurch unterschied, dass Kultusministerin Dr. Eisenmann die von der Politik schon lange gegebenen Zusagen und auch wirklich umgesetzt und im Gesetz verankert hat. Stiftungsdirektor Scherer dankte der Ministerin für diesen wegweisenden Schritt hin zu einer fairen und verlässlichen Finanzierung der freien Schulen. Er betonte, er sei froh, dass auf dieser Basis nun die Möglichkeit besteht, wieder verstärkt inhaltliche Fragen zu diskutieren, die für die Bildung und Erziehung der uns gemeinsam anvertrauten Kinder und Jugendlichen in Baden-Württemberg und den gesellschaftlichen Zusammenhalt in unserem Land von existenzieller Bedeutung seien. Ministerin Dr. Eisenmann betonte, dass sie in den Stiftungsschulen wichtige und geschätzte Partner in der Bildungslandschaft Baden-Württembergs sehe, mit denen das Land im fruchtbaren Dialog auf Augenhöhe stehe.

In einem offenen und konstruktiven Austausch thematisierte die Konferenz im Dialog mit der Kultusministerin aktuelle, für die Schulen relevante, Themen wie Demokratieerziehung, Digitalisierung, Schulstruktur, Elternarbeit, die Sicherung der Grundkulturtechniken und anderes mehr, wobei sich in vielen Feldern ein Konsens in der Beurteilung zentraler Fragen zeigte.

Mit einem Stück Freiburger Münster, nämlich der Wetterfahne auf einem original Sandsteinblock des Freiburger Münsters, –„Damit Sie immer wissen woher der Wind weht“– verabschiedete Stiftungsdirektor Scherer die Ministerin, die sich für den intensiven Austausch bedankte und signalisierte, gerne wieder in diese Runde kommen zu wollen.

Bescherung – Frau Dr. Eisenmann bekam ein Stück Freiburger Münster mit Wetterfahne auf original Sandsteinblock.



Christoph Klüppel / Joachim Nebel

Der GECKO-Kurs startet im März 2019

Auf Java und in Malaysia sehen die Menschen in der Tierfamilie der Geckos Glücksbringer. Sie gelten als mutig und hartnäckig. Genau diese Eigenschaften braucht es, wenn man sich für Themen der Einen-Welt einsetzen möchte, um sie zu fair-ändern. So hat sich die Schulstiftung gemeinsam mit den Kooperationspartnern BDKJ Freiburg und KSJ die kleinen Echsen als Symbol für ihr Schüler-Mentoren-Programm „Eine-Welt“ gewählt.

Die Schülerinnen und Schüler ab der 8. Klasse werden hier in drei Kursteilen ausgebildet. Mit eigenständigen Projekten sind sie während der Ausbildungsphase im Leben ihrer Schulen präsent. Sie tragen dazu bei, die Fragen und Themen des fairen und nachhaltigen Wirtschaftens weiter in den Alltag ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zu tragen. Damit wird ein wichtiges Element aus der Agenda-Arbeit der Auftaktveranstaltung 2016 in Sasbach „Wir fair-ändern die Welt!“ und damit ein Wunsch aus den bestehenden Eine-Welt-Gruppen an unseren Schulen umgesetzt.

Worum geht es?

- G** Unter der Begleitung eines erfahrenen Leitungsteams betrachten die Schülerinnen und Schüler die **globalen Herausforderungen** unserer Zeit. Geleitet werden sie dabei vom Gedanken der **Einen-Welt**. Sie erschließen sich Handlungsmöglichkeiten, erhalten Werkzeuge und Ideen, wie sie andere in ihrer Schule auf diesem Weg mitnehmen können.
- E** Sie erleben, wie **christliche Grundüberzeugungen**, wie die Bewahrung der Schöpfung oder Nächstenliebe, in einem globalen Kontext gelebt werden können. Als **kritische Konsumenten** reflektieren Schülerinnen und Schüler auch ihr eigenes Kaufverhalten und stellen die Frage: Wieviel Konsum braucht es, um glücklich zu sein?
- K** Sie erleben, dass ein Leben, geleitet von einem **oekologischen Bewusstsein**, Freude macht und wie sie anderen Lust machen können, verantwortungsvoller mit Ressourcen umzugehen.
- O**



Du möchtest Dich gerne an Deiner Schule engagieren und willst Aktionen für Nachhaltigkeit, Umweltschutz, Eine-Welt-Arbeit machen? Du möchtest andere Schüler*innen kennen lernen, die das auch wollen?

Wir haben ein tolles Angebot für Dich!

Der dreiteilige Kurs „Eine-Welt-Mentor*innen Programm“ wird Dich darauf vorbereiten, dass Du Aktionen, Projekte, Ideen für nachhaltige Projekte an Deiner Schule entwickeln und umsetzen kannst.

Folgende Inhalte erwarten Dich im Kurs:

- * Kreativ - Workshops
- * Inputs zu Fairem Handel, Eine-Welt-Themen, globaler Gerechtigkeit, kritischem Konsum u.a.
- * Wegweiser durch den Siegel-Dschungel
- * Kennenlernen von Akteur*innen toller Projekte
- * Exkursion
- * Projektmanagement, Marketing eigener Projekte
- * Rechte und Pflichten

Aufbau des dreiteiligen Kurses:

- Teil I 6. bis 10. März 2019 im Schullandheim Marienhof
- Teil II Praxisphase an Deiner Schule (ca. 3 Monate, in denen Du begleitet von uns Dein eigenes Projekt vorbereitest und an Deiner Schule durchführst)
- Teil III 5. Juli 2019 in Freiburg, zur Projektvorstellung und Zertifikatsübergabe

Organisatorisches

Kosten: 60 € (Teilnahme an allen drei Teilen inkl. Unterkunft, Verpflegung, Programm, Exkursion, Versicherung, Lehrmaterial)

Fahrtkosten: Diese sind von den Teilnehmer*innen selbst zu tragen. Auf Nachfrage (bei Deiner Schule) können diese eventuell auch noch bezuschusst werden.

Kontakt

Anmeldung bis spätestens 25.01.2019
-> über Eure Lehrer*in (Anmeldezettel)
-> oder online: www.gecko.bdkj-freiburg.de

Fragen:
Sandra Uhlich, BDKJ Freiburg, 0761/5144-173
sandra.uhlich@bdkj-freiburg.de

Der Seminarkurs im neuen Bildungsplan

So sieht die Abiturprüfung an den Gymnasien derzeit aus:

Die Schülerinnen und Schüler legen vier schriftliche und eine mündliche Prüfung ab, die Fächer Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache sind als Prüfungsfächer vorgegeben. Die mündliche Prüfung hat das Format der Präsentationsprüfung mit zehn Minuten Vortrag und zehn Minuten Colloquium. Das Prüfungsthema ist den Schülern im Voraus bekannt. Die mündliche Prüfung kann durch eine besondere Lernleistung ersetzt werden. Zum Beispiel durch einen Seminarkurs oder eine erfolgreiche Teilnahme an einem Wettbewerb. Es ist möglich, die Abiturprüfung zu bestehen, wenn eine Prüfung mit null Punkten bewertet wurde.

So sieht die Abiturprüfung an den Gymnasien künftig aus:

Die Schülerinnen und Schüler legen in den drei gewählten Leistungsfächern je eine schriftliche und zwei mündliche Prüfung in den Basisfächern ab. Deutsch und Mathematik sind als mündliche oder schriftliche Prüfungsfächer verpflichtend. Die mündlichen Prüfungen haben künftig das Format einer klassischen mündlichen Prüfung. Sie besteht aus 20 Minuten Vorbereitung und 20 Minuten Prüfung bestehend aus zehn Minuten Vortrag und zehn Minuten Colloquium. Es ist weiterhin möglich, eine der beiden mündlichen Prüfungen durch eine besondere Lernleistung zu ersetzen. Zum Beispiel durch einen Seminarkurs oder eine erfolgreiche Teilnahme an einem Wettbewerb.

Null-Punkte-Regelung: Eine Abiturprüfung gilt als nicht bestanden, wenn ein Prüfungsteil eine der drei schriftlichen Prüfungen oder eine der beiden mündlichen Prüfungen insgesamt mit null Punkten bewertet wurde. Wird eine der schriftlichen Prüfungen mit null Punkten bewertet, besteht die Möglichkeit, hier eine freiwillige zusätzliche mündliche Prüfung in diesem Fach abzulegen, um die Prüfungsnote zu verbessern.



Damals wie heute – ohne Fleiß, kein Preis. Das Abiturzeugnis



Heinrich Schidelko | St. Ursula-Schulen, Villingen

Seminarkursthema „Südamerika“ im Schuljahr 2016/17

Seit fast 30 Jahren betreiben die St. Ursula-Schulen in Villingen einen Weltladen und unterstützen mit dem Gewinn einen Speisesaal für Schüler in den peruanischen Anden. In unregelmäßigen Abständen besuchen Schülergruppen im Rahmen einer dreiwöchigen Studienfahrt diese Schüler und ihre Familien, um mehr über die Lebensumstände und das Land zu erfahren – so auch im Jahr 2017.

Für die zehn Schüler wird die Reise in den peruanischen Andenstaat wohl unvergesslich bleiben. Sie besuchten mit ihren Lehrern Friederike Auer und Heinrich Schidelko Anfang Juni für drei Wochen Kinder und Jugendliche in der Partnergemeinde Ocongate. Die Reise wurde von den Teilnehmern gründlich vor- und nachbereitet. So war ein Sprachkurs für alle obligatorisch. Die Möglichkeit, einen Seminarkurs zum Thema Südamerika zu besuchen, haben die meisten Schüler genutzt und sich intensiv mit einem Aspekt des Kontinents, vor allem aber mit dem Land Peru auseinander gesetzt.

Die Themen waren breit gestreut: Wie kann ein so reiches Land so arm an Bodenschätzen sein? Welche Auswirkungen hat der Bergbau, nicht nur umweltpolitisch, auf die Bevölkerung? Können wir durch den Konsum fair gehandelter Produkte das Leben des peruanischen Kleinbauern nachhaltig verbessern?

Im Mittelpunkt der Fahrt stand die Begegnung mit Kindern und Jugendlichen. In Lima besuchten sie ein Straßenkinderprojekt, in der Großstadt Arequipa ein Kinderheim und in Ocongate dann der Austausch mit Jugendlichen vor allem aus einem Internat. Dort wohnen die Woche über 40 Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren, da ihr einfacher Schulweg über zwei Stunden dauert. Ihre Mahlzeiten, die von der Villingener Münstergemeinde und dem Weltladen in den St. Ursula-Schulen finanziert werden, nehmen sie zusammen mit anderen Schülern im Speisesaal der dortigen Pfarrgemeinde ein.

Deutsche und peruanische Schüler vor dem Internat in Ocongate



Häufiger trafen sich während des Aufenthalts deutsche und peruanische Jugendliche zu gemeinsamen Aktivitäten wie Fußball- oder Kartenspiel. Ein Höhepunkt für die St. Ursula-Schüler war der eintägige Besuch bei einem peruanischen Jugendlichen in seinem Zuhause auf rund 4.000 m Höhe. Dort konnten sie die Lebenswirklichkeit der Familien, die unter einfachsten Verhältnissen wohnen und vom Kartoffelanbau oder der Meerschweinchen- oder Alpakazucht leben, hautnah erfahren.

Neben den Begegnungen standen auch touristische Ziele, wie die Besichtigung von Machu Picchu, der alten Inkahauptstadt Cuzco oder der Titicacasee, auf dem Programm. Der Seminarkurs hat die Schüler für die vielfältigen Probleme des Landes im Vorfeld sensibilisiert und wurde von vielen als ein zusätzlicher Gewinn für die Studienfahrt gesehen.

Im Speisesaal von Ocongate vor der „Partnerschaftswand“



Justus im Kreise von peruanischen Schülern

Celina nach der Übernachtung bei einer peruanischen Gastfamilie auf 4.000 m Höhe



Spieleabend mit deutschen und peruanischen Schülern

Ein Highlight: das Tipp-Kick-Spiel (Made in Villingen-Schwenningen) erobert die Herzen der Peruaner.



Constantin Sternagel

St.-Dominikus-Gymnasium, Karlsruhe

Seminarkurs Pädagogik

Soziale Sensibilität, pädagogisches Handeln und Erlebnisbezogenheit sind Prinzipien des an den Stiftungsschulen seit vielen Jahren etablierten Compassion-Sozialpraktikums. In Anlehnung an die eigenen Erfahrungen im Sozialpraktikum, wuchs in der Schülerschaft des St.-Dominikus-Gymnasiums der Wunsch nach einem Seminar, der genau diese Prinzipien aufgreift, um sich auch über das zeitlich begrenzte Projekt mit pädagogischen Themen auseinanderzusetzen. Diesem Wunsch konnte mit der Einrichtung eines „Seminarkurs Pädagogik“ entsprochen werden, der nun seit einigen Jahren zum festen Kursstufenangebot der Schule gehört.

Ziel des Seminarurses ist es einerseits, Möglichkeiten der Reflexion von persönlichen Erfahrungen und eigenem Handeln zu schaffen, um so eine sinnhafte Verknüpfung zwischen Seminar und Compassion-Praktikum zu ermöglichen und die nachhaltige Wirkung des Projektes zu fördern, andererseits den Versuch zu unternehmen, das vielfältige Spektrum pädagogischer Berufe und Themenfelder zu präsentieren, auch um den Schülerinnen der Kursstufe Möglichkeiten ihrer zukünftigen beruflichen Orientierung aufzuzeigen. Um die genannten Ziele erfüllen zu können sowie der Vielfalt und dem wissenschaftlichen Anspruch des Themenkomplexes Rechnung zu tragen, werden externe Referentinnen und Referenten, also professionelle Akteure eines spezifischen pädagogischen Feldes, eingeladen, um die inhaltliche Leitung der Seminarursitzungen zu übernehmen. Gerade in der Vielfalt der von der Referentin bzw. dem Referenten abhängige Darbietung der Inhalte und Schwerpunktsetzung der Methoden sowie im Erleben des jeweiligen Themas durch professionelle Akteure, die authentisch aus der Praxis berichten, gezielte Übungen und Diskussionen anstoßen und Fragen fundiert beantworten können, liegt nach Rückmeldung der Schülerinnen der Reiz des Seminarurses und die Motivation, diesen zu belegen. Eine fundierte Grundlage und Bezugspunkt für die unterschiedlichen Themen des Schuljahres wird durch eine in den anfänglichen Sitzungen des Seminarurses stattfindende Beschäftigung mit der Relevanz pädagogischer Fragestellungen, dem wissenschaftlichen Pädagogikbegriff in unterschiedlicher Auslegung und der Verknüpfung von Pädagogik und Psychologie geschaffen. An den darauffolgenden Terminen suchen die unterschiedlichen Referentinnen und Referenten entweder die Schule auf, um ihr Thema zu präsentieren bzw. in praktischen Übungen zu erarbeiten oder aber die Teilnehmerinnen des Kurses erhalten gemeinsam mit der betreuenden Lehrkraft unmittelbare Eindrücke zum jeweiligen



Thema in der Einrichtung selbst. Zu den Aspekten, mit denen sich der Kurs im Laufe des Schuljahres 2018/2019 auseinandersetzen wird, zählen pädagogische Konzepte zu den unterschiedlichsten Alters- und Zielgruppen. Dabei werden sowohl klassische Thematiken der Erziehung und Bildung („Kitapädagogik“, „Grundschulpädagogik“, „Montessoripädagogik“, „KESS erziehen“, „Pädagogik in alternativen Schul-, Lern- und Unterrichtskonzepten“) als auch Fragestellungen, die darüber hinaus gehen („Hörgeschädigtenpädagogik“, „Sehgeschädigtenpädagogik“, „Theaterpädagogik“, „Sozialpädagogik“, „Erlebnispädagogik“, „Gedächtnistraining bei Demenzkranken“) in den Fokus gerückt. Des Weiteren bestehen Kooperationen mit verschiedenen lokalen Institutionen, unter anderem mit dem Badischen Landesmuseum, in dessen Räumen sich der Kurs mit „Museumspädagogik“ beschäftigt und dem Stadtmedienzentrum, dessen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den Themenkomplex „Medienpädagogik“ für den Seminarurs aufarbeiten. Weitere Möglichkeit der Zusammenarbeit bietet die Badische Landesbibliothek mit dem dort angebotenen Recherchetaining, das den schulinternen Kurs zur Herangehensweise bei der Erstellung einer Hausarbeit ergänzt und somit Gelegenheit bietet, die Schülerin-

nen wissenschaftspropädeutisch an die intensive Auseinandersetzung mit einer pädagogisch relevanten Fragestellung in ihrer Seminararbeit heranzuführen. Diese Fragestellung kann entweder aus einem der im Kurs behandelten Themenkomplexe stammen oder aber in eigenen Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen Grundlage finden. Die eingereichten Arbeiten decken dabei die verschiedensten Teile des Spektrums ab, wie ein Auszug der gewählten Themen des letzten Jahres zeigt: „Lesesozialisation bei Kleinkindern“, „Förderung mehrfachbehinderter Kinder“, „Waldorfpädagogik im Kindergarten“, „Pädagogik bei der Resozialisierung von Strafgefangenen“, „Pädagogik im Theater“. Blickt man auf den Bildungsplan 2016, wird deutlich, dass die organisatorische und inhaltliche Konzeption des Seminarkurses durch die Beschäftigung mit Menschen „unterschiedlichen Alters, psychischer, geistiger und physischer Disposition“ und verschiedensten Berufsfeldern, insbesondere für die beiden Leitperspektiven „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ und „berufliche Orientierung“ einen lohnenswerten Beitrag leistet. Diese Tatsache, gepaart mit der stets großen Resonanz bei der Wahl des Kurses und den wertvollen, gewonnenen Erkenntnissen und Einblicken der Teilnehmerinnen, legt nahe, dass der Seminarkurs Pädagogik auch zukünftig das Angebot der Kursstufe des St.-Dominikus-Gymnasiums bereichern wird.

Ziel des Seminarkurses ist es einerseits, Möglichkeiten der Reflexion von persönlichen Erfahrungen und eigenem Handeln zu schaffen, ... andererseits das vielfältige Spektrum pädagogischer Berufe und Themenfelder zu präsentieren, um den Schülerinnen der Kursstufe Möglichkeiten ihrer zukünftigen beruflichen Orientierung aufzuzeigen.



Adela Jartimová | St. Ursula Gymnasium, Freiburg

Ursulinen auf den Spuren des Apostel Paulus

Studienfahrt nach Griechenland

In den Schuljahren 2017/2018 und 2018/2019 wurde am St. Ursula Gymnasium ein theologisch-geschichtlicher Seminarkurs unter dem Thema „Auf den Spuren des Apostels Paulus“ mit anschließender Reise durch Griechenland angeboten und durchgeführt. Der Seminarkurs ist der erste seiner Art an unserer Schule.

Das Projekt entstand aus dem Wunsch der Schülerinnen unseres Gymnasiums, sich einem theologischen Thema in Form einer wissenschaftlichen Arbeit anzunähern und das erworbene Wissen vor Ort zu vertiefen. Diesem Wunsch sind wir sehr gerne nachgekommen, weil nachhaltiges Lernen insbesondere im historisch-kulturgeschichtlichen Bereich nur vor Ort geschehen kann, an Orten, an denen die Vergangenheit auf die Gegenwart trifft und die (biblischen) Geschichten wieder lebendig werden können.

Der Seminarkurs umfasste drei Phasen und erstreckte sich damit über fast eineinhalb Schuljahre.

In der ersten Phase erarbeiteten sich die Schülerinnen Grundkenntnisse über das Leben, die Theologie und das Wirken des Apostels Paulus. Ausgehend von diesem Vorwissen suchten die Schülerinnen nach einem Thema für ihre Seminararbeit, in der sie das Erlernte nach ihrem eigenen Interesse bzw. dem selbstgewählten Thema vertiefen konnten.

Diese Phase des Seminarkurses bot den Schülerinnen nicht nur die Möglichkeit einen Teil der Geschichte der christlichen Kirchen kennen zu lernen und zu verstehen, sondern auch den eigenen Glauben zu reflektieren oder sogar neu zu entdecken.

In der zweiten Phase war unser Ziel, das neu erworbene Wissen vor Ort zu vertiefen und kreativ zu erfahren. Die besuchten Wirkungsstätten des Apostels Paulus waren für die Schülerinnen sehr eindrücklich, Orte wie Thessaloniki, Philippi, die Meteora-Klöster, Olympia, Delphi, Korinth und Athen ließen die Person des Apostels Paulus und seine Glaubenserfahrungen lebendig werden. Durch die vor Ort gestalteten Referate der Schülerinnen wurde die Bedeutung und die Wirkung des Paulus in der damaligen Gesellschaft und bis in die heutige Zeit deutlich. Ebenfalls konnte durch den Besuch eines orthodoxen Gottesdienstes und durch die Teilnahme an einer orthodoxen Taufe eine Vorstellung von der Prägung der ersten christlichen Gemeinden im Mittelmeerraum vermittelt werden. In der letzten Phase ging es um die Auswertung und Reflexion der schriftlichen Arbeiten in

Verbindung mit persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen von der Reise. In einem Kolloquium brachten die Schülerinnen noch einmal zur Sprache, wie bereichernd die Reise und letztendlich das Lernen in dieser besonderen Form und vor Ort war.

Hier zwei Äußerungen von Schülerinnen, welche an der Seminarkursfahrt teilgenommen haben:

„... aufschlussreiche Erfahrung, die mir zeigte, wie die alten Griechen gelebt und gedacht haben. Besonders beeindruckt war ich von der Offenheit und Freundlichkeit der Griechen!“ (Mia)

„Wirklich eindrücklich war für mich in der Kultur das Zusammentreffen und Verschmelzen von antiken Bauten wie der Akropolis mit der modernen Stadt Athen. Außerdem war für mich an vielen Orten spürbar, was früher dort geschehen ist, was eine unglaubliche Kraft ausstrahlte, besonders auf dem Areopag.“ (Hannah)





Marcus Ohl | Ursulinen-Gymnasium, Mannheim

Wenn Förderschüler den Golfschläger schwingen

Seminarkurs verknüpft Compassion mit dem Konzept des Service Learning.

Gleich mehrere Wurzeln nähren ein besonderes Pflänzchen am Mannheimer Ursulinen-Gymnasium: Seit mittlerweile sechs Jahren findet ein Seminarkurs – mit all seinen Formalia und Anforderungen – unter dem Titel „Soziale Gerechtigkeit“ statt. Damit ist er thematisch die Fortführung von Compassion in der Kursstufe. Methodisch (und das ist dann die dritte Wurzel) arbeiten wir nach dem Konzept des Service Learning, also dem Lernen durch eigenes Engagement. Und auch wenn es zunächst nach drei verschiedenen Konzepten aussieht, ergänzt sich alles ganz wunderbar und hat schon viele tolle Projekte hervorgebracht.

Basis des Kurses ist es, die Schülerinnen und Schüler zunächst damit vertraut zu machen, was es bedeutet, ein eigenes Service-Learning-Projekt auf die Beine zu stellen. Service Learning (Lernen durch Engagement) verbindet gesellschaftliches Engagement von Jugendlichen mit fachlichem Lernen im Unterricht. Dabei sind gewisse Qualitätsstandards zu beachten. Die eigenständigen Projekte müssen auf einen realen Bedarf in Gemeinde oder Stadtviertel reagieren (Lösung „echter Probleme“). Sie sollen eine curriculare Anbindung aufweisen (inhaltlich wie strukturell, also bei uns im Rahmen des Seminarkurses). Angestrebt wird dabei eine enge Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler mit Kooperationspartnern außerhalb der Schule. Strukturierte und bewusst geplante Reflexionsphasen während und nach Abschluss der Aktivitäten sind ebenso konstituierend wie eine hohe Schülerpartizipation in allen Phasen.

Inhaltlich orientieren wir uns an gesellschaftlichen Problemfeldern. Der Titel „Soziale Gerechtigkeit“ wirft zunächst die Frage nach der Definition von (Un-)Gerechtigkeit auf. Ganz schnell befindet man sich mitten in der sozialwissenschaftlichen Diskussion zu diesem Begriff. Die gesellschaftlichen Schwerpunktfelder, die wir als mögliche Aktivitätsbereiche für die Projekte im Kurs behandeln, haben sich im Laufe der Zeit verändert. Zu Beginn hießen die Bereiche Armut, Demographischer Wandel, Gesundheitswesen und Migration. Gerade der letzte Bereich hat sich kontinuierlich in der gesellschaftlichen Diskussion, aber auch den möglichen Betätigungsfeldern verändert. Da immer mehr Projekte in einem weiteren Feld geplant wurden, rückten schließlich auch Menschen mit Behinderung und Inklusion stärker in den Fokus.

Einige Schülerinnen und Schüler wählten bewusst einen ganz neuen Kooperationspartner – andere griffen auf Einrichtungen zurück, die sie aus ihrem Compassion-Praktikum bereits kannten. Und so ist dieser Seminarkurs auch die konsequente Weiterentwicklung von Compassion am Ursulinen-Gymnasium. Immer stärker lernen Schülerinnen und Schüler, sich für andere einzusetzen. Das passiert bei uns schrittweise: In der Unterstufe stehen Besuche ganzer Klassen in Einrichtungen wie Seniorenheimen an, um dort etwa gemeinsam zu musizieren. In der Mittelstufe findet das Projekt Projekt „RauS“ (Religion außerhalb der Schule) statt, in dem kleine Gruppen von Schülern an einzelnen Tagen in Einrichtungen mithelfen. Im Compassion-Praktikum sind es dann zwei Wochen, in denen jeder und jede



für sich ein Feld findet, in dem angeleitete Unterstützung geleistet wird. Und im Seminarkurs schließlich werden Projekte eigenständig – auf Grundlage des zuvor analysierten Bedarfs – entwickelt.



Die einzelnen Projektschritte (Situationsanalyse, Bedarfserhebung, Projektplanung, Projektdurchführung, Projekt- und Prozessreflexion) sind dann auch die Basis der Seminarkursarbeit – ergänzt durch die Darstellung der wissenschaftlichen Grundlagen des jeweiligen Bereichs. Hier müssen die Schülerinnen und Schüler dann auch zeigen, dass sie gelernt haben, wissenschaftlich zu arbeiten.

Der Seminarkurs verlangt allen Beteiligten einiges ab – aber trotz aller Strapazen kann man rückblickend immer wieder sagen: Es hat sich gelohnt. Der einzige Wermutstropfen ist, dass eigentlich alle Schülerinnen und Schüler Grandioses leisten, es ist regelrecht beglückend mitzuerleben, wie einzelne über sich hinaus wachsen – und dennoch gibt es am Ende eine Note. Und die richtet sich eben auch nach der Umsetzung der formalen Anforderungen. Dies ist ein Spagat, der leider nicht immer zur Zufriedenheit aller aufgelöst werden kann. Aber das, was Schülerinnen und Schüler bei diesem Kurs fürs Leben mitnehmen, kann keine noch so hohe Punktzahl aufwiegen. Und während in den Rückmeldungen immer wieder der hohe Arbeitsaufwand zur Sprache kommt, zeigt sich am Ende doch auch immer die Freude über Lernerfahrungen, die in dieser Form sonst nicht hätten stattfinden können.

Und nach sechs bereits abgeschlossenen Seminarkursen sind so tolle Projekte entstanden, von denen Dutzende es wert wären, vorgestellt zu werden. Raum ist hier nur für einige ganz besonders beeindruckende: Ein Schüler setzte seine eigenen Fähigkeiten als Rettungsschwimmer ein, um an einer Schule für Blinde ein Schwimmtraining für kommende Wettkämpfe anzubieten. Eine Schülerin organisierte für mittellose Menschen in einem



Das Motto von Service Learning
„Tue Gutes und lerne dabei“ wird immer wieder
aufs Neue erfüllt, wenn nicht sogar übertroffen.

Seniorenheim die Fahrt und Teilnahme an einem Nachmittagskaffee mit Konzert im Mannheimer Nationaltheater. Krippen aus aller Welt stellte ein Schüler in einer Kirche aus und sammelte dabei Geld für ein Projekt mit Geflüchteten. Gleich mehrere Schülerinnen und Schüler schlüpften selbst in die Rolle von Lehrenden, entweder bei individuellen Fördermaßnahmen etwa in sozialen Brennpunktschulen oder beim Vermitteln der deutschen Sprache an Migranten. Eine Schuhsammelaktion für die Kleiderkammer gehörte ebenso zu den Projekten wie thematische Nachmittage für Kinder mit Behinderungen.

Ein außergewöhnliches Projekt, was im Vorfeld viel Überzeugungsarbeit benötigte, war eine Kooperation mit einem Golfclub. Als „Praktische Inklusion“ bezeichnete der Schüler sein Vorhaben, seine Leidenschaft auch Schülern einer Förderschule zu ermöglichen. Von diesem Projekt profitierten alle: Der Schüler brachte ganz unterschiedliche Partner zusammen und musste in den unterschiedlichsten Feldern Organisationstalent beweisen. Er lernte den Umgang mit auf unterschiedliche Weise beeinträchtigten Schülern kennen. Die Förderschule konnte ein einzigartiges Angebot im Bereich Sport machen, der Golfclub weitete seinen Horizont und machte ganz neue Erfahrungen im Stadtteil. Und auch das Ursulinen-Gymnasium, als „Ermöglicher“ eines solchen Projektes konnte gewinnen.

Fast überflüssig zu sagen, dass viele der Projekte nicht nur ein positives Echo bei den Beteiligten, sondern auch in der Presse fanden. All diese Erfahrungen ermutigen immer wieder dazu, auch in Folgejahren einen solchen Seminarkurs anzubieten. Denn die Kombination aus schulischer und damit verbindlicher Veranstaltung des Seminarkurses, der Methode des Service Learning und unserem inhaltlichen Schwerpunkt, der unmittelbar an Compassion anknüpft, hat sich als Gewinn für alle Beteiligten herausgestellt. Das Motto von Service Learning „Tue Gutes und lerne dabei“ wird jedenfalls immer wieder aufs Neue erfüllt, wenn nicht sogar übertroffen.

BIBLIOTHEKEN WÄLZEN, IN INTER-NETZEN FISCHEN, WELT SCHAUEN!

„Die gefährlichste aller Weltanschauungen ist die der Leute, welche die Welt nie angeschaut haben.“

Alexander von Humboldt, deutscher Naturforscher und Vater der modernen Geographie, schlägt den Puls unserer beiden Seminarkurse: Genau den Teil der sich so rasant drehenden Welt sehen wollen, worüber wir ein ganzes Schuljahr Bibliotheken wälzten und in Inter-Netzen fischten.

Welt schauen. Menschen begegnen. Europa sind wir!

Clara Kaiser / Thea Grunwald | Kolleg St. Sebastian, Stegen

Seminarkurs Ost. Südost. Europa sind wir!

Alle zwei Jahre treffen sich Jugendliche aus den Donauländern, um den Nährboden für ein gemeinsames Europa zu schaffen.

Am Donnerstag, den 7. Juli 2018, ging es für uns los nach Ulm ins Donaujugendcamp. Ohne zu wissen, was uns erwartet, aber mit großer Vorfreude, stürzten wir uns mitten ins Abenteuer. Dort angekommen, wurden wir herzlichst von der Leiterin, Dr. Swantje Volkmann, empfangen. Im Camp arbeiteten wir mit Jugendlichen im Alter von 16 bis 22 Jahren aus den verschiedenen Donauländern zusammen, verständigt wurde sich auf Deutsch. Insgesamt waren 13 Länder vertreten. Am Anfang des Camps hatten wir Jugendlichen die Ehre mit einem modernen Tanz und einem Sprachgesang das Donaufest zu eröffnen. Ein weiteres Highlight des Camps war die Europakonferenz, moderiert von Beatrix Melchinger. Bei der Europakonferenz wurde das Ergebnis des Donau-online-Programms gewürdigt. Jeweils drei Schulen hatten zusammen im Voraus eine kurze Präsentation zusammen vorbereitet unter der Fragestellung: „Europa ein schöner (T)RAUM?“. Die Art der Präsentationen gingen von Filmen über Zeitungsartikel bis hin zu einer selbst gedichteten Europahymne. Immer zwei Schüler/-innen einer Gruppe durften ihr Projekt vorstellen und in einer anschließenden Fragenrunde als Experten die Fragen der Moderatorin aber auch des Publikums beantworten. Wir stellten unseren Kurzfilm – erstellt von Sophia Scheske in Kooperation mit Montana, Bulgarien und Pecs, Ungarn – zum Thema Mit 17 hat man noch Träume vor. Darin vergleichen wir die Träume unserer Generation mit denen unserer Eltern und Großeltern, aber auch zwischen den drei Ländern miteinander. Andere Programmpunkte dieser aufregenden Woche waren Drachenbootfahren auf der Donau, eine Stadtführung und Stationsspiele.

Ziel war es, eine Abschlussaufführung zu erarbeiten, welche in Form eines Theaterstücks aufgeführt werden sollte. Dazu belegten wir Workshops. Jeder Workshop trug einen Teil



Die beiden Autorinnen Clara Kaiser und Thea Grunwald vom Kolleg St. Sebastian, Stegen

zur Aufführung bei. Der Schauspiel- und auch der Tanzworkshop wurde jeweils von uns belegt. Neben diesen gab es auch noch einen Politik-, Musik-, Kampfkunst- und Bühnenbildworkshop. In jedem Workshop stand der kulturelle Austausch im Vordergrund, ein Beispiel dafür ist ein slavischer Volkstanz, welcher von dem Tanzworkshop erarbeitet wurde. Das Theater lief unter dem Titel *Der Untergang der MS Habsburg* und stellte den historischen k&k-Zusammenhang der Donauländer dar und das Auseinanderbrechen vor genau 100 Jahren. Die Aufführung ähnelte stark der Geschichte der *Titanic*.

Viel zu schnell ging eine Woche voller Spaß, neuer Bekanntschaften und tollen Erinnerungen vorbei. Noch immer behindern Stereotypen, Vorurteile und Nichtwissen ein gemeinsames, europäisches, kulturelles Selbstverständnis. Im Camp lernten wir dies zu überwinden und gemeinsam europäisch zu denken. Europa sind wir!

Das **DONAUJUGENDCAMP** steht für wirtschaftliche, kulturelle und politische Zusammenarbeit der Jugendlichen, die aus den Donauländern stammen.

Mara-Lynn Wolff | Kolleg St. Sebastian, Stegen

Zwei Tage, drei Nächte in Agatha Christies Balkan-Express

Tagebuch der 2018er Seminarkurs-Exkursion Europa: Ost. Südost.

Nun ist es wieder soweit – wir schauen aus dem Fenster, blicken in staubige und zugleich grüne Natur, langsam und ruckelig auf dem Weg Richtung Sonne. Hinter uns liegen bereits mehrere Tage voller Abenteuer, schweißtreibender Ausflüge und unvergesslicher Momente.

Unsere Reise begann im schönen Breisgau, mit der Regionalbahn nach München Hbf, wo wir alle unsere erste Begegnung mit dem sagenumwobenen Orient-Express hatten. Das war die erste Nacht für uns in einem Zug inmitten eines sehr kleinen Abteils, in dem sich sechs Betten sardinendosenartig übereinander stapelten. Und die Sardinen waren dann wir. Die einzige Weite die wir in den nächsten Stunden bei einem Blick aus dem Fenster hätten sehen können, war die Österreichs und Ungarns. Da wir allerdings bei Nacht die beiden Länder durchquerten, konnten wir nicht wirklich viel davon sehen.

Der nächste Tag begann zu früh nach einer fast schlaflosen Nacht in der Hauptstadt Ungarns, Budapest. Hinter der Bahnhofspforte sammelten wir unsere ersten Eindrücke der Stadt, der wir im Nachhinein viel zu wenig Zeit gewidmet haben. Wir begannen mit einem Frühstück in einem der ältesten und vermutlich auch nobelsten Cafés Budapests, gefolgt von einem Gang auf einen kleinen Hügel, der uns die Sicht über Buda und Pest ermöglichte. Danach ging es in das prunkvolle Parlament des Landes, mit 40 Kilogramm eingearbeiteten Blattgold an Decken und Wänden. Wessen eigene Kraft es noch zuließ, begab sich in das größte Thermalbad Europas, dessen Becken heiße Quellen unter der Stadt füllen. Mit der Dunkelheit endete für uns dann der Tag in Budapest und die Reise Richtung Orient setzte sich fort.

Der Einstieg in unseren Nachtzug erwies sich jedoch leider nicht so entspannt wie zu Beginn erhofft. Denn je südlicher wir kamen, umso mehr mussten wir den von unserem alltäglichen Leben gewohnten Luxus ablegen und uns anderen Lebensstandards anpassen. So kam es, dass wir eingeeengt ohne Luft nach oben in den gestapelten Betten mit



verfilzten Wolldecken in unserem Liegewagen lagen, begleitet von einem stechendem Geruch der Zugtoiletten und nächtlichem Wecken der Zollbeamten. Und immer wenn es dann wieder soweit war und wir klopfenden Herzens im Schlafabteil unsere Pässe aus den Taschen zogen, blickten wir bei Sonnenaufgang hinaus in eine neue Welt außerhalb der EU.

Der nächste Halt war Belgrad, Serbien. Unsere ersten Schritte auf serbischem Boden galten einem erst drei Wochen alten Bahnhof, dem man seine lange Geschichte vor dessen Eröffnung aber doch recht deutlich ansah. Es ging also wieder los: eine weitere Hauptstadt Europas entdecken. Das erste Ziel an diesem Morgen betraten wir mit unseren zu leicht geglaubten Rucksäcken. Es handelte sich dabei mal wieder um ein Café im Zentrum der Stadt. Das Preis-Leistungsverhältnis war für deutsche Verhältnisse sehr zu unseren Gunsten. Um es mit Herrn Grabisnas Worten zu sagen, wir befanden uns im Schlaraffenland! Nachdem wir uns alle also die Bäuche vollgeschlagen hatten, ging es zum Kalemegdan, einem kleinen Berg in Belgrad, von dem aus wir zusahen, wie sich Save und Donau vereinten.



Von dort ging es weiter in eine kleine Stadt im Süden Serbiens, Kruševac. Ab hier startete für uns drei Tage und drei Nächte das Abenteuer Gastfamilie. Die meisten von uns haben diesen drei Tagen in der kleinen Stadt bei einer fremden Familie eher kritisch gegenüber gestanden. Doch jeder Gedanke daran war verschwendet, denn die Herzlich- und Gastfreundlichkeit, die wir in Kruševac erfahren durften, haben schnell jegliche Zweifel beseitigt. Wie besonders dieser Austausch ist, wurde uns klar, als wir auf Einladung die Bürgermeisterin der Stadt im Rathaus besuchen durften und dort von einem Kameratteam eines lokalen Nachrichtensenders empfangen wurden.

Ebenfalls besucht haben wir die Firma Henkel, mit der Möglichkeit einmal hinter die Kulissen zu gucken. Als Andenken bekam jeder von uns ein kleines Tütchen mit WC-Frische Kugeln für Zuhause. So werden wir auch den Rest der Reise immer wieder an diesen Nachmittag denken müssen, wenn wir unsere Rucksäcke stapeln und der intensive Geruch einer frischen Toilette den Stoff durchdringt und zu tief in die Nase steigt. Aber obwohl wir über 1500 Kilometer von Freiburg entfernt waren, hatten wir doch das Gefühl aus dem Schwarzwald nicht hinaus gekommen zu sein. Denn bei einer Bustour mit unserer Gruppe und den Lehrern unserer Partnerschule wurden wir von einem Skilift auf den 2017m-hohen Kopaonik-Gipfel gezogen und es bot sich uns eine herrliche Landschaft wie die des Feldberges.

Mittlerweile bricht der nächste Morgen an und wir liegen wach in unseren Klappbetten. Wir haben die bulgarische und soeben auch die türkische Grenze nach einer Polizeikontrolle und drei weiteren Passkontrollen in der Nacht überquert. Wir werden bald unsere Endstation der Exkursion erreichen: Istanbul, den letzten Zipfel Europas, bevor es mit dem Flugzeug von Asien zurück nach Deutschland geht. Zweieinhalb Tage bleiben uns noch, um diese Weltstadt kennenzulernen, in der bei strömendem Regen die Polizei anhält, um anzubieten, uns in ihrem Wagen nach Hause zu chauffieren. So anstrengend die Reise auch sein mag, freuen wir uns doch alle sehr auf unser letztes Ziel. Wir haben schon jetzt viel aus dieser kurzen Zeit mitnehmen können und wissen, dass es keiner von uns am Ende bereuen wird, in München den Schritt in den Nachtzug gewagt zu haben.

*Imposante Architektur
UNESCO-Kloster Studenica
in Krusevac*

*Gelebte Gastfreundschaft:
die ganze Mannschaft und unsere
serbischen Gastgeber*



Annika Hölderle | Kolleg St. Sebastian, Stegen

Israel und Palästina – Faszinierend. Wunderschön. Beängstigend.

Der Bundestag beschließt:

Jedes Gutzele, dass an Fasnacht in Baden vom Himmel fällt, gehört dem Herzogtum Schwaben. ...Nicht nur Buchenbach würde das nächste Jahr den Bundestag stürmen.

Aber genau dieses Szenario, oder zumindest ein Ähnliches, spielt sich abseits der Medien im heiligen Land Israel ab. Seit 1967 besetzt dieses, häufig gesetzeswidrig, große Gebiete des benachbarten Staates Palästina.

Wir durften diese Staaten im Zuge unseres Seminarkurses goOrient! für eine Woche kennenlernen. Doch schon als wir frühmorgens am Flughafen Basel ankamen, wurde uns bewusst, wie schwer es allein schon ist, die richtige Anzahl an Gepäckstücken aufzugeben und nicht mehr zu haben als gebucht. Bald angekommen im stark klimatisierten Tel Aviv führte man uns ohne Umwege die Autorität des israelischen Staates vor Augen: Jeder Mitreisende wurde genau über die Intention seiner Einreise befragt. „Schon“ 90 Minuten später durfte aber auch die letzte Mitreisende in den Staat Israel einreisen.

Schließlich wartete Jerusalem auf uns! – Nur der Bus, der wartete nicht auf uns. Schließlich, auf der vermeintlichen Zielgeraden der Anreise, konnte uns nur noch das israelische Verständnis von geordneter Verkehrslage einige Zeit aufhalten. Doch nicht nur für den grandiosen Blick unserer Unterkunft über die, im gleisenden Licht der israelischen Sonne leuchtenden, Dächer der Altstadt lohnte sich die Fahrt, sondern auch für das 7-dimensionale Erlebnis in den engen Gassen des, direkt vor unserer Tür liegenden, Bazars. Zunächst durften wir hier eine Sightseeingtour unserer Touristenführer-Mitschüler durch drei der weltbekannten Altstadtviertel genießen.

Zum Abend stand ein oft Exkursionshighlight auf dem Programm: Uns hatte die Einladung ereilt, dem freitäglichen Shabbat-Essen in einer Schule beizuwohnen. Israel Arts and Science Academy. Center of Excellence empfing uns! Schüler mit besonderer Begabung

aus ganz Israel besuchen hier den Unterricht. Nach kurzer, aber eindrucksvoller Schulführung aßen wir gemeinsam mit den 300 Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrerschaft im Speisesaal. Ein spontanes Volleyball- und Basketballspiel rundete den Abend, der viel Platz für interessante Gespräche bot, gelungen ab.

Auch das Angebot am folgenden Morgen den Sonnenaufgang über Jerusalem vom Ölberg aus zu beobachten, wurde trotz kurzer Nacht – noch kürzer durch den Beginn des Ramadan, welcher frühmorgens lautstark vom Minarett vor den Fenstern der Unterkunft verkündet wurde – teilweise angenommen.

Es folgte der Grenzübergang in die Gebiete Palästinas. Die beeindruckenden Graffiti auf der meterhohen Mauer quer durch Bethlehem – Dinge wie Soldaten, welche Blumensträuße statt Handgranaten in den Händen halten, bunte Peace-Zeichen und Herzballons –



Gibt es Vorschriften zur Aufsichtspflicht der Lehrer in Gewässern, in denen man nicht untergehen kann? Viele offene Fragen am Toten Meer, aber noch mehr spannende Einblicke.

drücken sehr klar die Meinung der Palästinenser zu diesem, die Stadt teilenden Bauwerk aus. Wir hatten die Ehre eine Führung durch unser Schulsozialprojekt, das Caritas Babyhospital in Bethlehem zu erhalten und jenem den Check mit dem letztjährig gesammelten Spendengeld unserer Schule, feierlich zu überreichen. Hunderttausende bedürftige Kinder konnte das Krankenhaus erfolgreich, auch Dank unserer Unterstützung vom Kolleg, in den vergangenen Jahren fast kostenlos behandeln.

Nach dem wohl anstrengendsten Fußmarsch der gesamten Exkursion zu unserem Hostel wurden wir dort, auf Grund von Buchungsschwierigkeiten als einzige Hotelgäste empfangen. Ein Essen an den berühmten Hirtenfeldern mit Blick auf den Sonnenuntergang, sowie der Genuss eines kühlen Taybeh-Biers stimmte alle schnell wieder fröhlich. Aber am hautnahen Erlebnis der politischen Situation Palästinas kamen auch wir nicht vorbei und so fanden wir auf dem Rückweg zum Hotel eine brennende Straße vor, vermutlich, so sagte uns der Taxifahrer, aus Protest, da dieser Teil Bethlehems seit über einem Monat fast kein Wasser mehr bekommen habe. Die sternenklare Nacht wurde von unseren beiden Filmteams durch eine ausführliche Fotosession mit den Models der Gruppe auf der Dachterrasse des Hotels gebührend festgehalten.

Frühes Aufstehen war auch am folgenden Morgen angesagt. Nach einem Besuch in der Geburtskirche und der Berührung mit dem Stern Bethlehems wurde es Zeit, die Zivilisation zu verlassen. Über steile Straßen fuhren wir immer weiter in die trockene Landschaft Palästinas hinein. Der erste Stopp lautete Bergkloster Mar Saba. Eine wundervolle Aussicht über die trockenen Berge und die Oase im Tal erwartete uns dort. Mindestens genauso schön sollte es auch weitergehen. Der Tag der gefürchteten Wanderung war gekommen. Doch plötzlich waren alle voller Vorfreude! Okay, die Meisten. Es ging in das Wadi Qelt. Stundenlang wanderten, kletterten und balancierten wir meist hochmotiviert die naheliegende Oasenschlucht hinunter. Der Ausblick am Ende auf das St. Georgs-Kloster: Unbezahlbar!

Doch wir mussten weiter. Der Sonnencremekonsum nahm langsam unerträgliche Maßstäbe an. Unsere Unterkunft für die nächsten Tage sollte einige von uns an ihre Motivationsgrenze führen. Wir waren eingebucht in das Tent of Nations. Ein Weinberg. Umgeben von israelischen Siedlungen. Der Komfort ging erheblich nach unten, die Erfahrungen nach oben. Kein Wasser zum Duschen, Kompost-Toiletten und Feldbettenlager statt Zweibettzimmer und Badewanne. Warum wir dort waren? Um die Realität zu erfahren und zu

helfen, wo wir helfen können. Internationale Aufmerksamkeit ist ein einfaches Mittel, das den Bauern hilft nicht ihre Existenz durch Konfiszierung des Landes zu verlieren. 22 laufende, israelische Abrissbefehle gegen die Bebauung. Das ist die Aktuelle Bilanz von Daher's Weinberg. Der nächste Tag war geprägt von der Arbeit auf dem Weinberg. Aber das Ergebnis war ein neuangelegter Weg nach nahezu deutschen Autobahnstandards. Der Garten Eden Stegen war wieder frei von Dornenhecken. Der Abend wurde geschlossen von einer musikalischen Runde in einer der Wohnhöhlen mit dem Herrn des Berges, Daher. Alle gingen bald schlafen, im Hotel mit tausend Sternen.

Noch ein weiteres Projekt erwartete uns am folgenden Morgen. Unsere Partnerschule Talitha Kumi. Nach einer Führung und einem interessanten Gespräch mit dem Schulleiter ging es zurück in den Minibus. Es war Zeit einzutauchen, in das Wasser, oder eher in das fehlende Wasser Palästinas. Nachdem alle die Frisur und das Hemd gerichtet hatten, hatten wir die Ehre einen angesehenen Hydrologen, Clemens Messerschmid, in unseren trauten Minibus aufzunehmen. Er führte uns nicht nur an eine kleine Quelle in der wasserarmen Bergregion, sondern auch ins trockene Jordantal. Ein Industrietal. Israelische Gemüseindustrie. In Palästina.

Plantagen und Gewächshäuser soweit das Auge reicht. Aber wo so viel produziert wird, muss auch viel Wasser fließen. Sehr viel. Genau jenes Wasser, welches der palästin-

Sport verbindet – Volleyballspiel im Israel Arts and Science Academy, Center of Excellence, Jerusalem



sischen Bergregion nicht zur Verfügung steht. 13.000 Liter am Tag – pro Israeli. Dreizehntausend Liter, während die palästinensischen Bauern, Dorfnachbarn mit nicht einmal 70 Litern pro Tag und Kopf versorgt werden. Denn jeder Tropfen Wasser, der auf Palästinas Dächer fällt, gehört dem Staat Israel.

Nach einigen Missverständnissen standen wir dann schließlich an einer Raststätte, ohne Hoffnung auf Weiterfahrt. Erst durch brillante Überredungskünste gelangten wir mit dem Minibus noch einige Kilometer an die Grenze. Weiter nicht. Das Kennzeichen machte Probleme. Palästinensische Kennzeichen haben keine Befugnis zum Grenzübertritt nach Israel, das lies sich nicht ändern. Also wurde getrampt: Eine Gruppe von Schülern, begleitet von zwei Lehrern, mitten in der Pampa, am Checkpoint wartend, mit großen Rucksäcken und vor allem tagelang ungeduscht, wollten die verbliebenen 20 Kilometer mit Trampeln überbrücken. Hört sich spektakulär an, war es auch. Aber tatsächlich hatten wir es schon kurze Zeit später geschafft, die gesamte Gruppe zu verteilen; In Deutschland ein vermutlich unmögliches Unterfangen. Die wichtigste Aktion des Tages folgte bei sofortiger Ankunft im Youth Hostel direkt am Toten Meer: Duschen!

Nur wenige Meter entfernt und doch unerreichbar, der See mit dem hohen Salzgehalt, von dem man sagt, man könne Zeitung darauf lesen – aufgrund von Einsturzgefahr des Ufers – gesperrt. So kam man erst einmal in den Genuss des großen Hostel-Bufferets. Auch der nächste Tag hielt zunächst andere Pläne für uns bereit. Der naheliegende Nationalpark wollte erkundet werden. Nachdem wir einen der Berggipfel erklommen hatten und den Ausblick über das Meer, Jordanien und En Gedi genießen konnten, waren alle froh den sonnenbeheizten Backofen wieder verlassen zu können und einen der traumhaften Wasserfälle des Parks von den Touristen zu erobern um sich zu erfrischen. Aber eigentlich wollten wir alle dringend los, vom Süßwasser endlich zum Salzwasser! Dies war nur an anderer Stelle möglich und so wurde erneut getrampt. Weniger erfolgreich, als am Vortag, aber heldenhafte Schüler bremsten einen Minibus, der uns alle günstig mitnahm. Zunächst musste man sich allerdings noch die Frage stellen: Gibt es Vorschriften zur Aufsichtspflicht der Lehrer in Gewässern, in denen man nicht untergehen kann? Da dies keiner beantworten konnte, zog man es vor uns zu begleiten. Kaum angekommen an der Hotelskyline Ein Bokek's trauten sich die Furchtlosesten unter uns ins flache Wasser. Leicht skeptisch, gespannt, aber spätestens nach dem ersten Schwimmversuch restlos begeistert. Schwimmen ohne Schwimmen zu müssen.



Wir hatten die Ehre, nach eine Führung durch unser Schulsozialprojekt, das Caritas Babyhospital in Beithlehem den Check mit dem leizijährig gesammelten Spendengeld unserer Schule, feierlich zu überreichen.

Mit Hilfe des Busses, der uns noch am selben Abend nach Jerusalem brachte, hatten wir die Möglichkeit einige israelische Siedlungen von Innen sehen zu können. Umstieg in Jerusalem – weiter nach Tel Aviv. Dann nur noch – mal wieder – zu Fuß in die Vorstadt Jaffa. Aber nicht irgendwohin nach Jaffa, sondern in das Old Jaffa Hostel, der wohl nostalgischste Ort der Stadt. Liebevoll eingerichtet und mit Dachterasse, welche nicht nur Heimat einer Schaukel, einer Küche und viel Platz um unter den Sternen zu schlafen, war. Eine nächtliche Schlemmertour durch das Viertel füllte die Mägen und über den Dächern der Stadt, unter den Sternen Israels schliefen müde Abenteurer friedlich ein.

Die Seminarkursexkursion in den Orient 2017: Eine erlebnisreiche Woche, voller neuer Erfahrungen, Eindrücke und Sonnenbrand, die vermutlich keiner bereut. Nicht einmal das Soldaten- und Kontrollenaufgebot des Flughafens am nächsten Morgen konnte dies mehr ändern.

Hanna Rieß

China und Hong Kong Erfahrungsbericht Seminarkurs

Ende Juni 2016 war es endlich soweit: Vertreter der deutschen Bundesregierung, unter anderem Bundeskanzlerin Angela Merkel und der damalige Gesundheitsminister Hermann Gröhe treffen im Rahmen der deutsch-chinesischen Regierungskonsultationen zu einem Empfang in der deutschen Botschaft in Peking ein.

Den Regierungskonsultationen ging ein langer Vorbereitungsprozess an der deutschen Botschaft voraus, an dem ich als Praktikantin mitwirken durfte.

Fünf Jahre zuvor habe ich in der 11. Stufe am Kolleg St. Sebastian einen Seminarkurs zum Thema China besucht, der vielleicht der Auslöser für mein fortbestehendes Interesse an China war.

Im Rahmen des Seminarkurses wurden uns zunächst verschiedene Aspekte des Landes China, wie etwa die Kultur und Sprache, die Geschichte und die aktuelle Politik nähergebracht. Die Seminararbeit zum Ende des Seminarkurses schrieb ich dann zu den seltenen Erden, die hauptsächlich in China gewonnen werden, und den damit im Zusammenhang stehenden Problemen.

Schon während des Kurses waren wir des Öfteren im Konfuzius Institut in Freiburg zu verschiedenen Veranstaltungen zu Gast und konnten so wichtige Kontakte knüpfen. Im Anschluss an das elfte Schuljahr, also im Sommer 2011, fuhr ein Teil unseres Kurses nach einem Chinesisch-Crashkurs mit dem Konfuzius Institut in Kooperation mit dem Hanban Institut auf eine zweiwöchige Reise „Chinese Bridge Childrens Summercamp“ nach China. Während dieser Reise hatten wir die Gelegenheit sowohl die Metropolen Peking und Shanghai, als auch die „Provinzstadt“ Hefei kennenzulernen und dort mit chinesischen Schülern in Kontakt zu kommen.

Diese Reise war im Nachhinein ein sehr einprägsamer erster Schritt in die chinesische Kultur.

Im Anschluss daran besuchte ich mit weiteren Mitschülern weitere Chinesisch-Kurse am Konfuzius-Institut in Freiburg, die wir mit einem HSK-Sprachzertifikat beendeten.

Als es mich dann für mein Jurastudium nach Heidelberg verschlagen hat, belegte ich dort an der Universität weitere Chinesisch-Kurse und engagierte mich in der internationalen Studierendenorganisation „Global China Connection“.

Als es dann im dritten Semester um die Frage ging, wohin es für ein etwaiges Auslandsstudium gehen könnte, war mir schnell klar, dass es wieder in den fernen Osten gehen sollte. Schlussendlich entschied ich mich für ein Studium an der Chinese University of Hong Kong. Dort konnte ich neben meiner juristischen Weiterbildung vieles über die



An der chinesischen Mauer im Rahmen des Chinese Bridge – Childrens Summercamp (Juli 2012)



Empfang an der deutschen Botschaft in Peking (Juli 2016)

Kultur Chinas lernen. Sei es über meine Zimmermitbewohnerin aus Shanghai, bei diversen Reisen nach Festlandchina oder im Rahmen des spannenden politischen Diskurses in Hong Kong.

Nach dem Auslandsstudium ging es für mich dann direkt nach Peking an die deutsche Botschaft. Auch das Praktikum an der deutschen Botschaft dort entsprach meinen Interessen am Land China. Einer meiner Haupttätigkeiten dort bestand darin einen Bericht über das Gesundheitssystem in China als Information für den damaligen Gesundheitsminister Hermann Gröhe zu schreiben. Außerdem organisierte ich diverse Veranstaltungen für deutsche, insbesondere studentische, Start-up Gründer, die auf dem chinesischen Markt Fuß fassen wollten.

Nach meiner Rückkehr nach Heidelberg musste ich mich zuvorderst auf die Examensvorbereitung konzentrieren, habe mir aber gleichzeitig fest vorgenommen im nächsten Sommer erneut für eine Sprachreise nach China zu gehen.

Weiterhin bewerbe ich mich aktuell für ein LL.M. Studium, für welches für mich neben den amerikanischen und britischen Universitäten auch ein Aufenthalt an einer Universität in China in Betracht kommt.

Wohin mich mein beruflicher Werdegang noch führen wird und inwiefern China darin eine Rolle spielen wird, ist noch ungewiss. Nichts destotrotz lässt sich bereits jetzt sagen, dass der Seminarkurs zum Thema China in mir ein erstes Interesse an diesem Land geweckt hat und dieses Interesse meinen bisherigen Werdegang nicht unwesentlich geprägt hat.



Hanna Rieß bei der Arbeit in der Botschaft



Karola Bernert | St.-Dominikus-Gymnasium, Karlsruhe

Vernetzung von Schule, Hochschule und Industrieunternehmen

Im Schuljahr 2003/2004 wurde in Karlsruhe die erste Schüler-Ingenieur-Akademie (SIA) auf Initiative von Südwestmetall, dem Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V., in Karlsruhe gegründet. Sie war nach der SIA Heidenheim (2000) und SIA Göppingen (2001) die dritte Schüler-Ingenieur-Akademie des Landes Baden-Württemberg.

Die SIA wird seit Beginn im Jahre 2003 als schulübergreifender Seminarkurs angeboten. Zusammen mit Schülerinnen und Schülern des Karlsruher Humboldt-Gymnasiums können Schülerinnen des St.-Dominikus-Gymnasiums an diesem Projekt teilnehmen. Pro Schuljahr werden insgesamt ca. 20 Schülerinnen und Schüler der Kursstufe I zur Teilnahme zugelassen.

Die SIA wird über zwei Semester angeboten und findet jeden Freitagnachmittag von 14.15 Uhr bis 17 Uhr statt. Am Ende erhalten die Schülerinnen und Schüler in einer feierlichen Abschlussveranstaltung ein Zertifikat über die erfolgreiche Teilnahme. Die Anerkennung als Seminarkurs mit einer eigenständigen Note kann als Ersatz für die mündliche Präsentationsprüfung in die Abiturwertung eingebracht werden.

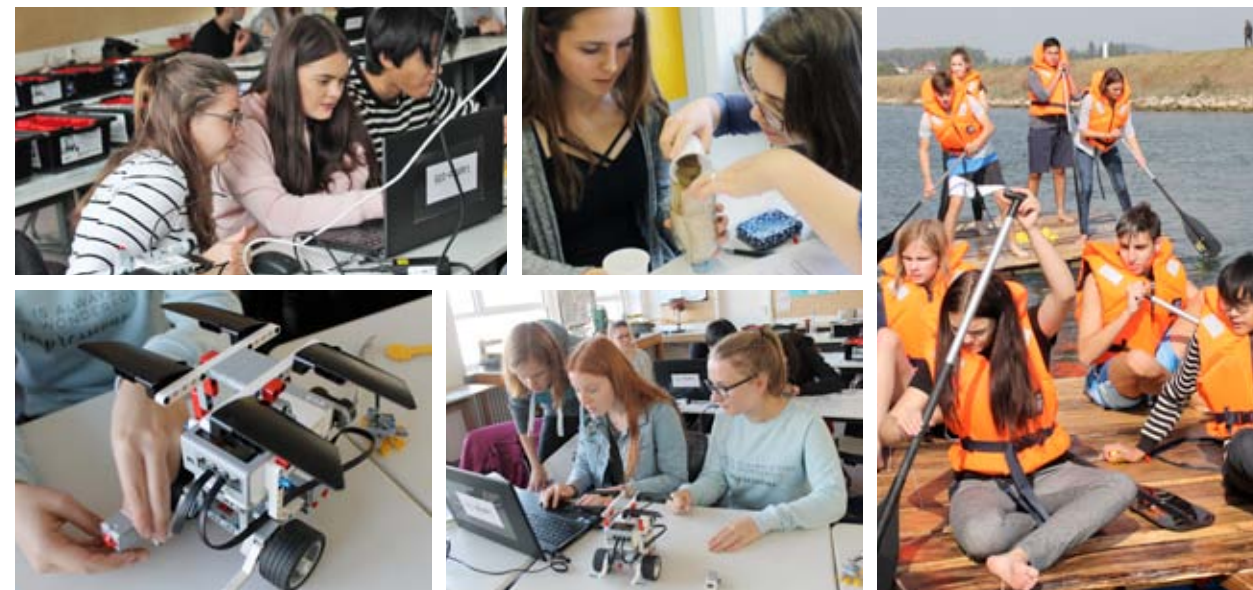
Als Kooperationspartner konnten folgende Karlsruher Hochschulen sowie Industrieunternehmen aus der Region Karlsruhe und Umgebung gewonnen werden:

- Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft (seit 2003)
- KIT – Karlsruher Institut für Technologie (seit 2017)
- SIEMENS AG Karlsruhe (seit 2003)
- SEW EURODRIVE Bruchsal (seit 2003)
- Daimler AG, Mercedes Benz – Werke in Wörth und Gaggenau (seit 2018)
- IWK Verpackungsmaschinen GmbH in Stutensee (seit 2018)

Neben diesen Partnern bieten auch die Lehrkräfte der beiden Schulen an mehreren Nachmittagen unterschiedliche Module an.

Die Ziele der Schüler-Ingenieur-Akademie sind, naturwissenschaftlich interessierte und talentierte Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe zu fördern und sie mit Inhalten des Berufsfeldes einer Ingenieurin bzw. eines Ingenieurs vertraut zu machen. Durch die Kontakte zu den Hochschulen erhalten sie Einblicke in verschiedene Studiengänge und die wissenschaftlichen Arbeitsweise, während sie bei den Besuchen der

Industriebetriebe unterschiedliche Arbeitsfelder und Produktionsabläufe kennenlernen. Die Durchführung der Module liegt überwiegend bei den Professorinnen und Professoren der Hochschulen, bei betrieblichen Fachkräften sowie bei den betreuenden Lehrkräften der beiden Schulen. Veranstaltungsorte sind die Schulen, die Hochschule und die Firmen.



Ablauf des Seminarkurses SIA

(Auszug aus dem Lehrplan, Schuljahr 2018/19):

MONAT / JAHR	TAG	PROJEKT
SEPTEMBER 2018	14.	Auftaktveranstaltung: Kennenlernen, Vorstellen des Lehrplans, Infos zum Outdoor-Seminar
	21.- 22.	Erlebnispädagogisches Wochenend-Seminar
	28.	St.-Dominikus-Gymnasium: Robotik und Automatisierung (1/2) realisiert mit LEGO-Baugruppen
OKTOBER 2018	05.	Gartenhalle Karlsruhe: Abi-Messe Einstieg
	12.	St.-Dominikus-Gymnasium: Robotik und Automatisierung (2/2)
	19.	HS Karlsruhe: Geoinformationen – bringen Orientierung ins Leben!
	26.	Humboldt-Gymnasium: Professionelles Dokumentieren
NOVEMBER 2018	09.	KIT, Engineers Without Borders: Planspiel
	16.	HS Karlsruhe: Studieren an einer Hochschule am Beispiel eines mechatronischen Projektes
	23.	Daimler AG Gaggenau (ganztägig): Kennenlernen des Werkes, Bewerbertraining und Präsentationstechniken
	30.	St.-Dominikus-Gymnasium (in Zusammenarbeit mit der HS Pforzheim): Ressourceneffizienz-Management
DEZEMBER 2018	07.	Humboldt-Gymnasium: Datenschutz
	14.	SEW EURODRIVE Bruchsal: Studienorientierung
JANUAR 2019	11.	HS Karlsruhe: Analoge Schaltung zur Temperaturmessung (1/3) Berechnung, Aufbau und Inbetriebnahme
	18.	Analoge Schaltung zur Temperaturmessung (2/3)
	25.	Analoge Schaltung zur Temperaturmessung (3/3)

FEBRUAR 2019	01.	SEW EURODRIVE Graben-Neudorf Zusammenbau eines Getriebes und Werksführung
	08.	HS Karlsruhe: CAD – Wie erzeugt der Computer technische Modelle?(1/3)
	15.	CAD (2/3)
	22.	CAD (3/3)
MÄRZ 2019	01.	Arbeit an der Dokumentation
	15.	IWK GmbH Stutensee: Verpackungsmaschinenbau
	22.	Humboldt-Gymnasium: Technik-Ethik
APRIL 2019	29.	SIEMENS AG Karlsruhe: Aufbau, Programmierung und Inbetriebnahme einer Ampelschaltung mit einer Logo - Steuerung (SPS)
	05.	Daimler AG Wörth: Wie mit Hilfe von Industrie 4.0 - Technologien ein Truck entsteht
	12.	Daimler AG Wörth: Digitale Lernmedien im Zeitalter von Industrie 4.0
	MAI 2019	03.
10.		HS Karlsruhe: Regenerative Energietechnik (1/2)
17.		SEW EURODRIVE Bruchsal: Industrie 4.0
JUNI 2019	24.	HS Karlsruhe: Regenerative Energietechnik (2/2)
	07.	Präsentationen und Kolloquium (jeweilige Schule)
	28.	St.-Dominikus-Gymnasium: Vorbereitung der Abschlusspräsentation
JULI 2019	05.	St.-Dominikus-Gymnasium: Abschlussveranstaltung mit allen Beteiligten sowie den Eltern der TeilnehmerInnen

Das SIA – Jahr startet mit einer Auftaktveranstaltung, in der die Schülerinnen und Schüler der beiden Karlsruher Gymnasien erstmals zusammenkommen. Sie erhalten den Lehrplan für das gesamte Jahr sowie Informationen zu den einzelnen Modulen. An dieser Veranstaltung sind neben den betreuenden Lehrkräften auch einige Vertreter der Kooperationspartner anwesend.

Am zweiten Wochenende des Schuljahres findet ein gemeinsames erlebnispädagogisches Seminar außerhalb von Karlsruhe statt. Bei Teamaufgaben mit Wettbewerbscharakter lernen sich in schulgemischten Gruppen die SIA-Teilnehmerinnen und Teilnehmerinnen besser kennen. In den beiden vergangenen Jahren bestand u.a. eine mehrstündige Aufgabe darin, im Rahmen eines Outdoor-Workshop aus Kunststofftonnen, Holzlatten und -brettern sowie Schnüren und Seilen ein funktionstüchtiges Floß zusammenzubauen. Damit ruderten die Schülerinnen und Schüler anschließend auf einem Nebenarm des Rheins und mussten dabei verschiedene teamfördernde Aufgaben bewältigen. Im Anschluss daran wechseln sich an den Freitagnachmittagen die Module an den Schulen, Hochschulen und Firmen ab. Vor allem in praktischen Übungen und durch Projektar-



beit werden fächerübergreifende Themen aus Bereichen wie beispielsweise Elektronik, Mechatronik, Sensorik und Informationstechnik bearbeitet. Aber auch datenschutzrechtliche und ethische Fragestellungen, die sich beim Umgang mit Technik ergeben, werden thematisiert. Die Inhalte aller Module sind auf den Kenntnisstand der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zugeschnitten, gehen jedoch über den regulären Lehrplan der Gymnasien hinaus.

In den vergangenen fünfzehn Schuljahren fand der Seminarkurs ununterbrochen statt. Über 160 Schülerinnen des St.-Dominikus-Gymnasiums nahmen dieses besondere Angebot an und profitierten von dem breitgefächerten Angebot der beteiligten Partner. Schon frühzeitig lernten sie Hochschulen und Industrieunternehmen kennen. Durch diese Kontakte konnte nach dem Abitur nicht selten ein duales Studium bei den beteiligten Firmen in Kooperation mit der DHBW oder der Hochschule Karlsruhe (StudiumPlus) begonnen werden.

Für die Schülerinnen des St.-Dominikus-Gymnasiums bietet sich durch die Teilnahme an der Schüler-Ingenieur-Akademie die Möglichkeit, in ein Berufsfeld zu schnuppern, in dem dringend Nachwuchskräfte gesucht werden. Gerade Ingenieurinnen haben ausgezeichnete Zukunfts- und Karriere-Chancen in Wirtschaft und Industrie.





Wie die Erfahrungen zeigen, stellt die Schüler-Ingenieur-Akademie ein Erfolgsprojekt dar. Viele ehemalige SIA-Teilnehmerinnen des St.-Dominkus-Gymnasiums haben es gewagt, ein Studium der Natur- oder Ingenieurwissenschaften aufzunehmen und in eine noch immer von Männern dominierte Berufswelt einzusteigen.

Themen aus Naturwissenschaft und Technik

- Automatisierung und Robotik – realisiert mit intelligenten LEGO - Baugruppen
- Grundlagen der Informatik
- Elektronik
- Steuerungstechnik
- Automatisierung
- Sensorik und technische Informationssysteme
- Fahrzeugelektronik und –sensorik
- Regenerative Energietechnik
- Satellitennavigation im Alltag
- Methodik des 3D-CAD
- Geodatenintegration in GoogleEarth
- Zeitgemäße Ingenieurausbildung (KIT, HS, DHS)
- Betriebsbesichtigungen

Workshops zu Schlüsselqualifikationen

- Outdoorseminar (Erlebnispädagogisches Seminar)
- Teamtraining
- Persönlichkeitsmodell DISG
- Bewerbertraining
- Projektmanagement
- Professionelles Dokumentieren
- Präsentationstechnik





Daniel Mark | St. Ursula Gymnasium, Freiburg

„Es muss noch mehr als alles geben.“

Ein Seminarkurs auf dem Weg zu etwas ganz anderem

Mehr von allem!“ verspricht die Werbung eines Discounters. „Ohne Gesundheit ist alles nichts!“ weiß der Volksmund. „Bringt nichts mit, ich habe alles“, kann man von Gastgeber hören. „Hier finden Sie alles für Ihre Karriere!“ verheißt die Bewerbermesse.

Immer wieder geht es um „alles“, und doch bleibt manchmal ein Gefühl – ist das wirklich alles? Soll das alles sein? Wollen wir uns zufriedengeben mit dem, was uns die Werbung, der gesunde Menschenverstand, Wirtschaft und Gesellschaft bieten? All das hat durchaus sein Recht und seinen Platz im Leben. Aber es gibt Erfahrungen, die darauf hindeuten, dass da noch mehr ist: Scheinbar bedeutungslose Erlebnisse, durch die jemand seinen Alltag für Momente in einem ganz anderen Licht sieht. Begegnungen, die uns verändern. Reisen, die uns unsere Welt aus einer völlig neuen Perspektive zeigen. Kunstwerke, Texte, philosophische Reflexionen, naturwissenschaftliche Theorien: Ideen, die über das hinausweisen, was wir normalerweise wahrnehmen.

Begleitet von Manuela Längle (Katholische Religionslehre, Latein, Philosophie) und Daniel Mark (Katholische Religionslehre, Geschichte, Philosophie) machten sich im Schuljahr 2012/2013 am St. Ursula Gymnasium in Freiburg zum ersten Mal dreizehn Schülerinnen auf den Weg, um solchen Fragen und Momenten nachzuspüren. Zunächst ging es darum, Erfahrungsräume aufzusuchen: Den Lebensweg in St. Ulrich, die Welt von „Mistertao“ im Trickfilm, den Kirchenraum von Sankt Cyriak in Sulzburg, das Unterlindenmuseum in Colmar mit dem Isenheimer Altar und das „Finsterlebnis“, ein Projekt des blinden Erlebnispädagogen Ramon Kathrein in Freiburg.

Durch solche Erfahrungen bewegt, nach vielen Donnerstagnachmittagen mit intensiver Reflexion und ausgiebiger Suche, haben tatsächlich alle Schülerinnen unterschiedlichste Themen und Medien gefunden, anhand derer sich aufzeigen lässt, was hinter der fragenden Vermutung steckt: Es muss doch noch mehr geben ...

Theresa Wolk: *Mehr als alles. Qualität des Lebens – Was macht Lebensqualität aus?*

Anna-Lena Weber: *Ist die Ursache die Lösung? Religiöse Konflikte zwischen Hindus und Muslimen in Indien*

Yasmina Steck: *Mehr als alles – eine wundervolle Welt*

Carla Schmitz: *Reisen. Erkenntnisse auf dem Weg zu anderen und zu sich selbst*



Lena Schäfer: *Demenz: Was bleibt, wenn nichts mehr bleibt?*
 Alina Moldenhauer: *Simone de Beauvoir: Das Streben nach mehr*
 Annina Merz: *„Das Leben ist ein mieser Verräter.“ Krankheit, Tod, Akzeptanz und Liebe*
 Paulina Kortlüke: *Mein Blick auf die Welt – Alles ist eine Frage der Perspektive.*
 Katharina Kreienbaum: *Glaubst du, du glaubst? Der Glaube – das Leben und der Tod*
 Ilon Jödicke: *Ludwig Wittgenstein. Kann man mehr als alles denken?*
 Caroline Hanser: *Jedes Herz ist eine revolutionäre Zelle.*
 Cynthia Gneuß: *„Into the Wild“: Die Suche nach dem Glück.*
 Ayla Fleer: *Vertrauen.*

Und wie lässt sich das dokumentieren, wie kann man anderen mitteilen, was erfahren, erarbeitet und herausgefunden wurde? Am Ende des Schuljahres und zum Abschluss des Seminarkurses erarbeiteten die Teilnehmerinnen eine Ausstellung, in der sie ihre Objekte und Installationen präsentierten: Porträts von Menschen, die zum Thema Lebensqualität befragt worden waren; ein Eisenbahnabteil, indem die Wirkungen des Reisens im Wortsinne erfahrbar wurden; schwebende Worte und Bilder, die auf das Wunder der Welt verwiesen; eine Analyse religiös motivierter Konflikte in Indien mit Lösungsperspektive; der Raum des Vergessens, der am Ende des Wegs in die Demenz lag; der Lebensweg der Simone de Beauvoir, die mehr wollte, als Frauen ihrer Zeit zugestanden wurde; der Ariadnefaden, der den Krankheitsweg eines jungen Menschen nachzog, der gleichzeitig ein Weg zu sich selbst war; ein Abendkleid, bei dem es auf den Standpunkt ankam, ob es wirklich nur ein Kleid war; eine Stellwand mit Rissen und Löchern, die die pulsierende Unruhe des menschlichen Strebens verkörperte; Filmporträts, in denen Personen unterschiedlicher Konfessionen und Religionen über ihren Glauben sprachen; ein Raum, dessen Wände aus Wörtern bestanden; eine Landkarte, die Christopher McCandless' Weg in die Wildnis – und ins Glück? – zeigte; eine Foto-Wand zum Thema Vertrauen.

Der gute Besuch der Vernissage und die angeregten und anregenden Gespräche machten Lust auf mehr und weckten den Wunsch, den Seminarkurs mit derselben Fragestellung zu wiederholen bzw. wieder von Neuem anzufangen. Insgesamt fünf Schuljahre lang fand der Seminarkurs statt, und jedes Mal stand zu Beginn nichts als dieser eine Satz: „Es muss noch mehr als alles geben.“ Doch wie betont man den Satz? Es muss noch mehr als alles geben. Handelt es sich also um eine Hoffnung, ein Stoßgebet? Es muss noch mehr als alles geben. Äußert sich hier eine Ahnung oder gar eine Gewissheit? Es muss noch mehr als alles geben. Spricht hier die Sehnsucht nach etwas ganz anderem? So unterschiedlich er betont werden kann, dieser Satz übersteigt bzw. unterläuft das, was



gesellschaftlich relevant oder wirtschaftlich gefordert erscheint. Dieser Satz zwingt uns, wahrzunehmen: Was ist „alles“, worum dreht sich denn alles? Und zu urteilen: Was ist mein Ein-und-Alles? Worum geht es in meinem Leben? Wie lebe ich eigentlich? Also auch anzufangen, sein Leben zu gestalten, der Frage folgend: Wer bin denn ich?

Die Erkenntnis, dass es nicht die Aufgabe des Menschen ist, sich anzupassen, zu konsumieren und zu funktionieren, dass den Menschen mehr ausmacht, wurde zum Roten Faden, der Schülerarbeiten und Ausstellungen über fünf Jahre hinweg miteinander verband. So wurde der pädagogische Auftrag dieses Seminarkursthemas auch für die beteiligten Lehrerinnen bzw. Lehrer immer deutlicher.

Die Bestsellerlisten der Kinder- und Jugendliteratur zeigen es: Fantasy fasziniert. Zwei Drittel und mehr der gelisteten Titel gehören im weiteren Sinne zur phantastischen Literatur, zum Beispiel über ein Mädchen, das nach ihrem Umzug feststellt, dass im Nachbarhaus ein Junge wohnt, den nur sie selbst sehen kann. Für alle anderen ist er unsichtbar. Oder über einen Jungen, der plötzlich Post von einer Mitschülerin bekommt, die sich vor zwei Wochen das Leben genommen hat. Oder über einen jungen Mann, der plötzlich merkt,

dass er heilende Kräfte hat, die er kaum kontrollieren kann. Oder über Josie, deren Leben ganz normal verläuft, bis ein mysteriöser Typ mit goldenen Augen auftaucht und behauptet, sie sei eine Halbgöttin. Oder über Vampire etc. pp.

Es ist doch bemerkenswert. In dieser ganz diesseitigen Welt, in der wir leben, in unserer Gesellschaft, die so ganz nüchtern Nutzen kalkuliert und Leistungen verrechnet, die sich so sachlich, pragmatisch und aufgeklärt gibt, sind junge Leser fasziniert von dem, was hinter dem Sichtbaren, Alltäglichen liegt, vom Geheimnis, das in unserer nur scheinbar normalen Existenz liegt, von der Matrix, die unser Leben bestimmt, oder vom Code, der allem einen Sinn gibt.

Wie gehen wir, die Erwachsenen und für diese Welt Verantwortlichen, mit diesem offensichtlichen Bedürfnis nach Sinn bei den uns anvertrauten Kindern und jungen Erwachsenen um? Wie reagieren eigentlich wir, wenn Schülerinnen und Schüler uns fragen: Was ist der Sinn von dem allem? Bei wem holen sich die Heranwachsenden die Antworten auf diese Fragen? Oder anders herum betrachtet: Wem überlassen wir die Antworten? Gut, wenn Schule solchen Themen Raum gibt.

Theresa Köhn: *Die Frage nach Glück und Sinn*

Livia Fürst: *Grenzsituationen und Persönlichkeitsentwicklung*

Henrike Nitsche: *Person und Personalität*

Iona Pehnt: *Phänomen Selbstoptimierung*

Sibille Weis: *Identität und Projektion*

Clara Arnold: *Willensfreiheit*

Annika Neetzow: *Philosophische und theologische Konzepte von Wirklichkeit*

Elena Drewenskus: *Walter Benjamins Geschichtsphilosophie*

Maria Haug: *Ritual und Identität*

Benita Kortlüke: *Geheimnis und Selbsterkenntnis*

Kim Häfele: *Normalität und Normativität*

Lea Stoffel: *Stereotypen*

Marielle Föhrenbacher: *Kommunikation Mensch - Tier*

Katherina Kollbau: *Intersubjektivität*

Rahel Dietrich: *Zeitlichkeit und Dasein*

Im Rückblick bleibt also zu danken: den Kolleginnen und Kollegen, die das Projekt durch Beratung, Know How und Interesse unterstützten, dem Kollegium insgesamt, das Störun-

gen der alltäglich-schulischen Abläufe wohlwollend duldeten, den Hausmeistern für ihren unverzichtbaren Beitrag zu diesem „verrückten“ Projekt, der Direktion, die die Ressourcen bereitstellte und dem Seminarkurs sein Gewicht gab – und last but not least den insgesamt achtundachtzig Schülerinnen, die sich auf den Weg machten, Antworten fanden und ihre Funde teilten. Es liegt in der Natur der Sache, dass ein Seminarkurs zu diesem Thema nicht auf Dauer gestellt werden kann. Aber die begleitenden Lehrpersonen würden sich freuen, wenn andere Schulen die Thematik des Seminarkurses aufgreifen und in eigener Form fortführen würden.

Nähere und weitere Informationen geben sehr gerne:

Manuela Längle m.laengle@stursula.de und Daniel Mark d.mark@stursula.de





Siegfried Oesterle | Gymnasium St. Dominikus

Öko-Audit

Anspruchsvolles Umweltmanagementsystem

Mit der Einführung des Öko-Audits nach EMAS (Eco-Management and Audit Scheme) und der Zertifizierung im Jahr 2004 an unserer Schule stellte sich die Frage, wie wir die geforderten Tätigkeiten und Maßnahmen im Schulalltag unter Einbeziehung der Schülerinnen umsetzen können. Im Laufe der Jahre ist uns klar geworden, dass ein Seminarkurs in der Kursstufe I am besten geeignet ist, dieses anspruchsvolle Umweltmanagementsystem in angemessener Weise in den Schulalltag zu integrieren. Zwar thematisieren wir das Öko-Audit auch in der 9. Klasse im Rahmen eines Umwelttages, die Hauptarbeit ist aber im Rahmen eines Seminarkurses am effektivsten zu erledigen. Insbesondere die Mitarbeit an der Erstellung der jeweiligen Umwelterklärung ist gut in diesem Kurs zu leisten. Dabei bearbeiten die Schülerinnen einzeln oder in Zweiergruppen, die verschiedenen Kapitel der Umwelterklärung, die die Umweltauswirkungen und auch die Projekte und Aktionen der letzten zwei bis vier Jahre betreffen. Dabei müssen Daten erhoben, bearbeitet und visualisiert werden, um sie dann in Form von Excel-Diagrammen in die Umwelterklärung einzubinden.

Einige der zu bearbeitenden Daten wie z.B. die Energieverbrauchswerte zu Strom und Heizung ergeben sich aus der Ablesung der Messeinrichtungen des Energieversorgers, andere müssen erst mit einigem Aufwand erhoben werden, wie z.B. die Verkehrsmittel und Verkehrswege, auf denen die Schülerinnen und Lehrkräfte zur Schule kommen. Dazu werden, wie auch für alle Klassenfahrten und Energieverbräuche, die CO₂-Emissionen berechnet. Messungen mit Geräten mit Datenlogger, wie z.B. die CO₂-Konzentration und der Temperaturverlauf in Klassenzimmern wurden ebenfalls schon durchgeführt. Sind die Daten entsprechend aufbereitet, müssen die Texte für die Umwelterklärung verfasst werden und anschließend zusammengefügt werden.

Danach werden gemeinsam die Ziele der letzten Umwelterklärung evaluiert und aus den Erkenntnissen Vorschläge für die Umweltziele der nächsten Periode erarbeitet.

Bei der Revalidierung tragen die Schülerinnen die Ergebnisse der Umweltprüfung dem Gutachter anhand einer Power-Point-Präsentation vor und erläutern dabei, ob die gesteckten Umweltziele erreicht oder verfehlt wurden. Auch die EMAS-Information am Umwelttag für die 9. Klassen und die Durchführung interner Audits übernehmen die Seminarkurs Schülerinnen.

Sie erledigen dabei die typischen Tätigkeiten des Umweltteams im Umweltmanagement und sie lernen dadurch ein Management-System kennen, wie es auch in anderen Bereichen angewandt wird, wie z.B. die verschiedenen Formen des Qualitätsmanagements, die in Industrie- und Dienstleistungsbetrieben und Verwaltungen durchgeführt werden. Aber nicht nur die Mitarbeit am Umweltmanagement gehört zu den Inhalten des Kursplanes, auch die Teilnahme an Umweltwettbewerben, wenn diese sich thematisch und zeitlich anbieten, ist für diese Kurse eine lohnende und motivierende Aufgabe. Mehrfach wurden dabei durch die Schülerinnen hohe Geldbeträge für die Schule gewonnen, zuletzt hat sich der Kurs des vergangenen Schuljahres beim Bundesumweltwettbewerb einen Anerkennungspreis mit dem Projekt „Schutz der Insekten“ verdient. Die Schülerinnen des aktuellen Kurses werden diese Arbeiten weiterführen.

Im Zusammenhang mit der Bewerbung unserer Schule um das Zertifikat „Fahrradfreundliche Schule“ erstellte der Kurs einen Schulradwegeplan, in dem Informationen zum sicheren Schulweg per Fahrrad für unsere Schule beschrieben werden.

Neben den beschriebenen Tätigkeiten gehört natürlich auch die vorgeschriebene Anfertigung einer Dokumentation über ein selbst gewähltes Umweltthema durch die Schülerinnen zum Inhalt des Seminarkurses.

Der neue Bildungsplan ist gekennzeichnet durch verschiedene Leitlinien, die in allen Fächern sichtbar werden sollen. Der Seminarkurs Öko-Audit trägt sicher dazu bei, im Sinne der Leitlinien Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Medienbildung (MB), Verbraucherbildung (VB) und eventuell auch Berufliche Orientierung (BO) zu wirken.



St. Ursula Schulen Hildastraße, Freiburg

Evi Härpfer, Josef Sartorius, Peter Klein

Besonderheiten des Seminarkurses an beruflichen Gymnasien

Die St. Ursula Schulen Hildastraße haben als Profulfächer Pädagogik und Psychologie sowie Ernährung und Chemie. In diesem interdisziplinären Angebot werden besondere Skills vermittelt, indem Studien- und berufsvorbereitende Themen bearbeitet werden. Neue Lern- und Arbeitsformen, die selbstständig und selbstorganisiert, allein oder in Teams ablaufen sind Schlüsselqualifikationen für das Studium.

Seminararbeiten befinden sich am Schnittpunkt von Seminarkursleitthema und individueller Themenauswahl. Die Schülerin greift intuitiv „Compassion“ wieder auf, weil Leitbilder kirchlicher Schulen auf eigene Erfahrungen treffen. So erfährt Compassion auch nach der Eingangsklasse durch den Seminarkurs eine nachhaltige Wirkung

Seminarkursthemen der vergangenen Jahre – Leitthemen

2009/10	In welcher Zukunft wollen wir leben?
2010/11	Gestern – Heute – Morgen
2011/12	Glück
2012/13	Veränderung
2013/14	Schwarz und Weiß zusammen
2014/15	Die 4 Elemente (Feuer, Erde, Wasser, Luft) Polnische Menschen – deutsches Leben
2015/16	Portraits Gentechnik: Spielt der Mensch Gott?
2016/17	Von Scheitern bis wir schaffen das
2017/18	Leben – Facetten des Daseins zwischen Geist und Materie
2018/19	Weniger ist mehr – ist weniger mehr

*Through my education, I didn't just develop skills,
I didn't just develop the ability to learn, but I developed
confidence.*

Michelle Obama

Auszug aus dem Vorwort der Seminararbeit:

„Leben“- Humanität im Strafvollzug unter besonderer Berücksichtigung der sozial-ethischen Veränderungen“ von Theresa Wagenbrenner

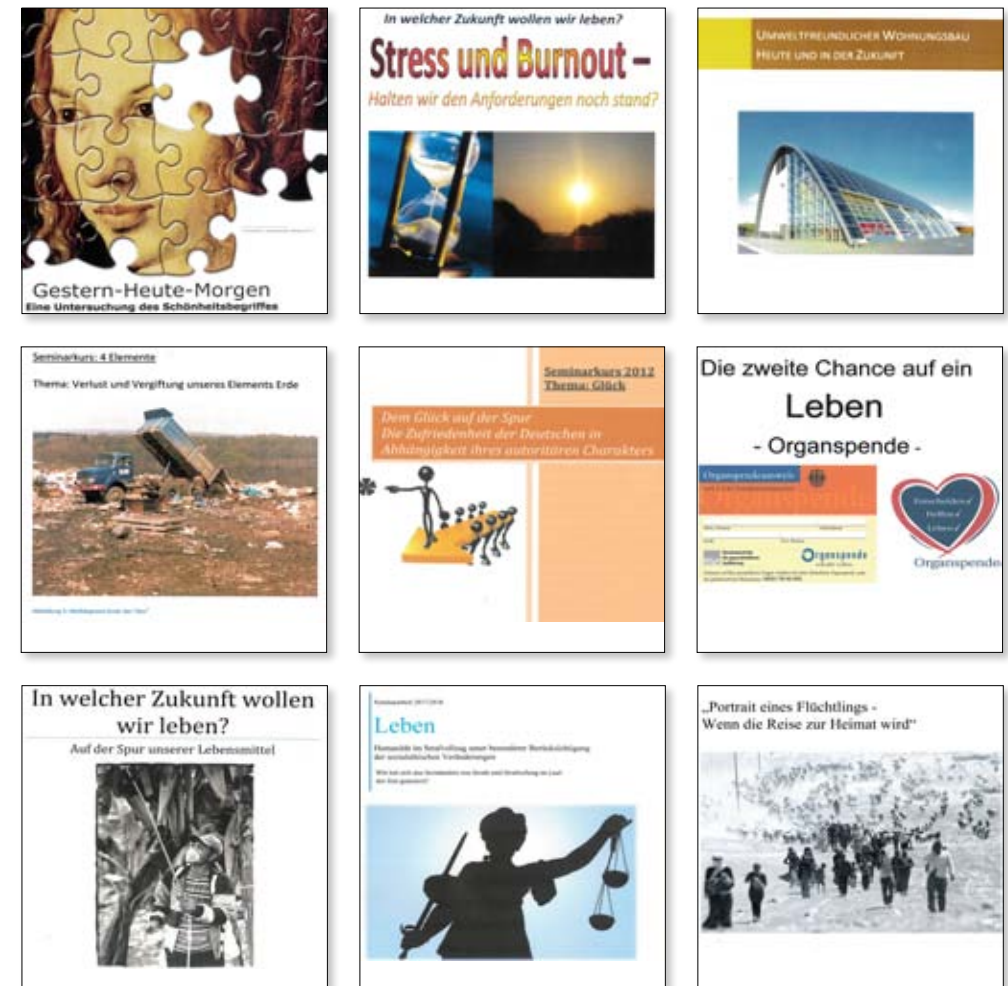
Wie ich zu meinem Thema fand: Die Anlaufstelle für Haftentlassene – Ein wichtiger Teil meines Lebens. In meiner Seminararbeit mit dem Thema „Humanität im Strafvollzug unter besonderer Betrachtung der sozialethischen Veränderungen“ werde ich die Fragestellung „Wie hat sich das Verständnis von Strafe und Strafvollzug im Laufe der Zeit verändert?“ genauer betrachten.

Außerdem möchte ich der Frage nach einer allgemeingültigen Gerechtigkeit auf den Grund gehen und die verschiedenen Blickwinkel, aus denen sich eine Straftat betrachten lässt, zu verstehen versuchen. Sowohl in längst vergangenen Zeiten, z.B. in der Antike, im Mittelalter und in der Zeit der Aufklärung, hatte und hat die Verhängung einer Strafe genau wie heute einen Grund und eine Aufgabe. Die Zielsetzung beim Verhängen einer Strafe hat sich im Laufe der Zeit jedoch bedeutsam verändert. Das anfänglich recht willkürliche Zusammenspiel von Recht und Gesetz wird mehr und mehr zu einem humanen System, in dem auch der Verurteilte Rechte hat. Der Täter wird heute selbst als ein Teil der bestehenden Gesellschaft angesehen, der trotz seiner Schuld dazu beitragen kann, unser Zusammenleben friedvoller zu gestalten – oder eben nicht. In diesem Zusammenhang interessieren mich vor allem die Täter und ihre Lebensumstände sowie die gewährten oder verwehrtten Chancen auf einen „Neuanfang“. Darüber hinaus interessiert mich, wovon diese Chancen abhängig sind und was es bewirkt, schuldbehafteten Menschen den Schritt in die Gesellschaft erneut zu ermöglichen oder ihnen diesen zu verwehren. Mein besonderes Interesse

an straffällig gewordenen Menschen und ihrem Leben rührt vor allem aber daher, dass mein Vater seit über dreißig Jahren mit diesen Menschen zusammenarbeitet. Er war Mitbegründer der Anlaufstelle für Haftentlassene in der Brombergstraße in Freiburg, dem Vollrath-Hermisson-Haus. So bin ich quasi mit den Schicksalen von Bankräubern, Betrügern und Schwerverbrechern aufgewachsen und habe diesen Personenkreis von einer ganz besonderen Seite kennengelernt. ...

Unser Anliegen:

Mit dem Seminarkurs soll nicht nur eine besondere Lernleistung erbracht werden, die die Studierfähigkeit erhöht. Wichtig ist uns darüber hinaus, das Selbstbewusstsein (confidence) der Schülerinnen durch eine differenzierte individuelle Würdigung ihrer Arbeiten nachhaltig zu stärken.



Abfrage zu besonders nennenswerten Seminarkurs-Themen

SCHULE	THEMA	ANSPRECHPERSON
ST. URSULA GYMNASIUM, FREIBURG	Zukunft der Gesellschaft – Freiburg 2050 (Sj 16/17)	K. Kaltenbacher, T. Heckhausen
	Freiburg im NS (Sj 15/16)	K. Kaltenbacher, T. Heckhausen
	Europa – Was soll das? (Sj 17/18)	K. Kaltenbacher, T. Heckhausen
	Es muss noch mehr als alles geben	M. Längle, D. Mark
MÄDCHEN- GYMNASIUM ST. DOMINIKUS, KARLSRUHE	Seminarkurs Pädagogik	C. Sternagel
	Schüleringenieurakademie	K. Bernert
	Öko-Audit	S. Oesterle
ST. URSULA-SCHULEN, VILLINGEN	Südamerika	H. Schidelko
HEIMSCHULE KLOSTER WALD, WALD	Die Naturata GmbH Überlingen: Bio & fair?	Dr. J. Huber
	Fairtrade: Entwicklung und Struktur (am Beispiel Rosenhandel)	M. Bucher-Schneider
	VAUDE: Nachhaltigkeit, Vereinbarkeit von Beruf und Familie?	E. Schroff
	SONETT- waschechte Weltretter?	Dr. J. Huber
	Oberschwäbische Werkstätten & Wohnformen: Ein würdiges Leben für Menschen mit Behinderung?	M. Bucher- Schneider

SCHULE	THEMA	ANSPRECHPERSON
LIEBFRAUENSCHULE SIGMARINGEN	Der Mensch: - Spielt die Körpersprache der Lehrer im Unterricht eine große Rolle für die Schüler	
	- Die Auswirkungen eines Auslands- jahres bei Schülern auf das Selbstver- trauen - Das Selbstbild der Ultras und die Darstellung in den Medien	
HEIMSCHULE LENDER, SASBACH	Seminarkurs LenderTV (monatliche Sendung) u.a. mit folgenden Seminar- arbeiten: - Von LenderTV in die Medienbranche - Inklusion (Projekt Moslandschule) - Auslandsjahr - Die Bühnenbild AG im Portrait - Ausgewogenes Essen an der HL?!	F. Storz J. Thäter B. Abs
	Seminarkurs (Oberthema) "Krieg und Frieden"	M. Feigenbutz
	Seminarkurs (Oberthema)"Paris" Semi- narkurs + Studienfahrt	M. Markus
	Seminarkurs "Ist Europa noch zu retten" mit den Teilthemen: - "Wird sich Polen weiter von der EU entfernen?" - "Brexit: Der Eisberg für Europa?" - Populismus: Eine Gefahr für die Zukunft Europas?" -Erneuerbare Energien: Wird Deutsch- land noch seinem Vorbildanspruch in Europa gerecht?	L. Grossmann

SCHULE	THEMA	ANSPRECHPERSON
KOLLEG ST. SEBASTIAN, STEGEN	Religion und Medizin	N. Krespach-Schindler; S. Langer
	Kolleg goes Orient	S. Grabisna; J. Rittemann
	Afrika	J. Fleig
	Südamerika	J. Fleig
	Europa - Ost-Südost	S. Grabisna, C. Heitz
ST. PAULUSHEIM BRUCHSAL	Die 60er Jahre	B. Schott
	Die 70er Jahre	B. Schott
	Historische Wendepunkte	B. Schott
	Flucht	M. Zepp
	Populismus	M. Zepp
	Neuroethik	
	Schöpfungstheologie und Evolutionstheorie in Konflikt und Dialog	J. Eichenhofer

Donnerstag, 23. Januar 2014

ZEITUNG IN DER SCHULE

Skepsis

Gerade als der lang gehegte Gedanke, die Türkei in die EU aufzunehmen, mehr Akzeptanz unter der europäischen Bevölkerung gefunden hat, sorgt der türkische Ministerpräsident Erdogan für Negativschlagzeilen. Aktuell wird ihm Korruption vorgeworfen. Außerdem ging und geht er mit großer Härte gegen friedliche Demonstranten vor, die gegen seine autoritäre Politik protestieren. Besonders ins Blickfeld gerieten die Straßenschächten rund um den besetzten Gezi-Park in Istanbul. Es kann kaum geteilte Meinungen darüber geben, ob der Einsatz von Wasserwerfern gegen das eigene Volk. Daher sind viele Menschen in Europa wieder skeptisch, was einen EU-Beitritt der Türkei betrifft.

Angemerkt

Überzeugte Befürworter dieses Vorhabens werden den Wirtschaftsboom der Türkei in den letzten Jahren zur Geltung bringen wollen. Beispielsweise hat sich das BIP im Vergleich zu 2000 verdreifacht. Jedoch sprechen Wirtschaftskenner jetzt schon von einem baldigen Einbrechen der Zahlen. Für Kritiker ist solch ein Wirtschaftsboom wenig überzeugend im Hinblick darauf, dass der Verdacht besteht, der politisch einflussreichste und mächtigste Mann der Türkei sei korrupt. Außerdem lässt sich gerade durch die forsche Vorgehensweise Erdogans gegen Demonstranten kein großes Bemühen, der EU näherzukommen, erkennen. Für erfolgreiche Verhandlungen braucht man zwei Parteien, die bereit sind, sich gegenseitig anzunähern. Aber solange sich eine davon querstellt, machen sie wenig Sinn. Lennart Bischoff, Matthias Molnar und Christian Ritschel

Vortrag von Oettinger

EU-Kommissar Günther Oettinger nimmt am Sonntag, 26. Januar, am Pallotttag am Bruchsaler Gymnasium St. Paulusheim teil. In diesem Jahr steht der Tag unter dem Motto „Europa – Einheit in Vielfalt!“

In unmittelbarer Nähe zum Gedenk- und Sterbetag des Heiligen Vinzenz Pallotti, Gründer der weltweiten pallottinischen Gemeinschaft am 22. Januar, feiern wir an diesem Sonntag um 10.30 Uhr in der Stadtkirche Bruchsal einen Festgottesdienst. Am Nachmittag bieten wir themengebundene Foren und Veranstaltungen für Groß und Klein an, erklärt der stellvertretende Schulleiter Paul Christ. Ein Höhepunkt stellt der Festvortrag um 15.30 Uhr mit EU-Kommissar für Energie, Günther Oettinger (Foto dpa), in der Hauskapelle des Gymnasiums dar. Danach folgen ab 14.30 Uhr parallel laufend verschiedene weitere Vorträge, unter anderem ein von Schülern geführtes Podiumsgespräch mit Daniel Caspary, der seit 2004 Mitglied des Europäischen Parlaments ist. Außerdem stellt Ministerialrat Siegfried Keller vom Europarat das Kultusministeriums das Comenius-Projekt vor. Christophe Schramm, ein ehemaliger Schüler des Paulusheims, berichtet unter der Fragestellung „Wie funktioniert eigentlich die EU?“ von seinen Erfahrungen mit der Europäischen Kommission. Desweiteren hält Julia Auch, ebenfalls eine frühere Schülerin des Gymnasiums, einen Vortrag über die Entstehung Europas aus dem Geist der Mythologie.

Auch für Kinder wird es ein begleitendes Programm zum Thema „Europa“ in Form von Quizzen, Filmen, Spielen und einer Europameisterschaft in der Sporthalle geben. You-Ri Schül und Anna Ul



G. Oettinger



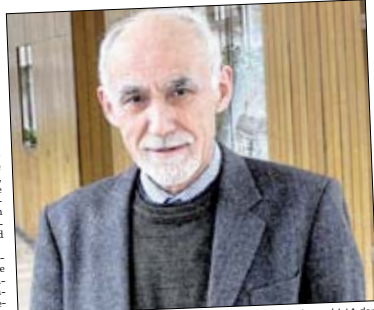
Aus verschiedensten Blickwinkeln betrachten die Schüler eines Seminarkurses am Bruchsaler Paulusheim gemeinsam mit ihrem Schulleiter Markus Zepp Europa, dessen Geschichte und Entwicklung. Auch diese Seite, die innerhalb des Projekts „Zeitung in der Schule“ entstanden ist, setzt sich mit ihren Themen auseinander. Foto: Heintzen

„Jeden sein lassen, wie er ist“
Pater Janzer berichtet über Leben und Arbeit der Pallottiner

Die 1846 von Vinzenz Pallotti gegründete Gesellschaft apostolischen Lebens hat ungefähr 1.500 Mitglieder innerhalb Europas. Nach dem Vorbild Pallottis lebt ein Teil dieser Gemeinschaft auch am Bruchsaler St. Paulusheim. Pallottiner sind großzügig und lassen jeden so sein, wie er ist, sagt Pater Waldemar Janzer, der seit 1973 im Paulusheim lebende, ehemalige Schulleiter. Als früherer Internatschüler schien ihm die Möglichkeit, zugleich Priester und Lehrer zu sein, bei den Pallottinern am ehesten gegeben. So begann er neben Theologie auch Latein zu studieren, um zusätzlich zum Priesteramt als Lehrer arbeiten zu können. Heute hält er, wie auch seine Kollegen, von denen er mittlerweile im St. Paulusheim leben, hauptsächlich Gottesdienste, Vorträge, Hochzeiten und Taufen.

Nach dem Morgengebete folgte früher die Heilige Messe mit anschließendem Frühstück. Außerdem beteten und abten sie alle zusammen zu Mittag und zu Abend. Heutzutage kann jeder seinen Tagesablauf so gestalten, wie er es möchte. Wer denkt, das Leben eines Paters wäre einsam, der täuscht sich. Pater Janzer lebt und arbeitet in der Gemeinschaft. Und was ein Pater verdient, fließt in eine Gemeinschaftskasse. Daraus bekommt jeder sehr positiv eingestellt. Er freue sich darüber, dass sie durch Europa immer mehr zusammenwachsen. Dennoch sei er in Sorge, dass durch das Pflanzverhalten einzelner Staaten oder den Egoismus die Stimmung in Europa krypt. „Insgesamt müsste unsere spätkapitalistische Gesellschaft lernen, dass Geld nicht alles ist“, rät Pater Janzer. Denn die Achtung des Wertes und der Würde jedes einzelnen Menschen und seines Lebens entspreche der Glaubensüberzeugung der Pallottiner. Energie dürfe beispielsweise etwa 15 Jahre dauern, da zum Beispiel Bebauung oder Finanzierung erst geklärt werden müssten.

Neben den Pallottiner-Gemeinschaften in Deutschland gibt es auch viele andere, zum Beispiel in Polen, Italien, Kroatien, Irland, Spanien und Frankreich. Janina Kraus und Madelaine Steuer



PATER JANZER war viele Jahre Schulleiter am St. Paulusheim und lebt dort noch mit elf weiteren Patres. Foto: Mf

Neue Länder, viel Kultur und ein besseres Englisch
Das Paulusheim nimmt am Comenius-Projekt der EU teil / Schülerinnen berichten von ihrer Arbeitsgruppe

Das von der EU-Kommission ins Leben gerufene und finanziell geforderte „Comenius-Projekt“ verbindet Schüler europaweit und ermöglicht den interkulturellen Austausch. Insgesamt 28 Länder nehmen an Comenius teil. Es werden vier Schüler des Paulusheims ernannt, die an Comenius-Treffen mit den Kooperationsländern teilnehmen und die Ergebnisse in internationalen Treffen mit den Kooperationsländern präsentieren. Unter vielen Bewerbern konnte sich das Paulusheim durchsetzen und ist nun für zwei Jahre Teilnehmer des EU-Projektes. Die teilnehmenden Schüler treffen sich in einer Arbeitsgruppe, um ihre Beiträge zu dem Thema „Barock – Unser gemeinsames europäisches Erbe“ vorzubereiten. Sie können auch zu den Partnerschulen, unter anderem in Lettland, Polen, Italien, Dänemark, Österreich oder in der Türkei, reisen. Vier Schülerinnen der Comenius-AG am St. Paulusheim berichten, wieso sie bei diesem Projekt mitmachen (Fotos: bs/sk).

Linda Schanzbach, Klasse neun: „Ich mache mit, weil ich es interessant finde, mit Schülern aus anderen Ländern zusammenzukommen.“

Merle Boermann, Klasse zehn: „Mich interessiert es, wie Menschen in den anderen Ländern leben und welche Bausteine das Schloss. Wir schauen uns vor allem barocke Bauwerke und barocke Mode an. In Graz war das Thema Poetry Slam in Bezug auf barocke Dichtung. In Englisch natürlich, weil das die einzige Sprache ist, die alle verstehen.“

Maj Britt Holdrer, Klasse neun: „Es ist einfach eine gute Chance, zu reisen und neue Leute kennenzulernen. Man lernt etwas über das Land und weiß dann auch, wie der Alltag dort abläuft. Das kann man nicht herausfinden, wenn man hier in Deutschland bleibt.“

Tabea Unser, Klasse neun: „Man bekommt so die Möglichkeit, in Länder zu gehen, von denen man recht wenig weiß, wie zum Beispiel Lettland. Ich sehe andere Länder, lerne die Kultur kennen und verbessere vielleicht auch mein Englisch.“

Helena Sisko und Sarina Koglich



L. Schanzbach Merle Boermann Maj Britt Holdrer Tabea Unser

Europa und Pallotttag – sie finden nicht nur auf dieser Sonderausgabe zusammen, sondern auch am Sonntag, 26. Januar. Am Pallotttag wird EU-Kommissar Günther Oettinger am Bruchsaler Paulusheim einen Vortrag halten. Für den Inhalt dieser Seite sind 15 SchülerInnen und Schüler eines Seminarkurses verantwortlich. Sie beschäftigen sich im Kurs mit Europa. Auf dieser



ZEITUNG in der SCHULE

Seite geht es um den Pallotttag und das Leben der Pallottiner am Paulusheim, um die Beitrittsverhandlungen der Türkei mit der EU, den Klimawandel und das EU-Projekt Comenius. Bevor es für die 15 Jugendlichen anschreiben ging, bekamen sie Besuch von Nicole Jaminelli, Redakteurin bei der Bruchsaler Rundschau. Innerhalb des Projektes „Zeitung in der Schule“ berichtete sie aus ihrem Arbeitsalltag bei einer Regionalberatung und stellte den Aufbau eines Zeitungsverlages vor.

15 Jahre für den Umstieg

In der Geschichte unserer Erde sind Klimaerwärmungen keine Neuheit. Was allerdings die heutige Klimaerwärmung von denen der Vergangenheit unterscheidet, ist, dass sie schnell voranschreitet. Viele Experten sehen die Ursache dieses Wandels in unserer Lebensweise: Wir verbrauchen so viele Ressourcen wie nie zuvor, immer mehr und weltweit. Entgegenwärtig gründete man die UN-Klimakonferenz. 2013 fand diese in Warschau statt. Dieses jüngste Treffen wurde höchst kritisiert, da keine wirklichen Entscheidungen getroffen wurden.

Über den Klimawandel haben wir mit Martin Kuhn, Erdkundelehrer am St. Paulusheim, gesprochen. „Im Gegensatz zu Deutschland sind die Chinesen in Sachen Klimaschutz 70 bis 80 Jahre hinter uns.“ Dort habe das Überleben auf dem Weltmarkt Priorität, nicht der Umweltschutz. Dass ein rasches Stoppen des Klimawandels möglich ist, glaubt Kuhn, doch ein wenig beschleunigt werden kann. Ein Umstieg auf erneuerbare Energien dürfte beispielsweise etwa 15 Jahre dauern, da zum Beispiel Bebauung oder Finanzierung erst geklärt werden müssten.

Spürbar sei die Klimaerwärmung selbst in unserer Region. In den vergangenen 30 Jahren stiegen die Temperaturen in Bruchsal jeweils um ein Grad Celsius. Auch die monatliche Durchschnittstemperatur habe sich deutlich erhöht.

Florian Mohler und Fabian Sorn

FÜK – Themensammlung der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfungen

GRUPPENTHEMA	1. FACH	2. FACH	MÖGLICHE UNTERTHEMEN
Die Rolle der Frau im Wandel der Zeit	Deutsch	Geschichte	Kaiserzeit - Effi Briest; NS - Bücherdiebin; Nachkriegszeit - Der 1. Frühling; Alice Schwarzer
Kriege in Geschichte und Literatur	Deutsch	Geschichte	2. Weltkrieg; Kalter Krieg; Vietnamkrieg; Irak-Krieg
Judenverfolgung in der Literatur	Deutsch	Geschichte	Hitlerjunge Salomon ∞ Inge Auerbacher, Ich bin ein Stern; Tagebuch der Anne Frank; Elie Wiesel, Die Nacht
Weltreligionen	Religion	EWG (EK)	Islam - Orient; Naher Osten - Judentum; Indien - Hinduismus; Brasilien - Christentum
Kinder in verschiedenen Weltreligionen	Religion	EWG (EK)	Türkei - Islam; Indien - Hinduismus; Bolivien - Indigene Völker; Tibet - Buddhismus
Kinderarbeit	Religion	EWG (EK)	Indien; Bangladesch; Afrika
Menschenrechte	Religion	EWG (Gk)	Amnesty International; Grundgesetz - EU - UNO; Bergpredigt; Religionen und Menschenrechte
Christusbilder in Kunst und Religion	Religion	BK	Grünewald: Isenheimer Altar; da Vinci: Abendmahl; Beuys: Kreuzigung; Kokoschka: Christus speist die Kinder
Religiöse Themen in der Musik	Religion	Musik	„Nicht von dieser Welt“; „One of us“; Musicals: „Hair“, „Cats“, „Joseph“; „Jesus Christ Superstar“
Spuren jüdischen Lebens in der Ortenau	Geschichte	Religion	Synagoge in Kippenheim; Inge Auerbacher; Stolpersteine; Judenbad in Offenburg
Kirche im Dritten Reich	Geschichte	Religion	Kath. Kirche im 3. Reich; Bischof v. Galen / Dietrich Bonhoeffer; Die evangelische Kirche im 3. Reich
Unterdrückung von Völkern und Religionen	Geschichte	Religion	Verfolgung des Judentum; Afrika in der Kolonialzeit; Tibet



Gernot Aich / Christina Kuboth

Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz als Grundlage des Lehrerberufes

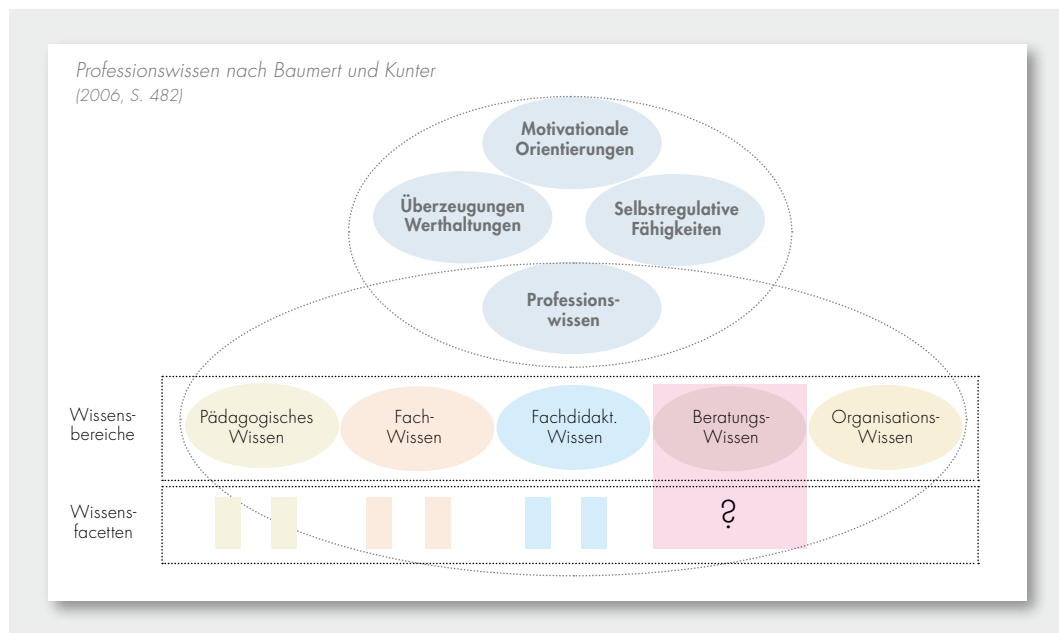
Beratung und Gesprächsführung mit Eltern, Schülerinnen und Schülern wird eine immer wichtigere Grundlage für Lehrkräfte. Sei es im Bereich der Lernentwicklungsgespräche bzw. Lerncoaching, der Laufbahnberatung, im Umgang mit schwierigem Verhalten oder anderen Problemen der Schülerinnen und Schüler. Auch Studien zum Berufswissen von Lehrkräften zeigt auf, dass Beratungswissen eine wichtige Grundlage des alltäglichen Lehrer_innen Daseins darstellt, beispielsweise in der Studie von Baumert und Kunter (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011). Wie Abbildung 1 zeigt, werden hier neben Persönlichkeitsanteilen fünf Basisbereiche des Professionswissens identifiziert. Für berufserfahrene Lehrkräfte relativ naheliegend die Bereiche des Pädagogischen Wissens, des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens. In diesen Bereichen verfügt die Lehrerbildung über einen breiten Wissenskanon und kann auf eine lange Tradition

und ein breites Wissen zurückgreifen. Im Gegensatz dazu stellen das Beratungs- und Organisationswissen Bereiche dar, die in der bisherigen Lehrer_innenbildung unterrepräsentiert sind. Hier wurden in der Studie keine weiteren Wissensfacetten dargestellt (siehe Abb. 1).

Aus kommunikationspsychologischer Sicht sind die Gespräche bzw. Beratung im Kontext der Schule kein einfaches Terrain, da bestimmte Rahmenbedingungen die Gesprächsführung bzw. deren Erfolg erschweren oder teilweise auch verhindern. Ein einschränkender Faktor für erfolgreiche Gesprächsführung mit Schülerinnen und Schülern ist, dass der Schulbesuch nicht freiwillig ist und allein schon deshalb bei ihnen ein gewisser Widerstand entstehen kann. Unter anderem sind deshalb (leider) nicht alle Schülerinnen und Schüler intrinsisch motiviert, sich mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen. Teilweise kommen familiäre Probleme oder entwicklungsbezogene Faktoren, wie beispielsweise die Hinwendung zu den Peers hinzu, die ebenfalls die zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem Lernstoff einschränken können, so dass notgedrungen ein Ziel bzw. ein Interessenkonflikt zwischen dem Wunsch der Lehrkraft nach Leistung und Disziplin und den Interessen entstehen kann, der die Beratung und die Gesprächsführung logischerweise erschwert.

Auch die Beratung bzw. Gesprächsführung mit Eltern stellt teilweise eine Herausforderung dar. Oft kommt es in solchen Konstellationen zu verdeckten oder offenen Schuldzuweisungen und die Frage nach der Schuld steht im Vordergrund und nicht die Frage, wie man mit dem Problem in Zukunft umgehen bzw. wie es gelöst werden kann. Besonders die verdeckten Angriffe und Schuldzuweisungen der Eltern werden von Lehrkräften häufig als belastend erfahren, da man zwar bemerkt hat, dass es Kritik gab, diese jedoch nicht greifbar ist, weil sie nur zwischen den Zeilen bzw. am Tonfall bemerkbar war. Man denkt dann darüber nach, was eigentlich gemeint war, und beschäftigt sich bei schweren Unterstellungen länger damit. Ein weiterer Faktor für schwierige Situationen im Elterngespräch entsteht aus einer nicht klar abgrenzbaren Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler.

Ein weiterer limitierender Faktor für die erfolgreiche Beratung und Gesprächsführung ist der Mangel an Zeit. Lehrkräfte berichten häufig, dass sie keine Zeit haben Gespräche mit den Kindern, den Eltern oder auch den Kolleg_innen zu führen, so dass es häufig nur zu



Tür-und-Angel-Gesprächen kommt. Es wird deutlich, dass Lehrkräfte in diesem schweren Umfeld eigentlich eine sehr gute Ausbildung in Gesprächsführung und Kommunikation aufweisen müssten, um die Herausforderungen in ihrer täglichen Arbeit gut bewältigen zu können. Leider ist diese Ausbildung in Gesprächsführung häufig nicht oder nur rudimentär vorhanden, so dass viele Lehrkräfte sich in diesem Bereich ins kalte Wasser geworfen fühlen. Die Auswirkungen dieses Ausbildungsdefizits zeigen sich z.B. in Studien zum Belastungserleben von Lehrkräften. Hier werden immer wieder Gespräche mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen oder Schülerinnen und Schülern als Belastungsfaktor angeführt.

Grundlagen der Gesprächsführung und Beratung in der Schule

Ein zentraler Aspekt für die gelungene Kommunikation in der Schule ist die Reflektiertheit, mit der die Lehrkraft in die Interaktion geht. Kommunikation ist eine bewusste Handlung, so dass es bei herausfordernden Situationen gut ist, einen Moment innezuhalten und zu überlegen, wie man vorgehen will. Im komplexen Unterrichtsgeschehen ist genau dies teilweise schwierig, jedoch denke ich, dass es besser ist, sich etwas Zeit zu geben und nachzudenken, wie man das Problem angeht, bevor man durch eine schnelle Intervention das Problem verschärft. Beispielsweise: Möchte ich bei disziplinarischem Fehlverhalten eine Grenze setzen, damit die anderen Schülerinnen und Schülern wieder lernen können. Oder geht es mir darum, mit der Schülerin und dem Schüler eine langfristige Verhaltensveränderung zu erreichen? Im ersten Fall wäre die Intervention wahrscheinlich gekennzeichnet durch einen strengeren Ton und einer Hierarchie zwischen Lehrkraft und Schüler_in. Im zweiten Fall wäre mehr Zeit notwendig und es müsste mit der Schülerin bzw. dem Schüler besprochen werden, was das Motiv hinter ihrem bzw. seinem Verhalten ist. Grundlage hierfür ist ein Interesse an der „Geschichte“ der anderen Person und eine Kommunikation auf Augenhöhe. Hilfreiche Fragestellungen wären beispielsweise: Wieso erfolgt das Fehlverhalten? Langeweile, keine Motivation, motiviert, aber keine geeignete Lernstrategie und deshalb Frustration? Oder andere Punkte? Möchte mein Gegenüber sein Verhalten überhaupt verändern? Was sind Vorteile der Veränderung? Was sind Hemmschuhe? Was für einen Vorteil hat das alte Verhaltensmuster, z.B. Anerkennung der Peers? Falls die Person sich verändern will, welche Schritte können realistisch eingeleitet werden, so wird z.B. jemand, der ständig den Unterricht gestört hat, nicht in der nächsten

Unterrichtsstunde ein vollkommen verändertes Verhalten an den Tag legen können. Hier wäre es sinnvoller zu überlegen, welche Stoppsignale eingeführt werden können, damit die Lehrkraft schon früh angesprochene Signale geben kann, die die Schüler_in auch akzeptiert und somit langsam, aber kontinuierlich an einer Verhaltensveränderung gearbeitet werden kann. An dem Beispiel wird klar, wie mannigfaltig, komplex und langfristig



Gesprächsführung mit Schülerinnen

die Bearbeitung von Verhaltensveränderung sein kann. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass einige Fragen, die sich die Lehrkraft vor dem Gespräch bzw. vor der Intervention stellt, eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für gelungene

Kommunikation darstellen. Was möchte ich im Gespräch erreichen? Was sind meine Ziele? Was könnten die Ziele des Gegenübers sein? Sind die Ziele vereinbar? Wenn nicht, wie könnte ein Kompromiss aussehen? Will ich, dass das Gegenüber nur umsetzt, was ich möchte oder gibt es verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten? Sind auch kritische Anmerkungen des Gegenübers in Ordnung und werden sie als Möglichkeit gesehen, die Situation zu optimieren?

Auch für Gespräche mit Eltern gelten grundsätzlich dieselben Überlegungen. Sacher (2008) betont, es geht darum, „vor allem die Gesprächskultur und den Informationsfluss zu verbessern, um Vertrauen zwischen Eltern und Lehrkräften aufzubauen und ihre Kooperation zu verbessern“ (Sacher, 2008, S. 73). Vertrauen gilt als Basis für eine offene Gesprächsatmosphäre. Eltern sollen im Gespräch die Gewissheit haben, dass über sie nicht geurteilt wird und sie ihre Meinung offen zum Ausdruck bringen können. Dabei spielt die Grundeinstellung der Lehrkraft eine wesentliche Rolle: Ist sie ehrlich an der Meinung der Eltern interessiert, begegnet sie diesen mit Wertschätzung und Respekt, wertschätzt aber auch sich selbst mit ihren Stärken und Schwächen? Dieses Wissen über die eigene Person fördert eine klare Haltung und ermöglicht dadurch eine offene, gut strukturierte Kommunikation. Dabei geht es darum, gemeinsame Gesprächsziele zu formulieren und dabei die Grenzen des Machbaren beider Gesprächspartner im Auge zu behalten und den Gegenüber „echt“ in die Problemlösung mit einzubeziehen und keine Lösungen überzustülpen. Zudem ist es einer Lehrkraft in einer positiven Grundeinstellung möglich, Vorwürfen und Angriffen mit mehr Gelassenheit zu begegnen und ggf. die dahinter oft versteckte Sorge der Eltern um ihr Kind zu sehen und zu verstehen (Aich & Behr, 2015). Die hier angesprochene Grundeinstellung findet sich im ersten Modul des Gmünder Modells zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG), welches insgesamt aus sechs Modulen besteht und sich u.a. mit einem professionellen Umgang in schwierigen Situationen im Elterngespräch, mit unproduktiven Gesprächsmustern und wie diese in eine lösungsorientierte Richtung gelenkt werden können und mit dem professioneller Umgang mit Kritik der Eltern beschäftigen. Das GMG wurde aus den oben genannten Gründen an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd entwickelt, mehrfach evaluiert und als Lehrangebot an der Hochschule sowie als regionale Lehrerfortbildung in den staatlichen Schulämtern zur Stärkung der Beratungskompetenz seit dem Wegfall der verbindlichen Grundschulempfehlung in Baden-Württemberg ausgebracht.



Gesprächsführung mit Eltern

Abschließend kann gesagt werden, dass der Bereich Beratung und Gesprächsführung eine große Herausforderung für Lehrkräfte darstellt, welcher auch im Vergleich zu anderen Professionsbereichen noch relativ wenig beforscht ist und im Alltag der Lehrkräfte zum einen im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern und zum anderen außerhalb des Unterrichts auch mit Eltern eine bedeutsame Rolle spielt, die wesentlich zur Berufszufriedenheit beiträgt, wenn sie gewinnbringend ein- und umgesetzt wird. Bei sämtlichen Überlegungen sollte immer die Schülerin bzw. der Schüler mit ihren bzw. seinen Entwicklungsmöglichkeiten im Mittelpunkt stehen und es immer darum gehen, was alle Parteien dazu beitragen können, um für die Schülerin bzw. den Schüler das Beste zu erreichen. Oft ist schon die Vergegenwärtigung dieser Tatsache ein erster Anknüpfungspunkt, um Gespräche in eine produktive Richtung zu lenken und dann an der Problemlösung gemeinsam zu arbeiten.

Literaturverzeichnis

- Aich, G. & Behr, M. (2015). Gesprächsführung mit Eltern. Weinheim: Beltz.
 Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469-520.
 Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
 Sacher, W. (2008). Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz278267653inh.htm>



Stephan Gingelmaier
Nicola-Hans Schwarzer
Hannah Fink

Einige Grundlagen der Hochbegabungsforschung und zentralen Frage nach besonderen Bedarfen Hochbegabter

Zusammenfassung: Es wird aus dem Stand aktueller Forschung ein Bild von Hochbegabung skizziert und mögliche Problemfelder erörtert. Unter Bezug auf aktuelle Studien werden anschließend Beweggründe und Auswirkung besonderer Bedarfe dargestellt. Schlüsselwörter: Hochbegabung, Begriffsbestimmung von Hochbegabung, besondere Bedarfe Hochbegabter, Hochbegabung als Thema der Sonderpädagogik.

Mit der 1964 durch Georg Picht ausgerufenen Bildungskatastrophe im Zuge der Wiederaufbaumaßnahmen nach Kriegsende und der damit verbundenen Sorge um vernachlässigte Bildungsreserven und qualifizierten Nachwuchs, wurde die schulische Begabungsforschung angekurbelt. Das Gymnasium war zwar im Sinne höherer Bildung den begabten Schülerinnen und Schülern reserviert, es hatte bisher jedoch keine systematische Begabtenförderung stattgefunden. Der Ausbau der Hochbegabtenförderung hingegen fand erst Anfang der 1980er Jahre statt. Die Forderung nach mehr Leistungsexzellenz, wie etwa vom Wissenschaftsrat 1981 proklamiert, führte sukzessive zu verschiedenen Formen der schulischen Begabtenförderung, die heute eine programmatische Vielfalt aufweist und zunehmend im Ausbau steht (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017). Parallel zu diesem Aufschwung belegten empirischen Studien immer wieder die Ungleichheit der Leistungsentwicklung innerhalb sozio-ökonomischer Schichten (vgl. Messner 1977 in Kluge / Suermondt 1981), deren oberer Rand, in Form von Mittel- und Oberschicht unter den Menschen mit Hochbegabung deutlich häufiger vertreten war. Das Geheimnis der „Begabungs-Leistungs-Koppelung“ (Brunner/ Gyseler/ Lienhard 2010, 22) trat daraufhin zunehmend in den Fokus der Begabungsforschung und unter dem Begriff „Underachievement“ (vgl. Durr 1964 in Ziegler 2008) standen nun auch diejenigen Schülerinnen und Schüler im wissenschaftlichen Rampenlicht, die ob-

gleich einer sehr hohen intellektuellen Begabung in den allgemeinen Schulen scheiterten. Seit den Anfängen ist der Begabtenbegriff von Ambivalenzen geprägt, denn er steht unmittelbar im Zentrum eines dialektischen Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft. Begabung galt im theologischen Sinne als „Gabe Gottes“ an das Individuum (vgl. z.B. die Verwendung im Matthäusevangelium), es stand im Laufe der Geschichte aber meist die gesellschaftliche „Verwertbarkeit“ von Begabung im Vordergrund, z.B. wurden Begabte zum Aufbau eines leistungsfähigen Heers ausgewählt (vgl. Baudson/ Preckel 2013). Das „Glück des Einzelnen“ trat erst im 18. Jahrhundert mit Thomas Jefferson ins Blickfeld (Urban 1998, 23) und sollte durch den Aufbau eines allgemeinen und differenzierten Bildungssystems, welches Glück und Freiheit für jedes Individuum versprach, in der Gesellschaft verankert werden. Deutlich wurde die Verkettung vom begabtem Individuum und der Gesellschaft bei Karl Marx, der Hochbegabung als „Geschenk der Natur an die Gesellschaft“ erachtete (Urban 2004, 1). Das gesellschaftliche Interesse an Leistungsfähigkeit ist mit der Erkenntnis um den Zusammenhang von Wohlstand und kulturellem wie technischem Fortschritt mit der Ausbildung leistungsexzellenter Mitglieder in den letzten Jahrzehnten gewachsen (Ziegler 2008).

Wie kann allerdings die freie Persönlichkeitsentwicklung bei gleichzeitiger Verantwortung des Individuums, seine Begabung dem gesellschaftlichen Allgemeinwohl zur Verfügung zu stellen, gefördert werden? Die Auseinandersetzung mit solchen Abhängigkeitsverhältnissen ist bei der schulischen Begabungsförderung unumgänglich und im Zuge bildungspolitischer Umwälzungen hoch aktuell. In der Vergangenheit schienen Elitebildung und Demokratie als Menschenrecht (z.B. nach Artikel 21 der UN-Menschenrechtscharta) in einem schwer vereinbaren Verhältnis zu stehen, haben doch genetisch begründete Ausleseprozesse sowie Machtkonzentration durch Geld und Prestige „...uns mit Recht misstrauisch gemacht (...) gegen alles, was nach planmäßiger Elitebildung und Aufzucht einer Auslese aussieht“ (Urban 2004, 35). Das Spannungsverhältnis zwischen Elitebildung und demokratisch-humanistischem Erziehungs- und Bildungsideal bestimmt bis heute die Begabtenförderung und fordert den Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit heraus. So sind die Zugänge für benachteiligte Gruppen durch die selektive, systematische Begabtenförderung wie sie heute schon teilweise betrieben wird, immer noch erschwert (vgl. Stamm 2009). Damit verbunden ist die Tatsache, dass die Identifizierung intellektueller Potenziale

Die Tatsache, dass die meisten Schwierigkeiten mit hochbegabten Kindern in der Grundschule auftreten sprechen für eine dringende Auseinandersetzung der allgemeinen Pädagogik und der allgemeinen Schulpädagogik mit dem Thema.

in Randgruppen auf Grund verschiedener Dimensionen sozialer Diskriminierung auffallend seltener stattfindet (Seitz u.a. 2016). Die Underachievement- Forschung (= hochbegabte Minderleister) hat in mehrfacher Weise aufgezeigt, welche Problemlagen bei der Beschulung hochbegabter Kinder und Jugendlicher auftreten können und wie sich diese gravierend auf die Schullaufbahn auswirken (vgl. Kluge / Suermondt-Schlembach 1981, Rost / Hanses 1996, Stamm 2008, Harder 2009).

Der zunehmend differenzierte Ausbau der institutionellen Begabtenförderung hat heute explizit zum Ziel, Ungerechtigkeit und Bildungsbenachteiligung zu reduzieren und allen Schülern eine ihnen angemessene Förderung zu ermöglichen (vgl. Karg Stiftung 2016). Außerdem hat sich laut Urban das Verhältnis zum Elitebegriff in Deutschland entspannt (2004, 1). Im Beschluss der Kultusministerkonferenz 2015 „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ steht neben der Aufforderung an die allgemeine Schule, begabungsfördernden Unterricht zu betreiben und entsprechende Maßnahmen zu treffen auch die Empfehlung, Spezialklassen für Begabte aufzusuchen. Diese Entwicklung steht grundsätzlich dem inklusiven Anspruch der De-Segregation (Hinz 2013) zugunsten einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 2006) entgegen und öffnet in diesem Diskurs ein weiteres Spannungsfeld über die positiven und negativen Auswirkungen inklusiver Praktiken. Mit dem vereinfachenden Wunsch einer Beschulung in Spezialeinrichtungen wäre die Aufgabe der Beschulung hochbegabter Kinder und Jugendlicher primär der Begabtenpädagogik, höchstens der Gymnasialpädagogik, überlassen. Die Tatsache, dass die meisten Schwierigkeiten mit hochbegabten Kindern in der Grundschule auftreten (vgl. Gauck 2007), sowie die Bemühungen um eine inklusive Schulbewegung sprechen aber für eine dringende Auseinandersetzung der allgemeinen Pädagogik und der allgemeinen Schulpädagogik mit dem Thema.

Skizzierung des Begriffes

Der bildungspolitische Umgang mit Hochbegabung gestaltet sich vor Allem in Abhängigkeit von der wissenschaftstheoretischen Sicht auf Begabung. Zunächst werden bedeutsame Aspekte des Begriffes in einem skizzenhaften Überblick dargestellt.

Von den Anfängen der Hochbegabtenforschung bis heute sind zahlreiche Forschungsarbeiten und Modelle entstanden, die sehr unterschiedlich darstellen, was Hochbegabung

sein kann und unter welchen Bedingungen sie zu Leistungsexzellenz führt. Zunächst steht fest, dass es keine einheitliche Definition zum Begabungsbegriff gibt. Es handelt sich vielmehr um einen dynamischen Begriffskomplex, der die Gültigkeit von Studien über hochbegabte Kinder erheblich beeinträchtigt und immer wieder zu großer Verwirrung führt (Ziegler 2008). Hochbegabung, Begabung, Höchstbegabung, Talent, Genialität, Intelligenz, Hochleistung usw. . Während wissenschaftlich um eine differenzierte Abgrenzung gerungen wird (vgl. Trautmann 2010), wird im Alltagsverständnis relativ willkürlich mit Annahmen „jongliert“ (vgl. Kaup 2009), was oft zu gravierenden Missverständnissen über begabte Kinder führt (Brunner/ Gyseler / Lienhard 2010). Kennzeichnend für den Begriff sind damit erstens seine Uneinheitlichkeit und zweitens seine Verkettung mit alltagslogischen Konnotationen. Empirisch fundiert, doch nicht unumstritten ist bisher der Begriff der „Hochbegabung“ durch eine direkte Anknüpfung an den spearmanischen (1927, in Rost 1993) Begriff der allgemeinen Intelligenz. Wird heute wissenschaftlich von Hochbegabung gesprochen, so ist dementsprechend meist ein intellektuelles Leistungspotenzial gemeint, das sich ausschließlich durch psychometrische Intelligenztests messen lässt und mindestens zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt liegt (\geq min. IQ 130) (Hofstätter 1957 in Rost 1998). Hochbegabung ist hier ein intellektuelles Potenzial, das aber nicht zwangsweise zu exzellenten Leistungen führt (=„Kompetenzdefinition“ vgl. Preckel/ Vock 2013). Damit sind hochbegabte Minderleister, die sich in allen Schularten inklusive Sonderschulen finden, in diese Definition eingeschlossen. In der Literatur wird immer wieder hervorgehoben, dass eine Beschränkung auf eine allgemeine Intelligenz für den schulischen Kontext nicht ausreichend sei. Es mangle z.B. an der Integration von nicht-kognitiven Fähigkeiten im künstlerischen oder motorischen Bereich (vgl. Gardener 2012). Dies würde der Vielfalt an Begabungsäußerungen nicht gerecht und klammere diejenigen Schülerinnen und Schüler aus, die Leistungsexzellenz in einem spezifischen Gebiet zeigen (vgl. Götte 2005, Ziegler 2008, Trautmann 2010). Zudem wurde mehrfach die Beschränkung auf quantitative Merkmale bei der Intelligenzdefinition kritisiert, qualitative Merkmale wie Kreativität oder divergente Denkprozesse blieben unberücksichtigt (vgl. Webb/ Meckstroth/ Tolan 2007).

Eine andere Definition stellt das Leistungsvermögen in den Vordergrund (=„Performanzdefinition“ vgl. Preckel/ Vock 2013): hochbegabt ist nur, wer tatsächlich Hochleistung

erbringt. Nicht-kognitive Merkmale wie Motivation, emotionale Stabilität oder Kreativität spielen dabei eine gleichwertige (Renzulli 1979, Mönks 1990) oder wichtigere (Ziegler 2008) Rolle als die Intelligenz. Underachiever sind damit ausgeschlossen und Begabungsförderung wird entsprechend mit Leistungsförderung assoziiert, was bei dieser Definition in Kritik steht (vgl. Hany 2002). Rost (1993, 4) argumentiert dagegen, dass nur selten Personen mit einer durchschnittlichen Intelligenz Hochleistung auf einem spezifischen Gebiet erzielen und bezieht sich dabei auf langjährige Forschungsarbeiten, die mit einem allgemeinen Intelligenzfaktor operieren (z.B. Thorndike 1985).

Die Widersprüchlichkeit ist bezeichnend für das Thema und spiegelt sich in einer Spanne von eindimensionalen (Intelligenz ist hier hinreichendes Kriterium für die Entwicklung von Hochbegabung) bis zu hoch komplexen, mehrdimensionalen (mehrere Begabungsbereiche werden anerkannt und die Entwicklung basiert auf verschiedenen Faktoren) Modellen wieder. Wurde in frühen Modellen noch von einer anlagebedingten Disposition und folglich einem statischen Begabungsbegriff ausgegangen (Galton 1869, Terman 1927 in Baudson 2008), so rückte die in den 50er Jahren von Heinrich Roth formulierte Idee des „Begabt-Werdens“ (zitiert nach Kaup 2009, 101) mehr und mehr in den Vordergrund. Heute bestimmt ein dynamischer Begriff den Diskurs, der primär das Erkennen und das Fördern von Hochbegabung fokussiert. Zwar gilt der IQ als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal ab einem Alter von sieben Jahren und sein positiver Zusammenhang mit Schulleistungen und Berufserfolg gilt in der psychologischen Diagnostik als hoch evident (Holling / Preckel / Vock 2004, 41 u. 47). (Die Verwendung von psychometrischen Intelligenztests als Prädiktor für Schul- und Berufsleistungen gilt damit z.B. als Rechtfertigungsargument für das streng gegliederte deutsche Schulsystem.) Gleichzeitig ist aber auch bekannt, dass Höchstleistungen nicht grundsätzlich mit sehr hoher Intelligenz korrelieren (Ziegler 2008). Ziegler (2008) führt Studien auf, die den hohen Zusammenhang von Intelligenz und Leistungsexzellenz widerlegen, weshalb er zu dem Fazit kommt, dass „der IQ im Laufe der Entwicklung beträchtlichen Schwankungen unterworfen (ist) (27)“ und „die ungenügende Stabilität des IQ (...) es sehr unwahrscheinlich (macht), dass er geeignet sein könnte, Leistungsexzellenz zu prognostizieren (27)“. Vielmehr sei die Intelligenzmessung auf Grund von möglichen Messfehlern und ihrer eindimensionalen Ausrichtung auf akademische Leistungen problematisch.

Zunächst steht fest, dass es keine einheitliche Definition zum Begabungsbegriff gibt.

Dementsprechend existieren heute multifaktorielle Modelle wie beispielsweise das Münchner Hochbegabungsmodell, das zwischen 1994 und 2004 von Hany, Heller und Perleth (Heller 2001) entwickelt wurde und für die Prognose von Hochleistungen ein variables Bedingungsgefüge heranzieht. Es beinhaltet gemäß einer mehrdimensionalen Auffassung von Begabung neben Intelligenz als begabungskonstituierende Anlage zahlreiche weitere Faktoren wie z.B. Musikalität, Kreativität, praktische Intelligenz und Psychomotorik. Begabungsanlage und Umweltfaktoren, sowie nicht-kognitive Faktoren der Persönlichkeit wie Motivation oder Stressbewältigung werden hier in ein wechselseitiges Beziehungsverhältnis gestellt. Die Leistungsentwicklung ist damit an mehrere Bedingungen geknüpft, die in einem komplexen Austausch verschiedene Formen der „Passung“ erzeugen. Je höher diese Passung, z.B. zwischen Anforderungsniveau und Entwicklungsstand, desto höher die Leistung. Umgekehrt lässt sich eine Minderleistung durch einen Misfit beschreiben, der zwischen Kind und Umwelt, aber auch zwischen verschiedenen Faktoren der Umwelt (externer Misfit), oder zwischen verschiedenen Faktoren innerhalb des Kindes (interner Misfit) erscheinen kann (vgl. Brunner/ Gyseler/ Lienhard 2010). Vielfach wurde auch versucht, das Wesen der Hochbegabung als solches zu bestimmen. Die Ergebnisse hierzu sind jedoch ebenfalls widersprüchlich, was in Anbetracht der inkonsistenten Forschungslage nicht verwunderlich ist. Methodische Mängel in der Durchführung der Studien werden ebenfalls für die hoch widersprüchlichen Aussagen verantwortlich gemacht (Rost 1993). Der Versuch, „typische“ Merkmale von Hochbegabung zu bestimmen, kann also gescheitert verstanden werden (Ziegler 2008, 17) und hat bei einigen Autoren zu der Feststellung geführt, dass es „das“ hochbegabte Kind nicht gibt (Brunner / Gyseler / Lienhard 2010, 50). Insbesondere typische Charaktereigenschaften wie etwa eine ausgeprägte Eigensinnigkeit oder soziale Ängstlichkeit konnten statistisch nicht bestätigt werden (vgl. Rost 1993). Insofern sind sogenannte „Checklisten“ für die schulische Diagnostik von Experten vielfach abgelehnt worden (vgl. Preckel/ Vock 2013), obgleich gewisse leistungsbezogene Merkmale immer wieder als verlässliche Wegweiser für weitere diagnostische Schritte formuliert worden sind. Insbesondere Merkmale, die sich auf Schnelligkeit (quantitative Normabweichung in der intellektuellen Entwicklung, hohe Geschwindigkeit im Denken und Lösen von Aufgaben) und auf Breite und Tiefe im Wissen beziehen, werden hier benannt. Darüber hinaus ein außergewöhnlich großes und breites Interesse, hervorragende Gedächtnisleistungen und Konzentrationsfähigkeit

Während eine Intelligenzdefinition kognitive Merkmale hervorhebt, stehen bei einer Leistungsdefinition Temperamentmerkmale und Merkmale der Lernsituation im Vordergrund.

(vgl. Urban 1998). Je nach Definition fällt die Gewichtung unterschiedlich aus: Während eine Intelligenzdefinition kognitive Merkmale hervorhebt, stehen bei einer Leistungsdefinition Temperamentmerkmale und Merkmale der Lernsituation im Vordergrund. Dass sich kognitive Merkmale und Persönlichkeit gegenseitig bedingen, zeigte die Marburger Hochbegabtenstudie (eine seit 1987 laufende Langzeitstudie an der Universität Marburg, vgl. Hanses / Rost 1993), die eine hohe Korrelation zwischen hoher Intelligenz und Temperamentmerkmalen, die diese begünstigen, fand. Kinder mit einer hohen Testintelligenz zeigten eine erhöhte Konzentrationsfähigkeit, eine geringere Ablenkbarkeit und motorische Unruhe, eine erhöhte Kontrollüberzeugung schulischer Leistungen, sowie ein positiveres und realistischeres Selbstkonzept.

Zusammenfassend handelt es sich bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern um eine heterogene Gruppe, die empirisch schwer einzugrenzen ist. Anerkannt ist heute, dass die Begabungsentwicklung dynamisch verläuft und von äußeren Faktoren maßgeblich mitbestimmt wird. Im Sinne der einleitenden Gedanken zum Begabungsbegriff ist das Umfeld aufgefördert, förderliche Passung herzustellen. Gleichwohl ist das Individuum als selbstbestimmtes und solidarisches Subjekt (Klafki 2007) in der Pflicht, die Umwelt in einer ihm passenden Weise zu gestalten. Es handelt sich hierbei um sensible Interaktionsprozesse, weshalb es legitim scheint, bei Hochbegabung von einem außergewöhnlichen Potential auszugehen, das sich nicht zwangsweise und vor allem nicht konstant in hoher Leistung manifestiert.

Besondere Bedarfe?

Trotz der oben genannten Erkenntnisse zur Heterogenität der Population steht immer wieder zur Diskussion, inwiefern Hochbegabung doch mit besonderen Bedarfen einhergeht. Webb / Meckstroth/ Tolan (2007, 45) betonen: „Hochbegabte sind nicht einfach Kinder mit Zierrat, sie sind wirklich fundamental anders“. In diesem Zusammenhang stehen sich seit Beginn der Hochbegabtenforschung zwei konkurrierende Konzepte gegenüber: Die Disharmonie- und die Harmoniehypothese. Während erstere einen direkten Zusammenhang sieht zwischen überdurchschnittlicher Intelligenz und psychischer Vulnerabilität (vgl. Lombroso 1887, Lange-Eichbaum 1931 in Kluge/ Suermond 1981),

bewies zuletzt die Marburger Hochbegabtenstudie, dass eine überdurchschnittliche Intelligenz kein Risikofaktor ist, Minderleistungen die Ausnahme bilden und teilweise auf tragische Einzelschicksale zurückzuführen sind. Darüber hinaus ergaben die Ergebnisse, dass hochbegabte Kinder und Jugendliche sich in fast allen Bereichen des Verhaltens und der Bedürfnisse nicht von ihren normalbegabten Altersgenossen unterscheiden. Deutliche Unterschiede sind lediglich im Leistungsverhalten zu verzeichnen. Was die soziale Anpassung in der Schule betrifft, so werden hochbegabte Schüler als besser integriert, sowie sozial und emotional kompetenter und reifer beschrieben. Sie erscheinen in der Schule statistisch eher als stabile, gesunde, gut angepasste, durchsetzungsfähige und beliebte Schüler (vgl. Rost 1993, Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006).

Diese bedeutsame Erkenntnis steht im Widerspruch zur seit den 90er Jahren zunehmenden Vorstellung hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Beratungszentren aufgrund sozio-emotionaler Schwierigkeiten, sowie zur Tendenz, Hochbegabte wegen Schwierigkeiten in der allgemeinen Schule in Sondereinrichtungen zu separieren (vgl. Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006). Die Angaben über die Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten bei Hochbegabten unterscheiden sich nicht von der Durchschnittsbevölkerung, sie ergeben eine Quote von 20-25% (Gauck 2007, 27). Angaben über die Häufigkeit hochbegabter Minderleister variieren je nach Definition. Während die Marburger Studie eine Quote von 12% hervorbrachte, ergab eine Studie von Ziegler u.a. (2008) 25%. Die Schwankungen sind ursächlich in den stark differierenden Auffassungen des Underachievement-Konzepts begründet (ausführlich in Ziegler 2008). Die aus der Sonderpädagogik stammenden Bildungsforscher Hoyningen-Süess und Gyseler sehen ihrerseits insgesamt eine ausreichend hohe Anzahl Hochbegabter mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, um insbesondere im Zusammenhang mit der Beschulung eine stärkere Auseinandersetzung zu fordern, die explizit die Sonderpädagogik einschließt (2006, 27).

„Schwierige“ Hochbegabte werden von ihren Lehrpersonen „...als im Unterricht unruhige, in ihren Leistungen schwankende, in Streitsituationen rigide und bisweilen desinteressierte Schülerinnen und Schüler, deren Konzentrationsfähigkeit unterdurchschnittlich, deren Lernverhalten stark emotional geprägt und deren Selbsteinschätzung oftmals ein Zerrbild ihrer selbst sei“ beschrieben (Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 23). Trotz des intellektuellen Potentials werden diese Kinder oft als weniger intelligent wahrgenommen (Rost 1996).

Es handelt sich hierbei um sensible Interaktionsprozesse, weshalb es legitim scheint, bei Hochbegabung von einem außergewöhnlichen Potential auszugehen, das sich nicht zwangsweise und vor allem nicht konstant in hoher Leistung manifestiert.

Die Schweizer Begabungsforscherin Letizia Gauck untersuchte, inwiefern sich Verhaltens- und Lernschwierigkeiten bei hochbegabten Viertklässlern von denen durchschnittlich begabter Viertklässler unterscheiden. Die Ergebnisse berichten eine höhere Schulunlust der hochbegabten Kinder trotz besserer Schulnoten und damit einhergehend ein höheres Ausmaß an internalisierenden wie externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Während die Eltern hochbegabter Kinder weniger über Schwierigkeiten im Umgang mit ihrem Kind klagten, verhielt es sich in der Schule umgekehrt. Signifikant erhöht waren in der Lehrereinschätzung neben sozialem Rückzug auch das erfasste Maß an Aggression und Delinquenz (vgl. Gauck 2007).

Gauck diskutiert ursächlich klassische Misfit, die neben einer mangelnden Passung zwischen schulischem Angebot und Leistungsvermögen („Unterforderung“), auch in mangelndem Wissen über das Phänomen und damit einhergehender Vorurteile des Umfeldes liegen. Dass insbesondere Grundschullehrkräfte eine Hochbegabung nicht erkennen, fehldiagnostizieren, durch falsche Annahmen Druck auf das Kind ausüben oder Missverständnisse forcieren, konnte auch in anderen Studien nachgewiesen werden (vgl. Rost 1987, Baudson/ Preckel 2013). Es konnten weitere bedeutsame Variablen festgestellt werden, die entsprechend eines externen Misfits auch das Eltern-Kind und das Schule-Elternhaus-Verhältnis ansprechen. So ergaben sich Schwierigkeiten im Verhalten des Kindes, wenn die Eltern in Bezug auf die Nachricht der Hochbegabung in Unsicherheit, Zweifel, Erwartungsdruck u. Ä. verfielen. Dies führte teilweise zu widersprüchlichen Erwartungen an die Schule respektive die Lehrkräfte und folglich zu Unzufriedenheit auf beiden Seiten. Eine Studie von Hoyningen-Süess/ Dominik Gyseler (2006), die zwischen 2001 und 2004 in der Schweiz durchgeführt wurde, konnte die Veranlassung besonderer Maßnahmen auf Grund von Schulschwierigkeiten sogar hauptsächlich auf Diskrepanzen in der Umwelt des Kindes, namentlich inadäquate Bildungserwartungen der Eltern und ungleiche Wertvorstellungen des Umfelds, zurückführen. Rost folgerte gleichermaßen aus seinen Ergebnissen, dass Schwierigkeiten eher mit dem „Etikett“ Hochbegabung in Verbindung stehen als mit der außergewöhnlichen Intelligenz (1993, 66).

Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse von Hoyningen-Süess/Gyseler (2006), dass diejenigen hochbegabten Schülerinnen und Schüler, die nicht mehr in der allgemeinen Schule beschult werden konnten, mehr über soziale Ängste berichteten, weniger Kontaktbereitschaft und -interesse zeigten und sich von den Mitschülern und Lehrkräften weniger

wertgeschätzt fühlten. Dies war insbesondere bei den hochbegabten Mädchen der Fall. Die Ursachendiskussion berührte erstens eine klassische Passungsproblematik, nämlich der Tendenz hochbegabter Kinder und Jugendlicher, sich eher an Älteren zu orientieren und wenige, aber tiefe Freundschaften zu bevorzugen. Zweitens wurde eine interne Problematik, namentlich ein Mangel an sozialer Kompetenz, diskutiert. Soziale Kognition und soziale Kompetenz verlaufen nicht automatisch simultan, sondern auch hier muss eine außergewöhnliche Anlage erst entwickelt werden. Aus den Befunden lässt sich folgern, dass hochbegabte Kinder, die früh auf ihren Intellekt reduziert werden, denen vielfältige soziale Erfahrungen verwehrt bleiben oder keine Unterstützung im Umgang mit anderen Kindern angeboten wird, es in sozialen Beziehungen eher schwer haben und mit ihrer Begabung in Konflikt geraten, wenn z.B. ihre sozialen Bedürfnisse stärker werden. Mädchen können in einen Rollenkonflikt geraten, wenn das Umfeld starke Rollenstereotype lebt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Mädchen gegenüber Jungen vermehrt geneigt sind, „auf keinen Fall mit ihren Begabungen hervorzustechen“, was wiederum zu Verkrampfung und Gereiztheit den Mitschülern gegenüber führen kann (Hoyningen-Süess/ Gyseler 2006, 134).

Des Weiteren fanden Hoyningen-Süess/ Gyseler (2006) in ihrer Studie, dass die hochbegabten Schülerinnen und Schüler mit Minderleistungen sich mehrheitlich durch einen maladaptiven Perfektionismus, sowie durch Schwierigkeiten in der emotionalen Anpassung auszeichneten. Sie beschreiben verschiedene Formen interner Misfits, die ursächlich mit dem hohen intellektuellen Potenzial in Verbindung stehen. Interner Misfit bezeichnet ein innerpsychisches Spannungsverhältnis und betrifft die individuellen Bedürfnisse des Kindes im Widerstreit mit seinen aktuellen Kompetenzen. Es findet eine asynchrone Entwicklung (Terrassier 1982) zweier Merkmale statt, wie beispielsweise die der intellektuellen und der fein- bzw. grobmotorischen Reife (vgl. Marzog/ Stöger/ Ziegler 2009). Die diskrepante Entwicklung kann Frustration und Verzweiflung auslösen, denn das, was das Kind einerseits zu denken im Stande ist und andererseits motorisch (z.B. zeichnerisch) zu leisten vermag, steht in einem diskrepanten Verhältnis. Die Frustration darüber kann wiederum zu Wutausbrüchen und Aggression, zu Verbissenheit oder Resignation führen, letztendlich auch zu einem Perfektionismus der von außen schwer nachvollziehbar bleibt (vgl. Marzog/ Stöger/ Ziegler 2009).

Die Begabungspsychologin Hader (2009) beschreibt weitere Asynchronien. Eine Dissonanz zwischen intellektueller und sozio-emotionaler Reife kann zu erheblich inadäquaten Erwartungen an das Kind und zu starken Irritationen bzgl. seines Verhaltens führen. Die emotionalen Bedürfnisse hochbegabter Kinder werden tendenziell unterschätzt und dies insbesondere bei dissonanter Entwicklung. Die Folge von unangemessenen Erwartungen an die seelische Reife des Kindes, das ja intellektuell Erwachsenen nahezu auf Augenhöhe begegnet und trotzdem kindliche Bedürfnisse hegt, könne das Kind unter Druck setzen und zu gravierenden Anpassungsfehlleistungen führen, wobei Mädchen eher zu einer übermäßigen und Jungen zu einer mangelnden Anpassung neigen. Diese Phänomene werden auch als Twice Exceptional (vgl. Hader 2009, 65) bezeichnet. Ein Begriff, der sich auf hochbegabte Kinder bezieht, die in zweierlei Hinsicht nachhaltig auffallen. Neben Entwicklungsstörungen der Motorik, gehören auch AD(H)S, Teilleistungsstörungen, Autismus, weitere psychiatrische Diagnosen sowie Seh- und Körperbehinderungen dazu (Hader 2009, Marzog/ Stöger/ Ziegler 2009). Die Identifikation von hochbegabten Kindern, die zusätzlich eine Entwicklungsauffälligkeit aufweisen, ist nach Hader besonders schwer, da diese die Begabung oft verdecken.

Fazit

Will man die Frage nach besonderen Bedarfen bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern beantworten, so kann davon ausgegangen werden, dass eine Hochbegabung grundsätzlich keine besonderen Bedarfe hervorruft. Das „Besondere“ bezieht sich damit auf einen individualisierten Ansatz entsprechend eines Unterrichts, der ein vielfältiges Lernangebot, differenzierte Arbeitsmaterialien und eine „experimentelle“ Atmosphäre bereitstellt (Rost 1993). Von solchen Maßnahmen profitieren nicht nur Hochbegabte, sondern grundsätzlich alle Kinder. Hochbegabte fordern diese stark individuelle Ausrichtung, wie oben dargestellt, sicherlich in hohem Maße heraus, sowohl in leistungsbezogener Hinsicht, als auch in emotionaler Hinsicht. Wo die schulinternen Kulturen Begabung nicht nur tolerieren, sondern diese „regelrecht wünschen“ (Urban 2004), wo die Lehrer-Schüler-Beziehung von Offenheit und Verständnis geprägt ist, müssen hochbegabte Kinder nicht durch auffällige Verhaltensweisen auf sich, bzw. auf Missverhältnisse aufmerksam machen. Besondere Bedarfe können allerdings entstehen, wenn ein Kind zwei asynchrone Besonderheiten in sich trägt, oder auch wenn die Passungsverhältnisse so gering sind, dass die kindliche Entwicklung stagniert.

Literatur:

- Baudson, T. (2008): Die wahrscheinlich längste Hochbegabtenstudie der Welt. Eine kleine Reise durch die Begabungsforschung (III). In: *MinD Magazin*, 63, 38-40.
- Bohl, T. / Meissner, S. (2013): *Expertise Gemeinschaftsschule – Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Booth, T. / Ainscow, M. (2011): *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Third Edition. Bristol: CSIE.
- Brunner, E. / Gyseler, D. / Lienhard, P. (2005): *Hochbegabung (k)lein Problem? Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung*. Zug: Klett und Balmer.
- Gauk, L. (2007): *Hochbegabte verhaltensauffällige Kinder. Eine empirische Untersuchung*. Zürich: LIT.
- Götte, W. (2005): *Begabung, Intelligenz und Hochbegabung-Aus der Sicht der Waldorfpädagogik*. In: Götte, W. (Hrsg.): *Hochbegabte und Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 209- 306.
- Hany, E. / Heller, K. (1991): *Gegenwärtiger Stand der Hochbegabungsforschung — Replik zum Beitrag Identifizierung von Hochbegabung*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* Band XXIII, H. 3, 241-249.
- Harder, B. (2009): *Twice exceptional - In zweifacher Hinsicht außergewöhnlich: Hochbegabte mit Lern-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungsstörungen oder Autismus*. In: *Heilpädagogik online*, Ausgabe 02/09, 64-89.
- Heller, K. A. (Hrsg.). (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Hoyningen-Süess, U. / Gyseler, D. (2006): *Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Kaup, G. (2009): *Das hochbegabte Kind im schulischen Interaktionsprozess der Primarstufe. Eine Studie über Hochbegabungskonzeption von Grund- und Sonderschullehrkräften*. Schriftenreihe Studien zur Schulpädagogik, Band 62. Hamburg: Dr. Kova .
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kluge, K.-J./ Suermondt-Schlembach, K. (1981): *Hochintelligente Schüler verhaltensauffällig gemacht? Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe*. München: Minerva Publikation.
- Kluge, K.-J (2002): *Intelligenz-begabte in Europa: Ein (sonder)pädagogisches Problem für deutschsprachige Experten?* In: *Labyrinth*, 74, 7-15.
- Preckel, F. / Baudson, T. G. (2013): *Hochbegabung. Erkennen, Verstehen, Fördern*. München: C.H. Beck.
- Preckel, F. / Vock, M. (2013): *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. (1993): *Lebensweltanalyse hochbegabter Kinder: das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. / Hanses, P. (1996): *Das „Drama“ der hochbegabten Unerachievter- „Gewöhnliche oder „außergewöhnliche“ Unerachievter?* In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 53-71.
- Rost, D. H. / Schilling S. (1998): *Hochbegabung*. In: *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 233 - 238.
- Schenz, C. (2011): *Begabtenförderung und das Modell inklusiver Schule*. In: Steenbuck, O./Quitmann, H./Esser, P. (Hrsg.): *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz. 38-49.
- Seitz, S. / Pfahl, L. / Lassek, M. / Rastede, M. / Steinhaus, F. (2016): *Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabtenförderung an Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Stamm, M. (2008): *Unerachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*; H.1, 106-124.
- Terrassier, J. C. (1982): *Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt*. In: Urban, K. (Hrsg.): *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte*, Heidelberg: Schindele, 92 – 97.
- Traumann, T. (2010): *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. Grundlagen der Schulpädagogik*, Band 53. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Urban, K. K. (1990): *Besonders begabte Kinder im Vorschulalter. Grundlagen, Erfahrungen und Untersuchungen der pädagogisch-psychologischen Arbeit*. Heidelberg: HVA/ Edition Schindele.
- Urban, K. K. (2004): *Hochbegabtenförderung und Elitebildung*. In: *Beilage zur Wochenzeitschrift das Parlament*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. 34- 38.
- Webb, J. T. / Meckstroth, E. A. / Tolan, S. S. (2007): *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer*. 5. aktualisierte Auflage. Bern: Hans Huber.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.

Internetquellen

finden Sie auf: www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum



Stephanie Witt-Loers

Sterben, Tod und Trauer bei Jugendlichen

Trauernde Jugendliche in unserer Gesellschaft

Es ist eine feststehende Tatsache: Menschen sterben, alte wie junge. Todesursachen sind Krankheiten, Altersschwäche, Unfälle, Verbrechen, Katastrophen oder Suizid. Jeder muss einmal sterben und doch tun wir häufig so, als ob wir selbst oder Menschen aus unserem nahen sozialen Umfeld nicht betroffen seien. Das macht den Umgang mit dem Unvermeidbaren nicht leichter. Weder für Sterbende noch für Trauernde, weder für Kinder oder Jugendliche noch für Erwachsene.

Gesellschaftlicher Umgang mit Tod und Trauer

Gesellschaftlich sind Sterben und Trauern weitgehend tabuisiert. Zwar wünschen sich laut einer Studie des Spiegel (2012) 70 Prozent der Menschen zu Hause zu sterben, faktisch jedoch sind es nur etwa 20 Prozent, die tatsächlich dort sterben. Gestorben wird also zu 80 Prozent in Krankenhäusern und Hospizen. Sterben und Tod gehören nicht mehr selbstverständlich in unser alltägliches Leben, sie sind uns fremd geworden. Dass medizinische Fortschritte den Eindruck erwecken, alles sei mach- und beeinflussbar, erschwert den Umgang mit dem Themenkomplex ebenso wie kontroverse und verunsichernde Definitionen des Todeszeitpunkts oder Diskussionen zum Thema Sterbehilfe. Es scheint, dass Trauernde zudem mit ihren intensiven und oft verwirrenden Gedanken und Gefühlen auf sich gestellt sind. Denn Trauer findet eher ganz privat statt. Sie passt nicht in das gesellschaftliche Lebenskonzept. Trauernde wirken eher störend; wir haben verlernt, mit ihnen umzugehen, und fühlen uns oft hilflos in der Begegnung, weichen ihnen deshalb lieber aus oder ignorieren das, was ihnen zugestoßen ist. Diese Ausgrenzung wiederum spüren trauernde Menschen. Sie ziehen sich daher häufig aus dem gesellschaftlichen Leben zurück. Darüber hinaus fehlen grundlegende Informationen zu Trauerprozessen und Trauerreaktionen. Es herrschen deshalb noch immer viele Vorurteile und falsche Annahmen, die es Trauernden schwer machen, ihren persönlichen Trauerweg zu finden und zu gehen. Wenig hilfreich wirkt meist gut gemeinter Trost aus dem sozialen Umfeld, der das Leid und den Kummer Betroffener kleinredet („Du bist doch noch jung, du hast dein Leben noch vor dir.“). Zusätzliches Leid erfahren trauernde Menschen durch verletzendes Rat-schläge und unerfüllbare Forderungen („Du musst nach vorne schauen und vergessen, was war.“). Auch Kinder und Jugendliche haben es schwer zu trauern. Ihnen wird zum Beispiel aufgrund ihres Alters vielfach die Fähigkeit zu trauern abgesprochen oder es wird

ihnen unterstellt, sie würden nicht trauern, weil ihre Trauerreaktionen nicht den Erwartungen des sozialen Umfelds entsprechen. Kinder und Jugendliche werden nicht informiert oder mit falschen oder Teilinformationen versorgt und häufig vom Abschied oder der Trauerfeier ausgeschlossen. Insgesamt kommt für alle Trauernden erschwerend die gesellschaftliche Veränderung von Familienstrukturen hinzu. Durch Trennungen und Umzüge können Trauernde häufig nicht mehr auf ein stabiles soziales Netz zurückgreifen. Gerade Heranwachsende sind deshalb häufig alleine mit ihrem Leid und ihren Sorgen. Außerdem sind bisher gebräuchliche Rituale verloren gegangen oder werden als sinnentleert empfunden. Sie fehlen als unterstützendes, wesentliches Element im Trauerprozess, denn einerseits geben Rituale in einer Zeit der Orientierungs- und Haltlosigkeit Struktur und Sicherheit und andererseits ermöglichen sie den nonverbalen Ausdruck von Gefühlen und schaffen zugleich eine Verbindung mit anderen Trauernden und dem Verstorbenen selbst. Wenn Rituale fehlen, fällt es Trauernden nicht immer leicht, eigene tragende Rituale zu entwickeln, die zudem sozial anerkannt werden.

Im Hinblick auf den Umgang mit Tod und Trauer besteht gesamtgesellschaftlich Handlungsbedarf. Das heißt: Damit Trauernde jeglichen Alters in ihrem Schmerz und mit ihren Sorgen nicht alleine bleiben, ist auf allen Ebenen, in allen Bereichen und Umgebungen eine offene und ehrliche gesellschaftliche Reflexion zum Themenkomplex Sterben, Tod und Trauer notwendig. Im Folgenden sollen daher in diesem Sinne einige Aspekte ein wenig näher beleuchtet werden, die nicht nur, aber gerade auch in Bezug auf die Trauer von Jugendlichen in unserer Gesellschaft eine wichtige Rolle spielen.





Welchen Raum geben wir Sterben, Tod und Trauer?

Wie oben beschrieben werden Sterben, Tod und Trauer weitestgehend aus unserer Gesellschaft ausgeklammert, weil sie viel Unsicherheit mit sich bringen. Das hat jedoch zur Folge, dass Furcht, Unwissenheit und wenig eigene Erfahrungen es erschweren, eigene Strategien des Umgangs mit diesen Lebensthemen heranzubilden.

Viele Angebote, sei es im hospizlichen, kirchlichen, schulischen oder

auch privaten Kontext, machen jedoch Mut, indem sie präventive und akute Möglichkeiten der Unterstützung für Trauernde bieten. Außerdem zeigen all diese Angebote, dass mittlerweile erkannt wurde, wie wichtig es ist, sich diesen Themen zu stellen und sie in unser Leben ein zubeziehen.

Denn ohne Frage sind es unsere LEBENSTHEMEN, um die es hier geht. So lässt sich feststellen, dass qualifizierte Angebote zur Sterbe- und Trauerbegleitung den Bedürfnissen Betroffener entsprechend ausgebaut wurden und sich weiter in der Entwicklung befinden. In der Fachliteratur existiert inzwischen ein breites Spektrum rund um Sterben, Tod und Trauer – ein reichhaltiges und vielfältiges Angebot, welches stetig wächst und zudem bisher weniger beachtete Trauerthemen aufgreift (Umgang mit der Trauer von Paaren nach dem Tod eines Kindes, Männertrauer, Humor und Trauer etc.).

Aufgrund dieser Entwicklung begegnen Kinder und Jugendliche einer widersprüchlichen Haltung gegenüber Sterben, Tod und Trauer: Einerseits holen Fachleute wie Bestatter, Ärzte sowie in Hospizen und Kirchen Tätige den Themenkomplex aus der Tabuzone und

auch die Medien vermitteln einen offenen, aber meist sehr einseitigen Umgang mit diesen Lebensthemen, andererseits existiert weiterhin eine gesellschaftliche Ausgrenzung des Themenkomplexes.

Trauer braucht Zeit, Raum und Gemeinschaft. Trauerprozesse sind sehr komplex und kosten seelische wie körperliche Kraft. Deshalb müssen diejenigen, die trauern, für diese anstrengenden Prozesse immer wieder Quellen der Kraft finden. Ob der Einzelne auf Ressourcen zurückgreift und auf welche, wenn er es tut, oder ob er die nötigen Ressourcen erst noch für sich entwickelt, ist ebenso unterschiedlich wie jeder Trauerprozess selbst. Gesellschaftlich geht es darum, die persönlichen Kraftquellen und den individuellen Ausdruck, den jeder für seine Trauer findet, zu respektieren. So ist es zum Beispiel möglich, dass Jugendliche ihre Kraft bei Treffen mit Freunden, in der Fortführung ihrer Hobbys, beim Tanzen oder dem Besuch eines Freizeitparks finden. Manchen Erwachsenen mag das unangemessen erscheinen, sie deuten dieses Verhalten als „nicht trauern“ und erkennen nicht, dass Jugendliche hier die nötigen Ressourcen schöpfen, um den schweren Verlust zu „überleben“. Erwachsene sollten grundsätzlich immer davon ausgehen, dass Jugendliche, die einen schweren Verlust erlitten haben, trauern, auch wenn sie unter Umständen einen anderen Eindruck haben.

In der Schule, im Beruf und in privaten Zusammenhängen wird Trauernden häufig vermittelt, dass sie gute und erfolgreiche Trauerarbeit leisten, wenn sie nach einer kurzen Trauerphase schnell wieder funktionieren. Dabei braucht es sehr viel Zeit, zu verstehen und zu akzeptieren, dass der geliebte Mensch nicht wiederkommen wird. Es braucht Zeit, Raum und Kraft, den tiefen Schmerz und die zugleich vielen anderen intensiven Gefühle zu durchleben und diese auszudrücken. Zugleich treten oft grundlegende Veränderungen im Alltag auf. Es müssen häufig neue Fähigkeiten erlernt werden, um sich an die neue Lebenssituation anzupassen. Zum Verstorbenen muss mit der Zeit eine fortdauernde, stärkende Bindung aufgebaut werden, die den Tod als Fakt nicht leugnet. Oftmals spielen Schuld und/oder Fragen nach dem Lebenssinn eine bedeutende Rolle und müssen bearbeitet werden. Jeder Mensch bewältigt die komplexen, mit Trauer und Tod verbundenen Aufgaben auf seine eigene Art, mit seinen

individuellen Fähigkeiten und seinen Ressourcen entsprechend. Wird der anstrengenden Trauerarbeit gesellschaftlich nicht der notwendige Rahmen, die erforderliche Wertschätzung sowie die nötige Zeit eingeräumt, führt dies dazu, dass Trauernden der Trauerprozess unnötig erschwert wird. Deshalb brauchen wir in Bezug auf die elementaren Lebensthemen Tod, Sterben und Trauer ein gesellschaftliches Umdenken.

Wie gehen Eltern und Bezugspersonen mit Sterben, Trauer und Tod um?

Meine Erfahrung als Trauerbegleiterin zeigt, dass immer weniger Eltern Kontakt mit Sterben oder Tod haben. Tritt dann der Tod in eine Familie, sind die Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen häufig überfordert. Es fehlen schlichtweg Erfahrungen und Informationen zu Sterben, Tod und Trauer, die den Einzelnen und das System Familie entlasten könnten. Das Erfahrungs- und Informationsdefizit löst Ängste und Unsicherheiten im Umgang mit diesen Lebensthemen aus. Zudem möchten Bezugspersonen ihren Kindern häufig die Konfrontation mit Sterben, Tod und Trauer ersparen. Sie verschweigen Informationen und beziehen Kinder und Jugendliche nicht ein, um sie vor dem Schlimmsten zu beschützen. Dies spüren junge Menschen. Sie fühlen sich ausgeschlossen und nicht selten kommt es zu einem schwerwiegenden Vertrauensverlust. Außerdem verwehrt dieses Verhalten Kindern und Jugendlichen wichtige Erfahrungen sowie die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema und der Entwicklung von individuellen Bewältigungsstrategien für zukünftige Verlustsituationen. Kindern und Jugendlichen wird es auf diese Weise schwer gemacht, eigene Formen zu finden, um ihre Trauer und die damit in Zusammenhang stehenden Gedanken, Gefühle und Sorgen auszudrücken.

Eltern und enge Bezugspersonen, die selbst trauern, schaffen es aus der eigenen Betroffenheit heraus meist nicht, sich angemessen um ihre trauernden Kinder zu kümmern, und noch weniger, Lehrer über die veränderte Lebenssituation ihrer Schüler zu informieren. Daher wissen Pädagogen häufig nichts von dem tiefgreifenden Verlust und den damit in Zusammenhang stehenden Veränderungen und Belastungen, die Schüler erleben und aushalten müssen. Mögliche hilfreiche Unterstützung, Verständnis und Anteilnahme aus einem der wichtigsten sozialen Lebensräume von Kindern und Jugendlichen bleibt somit aus. Hier wäre es wesentlich, Eltern, Bezugspersonen und Schülern präventiv zu

signalisieren, dass die Schule offen ist für die Anliegen Trauernder, und sie zu ermutigen, die Schule über den Verlust (auch durch andere beauftragte Personen) zu informieren.

Trauer im Kontext Schule.

Eben weil die Lebensthemen Sterben, Tod und Trauer gesellschaftlich und familiär nicht bzw. unzureichend bearbeitet werden, kommt dem Bereich Schule eine enorme Bedeutung als Ort zu, der junge Menschen bildet und somit auch die Entwicklung unserer Gesellschaft stark beeinflusst. Hier werden Weichen gestellt für den gesellschaftlichen Umgang miteinander. Es muss öffentlich vorgelebt werden, dass Sterben, Tod und Trauer als Teile des Lebens anerkannt sind. Finden Kinder und Jugendliche keine Gelegenheit, sich mit diesen Lebensthemen auseinanderzusetzen und sich an Vorbildern zu orientieren, die Trauer zuzulassen, werden wir kein dauerhaftes gesellschaftliches Umdenken erreichen, welches ganz selbstverständlich Anteilnahme, Respekt, Mitgefühl und Fürsorge für sterbende und trauernde Mitmenschen integriert. Belassen wir es dabei, derart existenzielle Lebensthemen zu ignorieren und auszugrenzen, werden wir unsere eigene Hilflosigkeit und Unsicherheit an Kinder und Jugendliche weitergeben. Wir enthalten Kindern und Jugendlichen eine persönliche wie gesellschaftliche Entwicklung zum Umgang mit Sterben, Tod und Trauer vor und verhindern, dass sie Bewältigungsstrategien und ein besseres Verständnis für sich und andere ausbilden, wenn wir wesentliche Informationen zum Themenkomplex nicht weitergeben. Dann dürfen wir auch nicht erwarten, dass diese Kinder uns als Erwachsene, wenn wir selbst betroffen sind, sensibel und einfühlsam begegnen.

Alle sozialen und gesellschaftlichen Defizite kann Schule jedoch nicht ausgleichen und auffangen. Diesbezüglich besteht häufig eine zu hohe Erwartungshaltung gegenüber Pädagogen. Es wird außer Acht gelassen, dass Lehrer Menschen mit eigenen Belastungen und Verlusten sind. Zudem wird nicht bedacht, dass große Schulen mit einer hohen Schüler- und Lehrerschaft den Kontakt und die Durchführung unterstützender Maßnahmen erschweren. Alleine kann Schule die wesentlichen Erziehungsaufgaben, die Tod, Sterben und Trauer betreffen, nicht leisten, und das entspricht auch nicht ihrer Funktion. Eltern und Bezugspersonen müssen in diesen Prozess des Umdenkens und Wandels ein-

bezogen werden. Darüber hinaus sind außerdem die Gesellschaft im Allgemeinen, Medien, Kirchen und Institutionen in ihrer jeweiligen Verantwortung gefordert.

Gehen Lehrer auf den Themenkomplex ein, benötigen sie neben der gesellschaftlichen Wertschätzung die Unterstützung durch die Schulleitung, Kollegen und Eltern. Zudem sollten sie durch Fortbildungen, die ihre persönliche wie fachliche Qualifikation zum Themenkomplex fördern, vorbereitet und gestärkt werden.

Festzustellen ist, dass sich der Blick auf den Themenkomplex in der Bildungslandschaft der letzten Jahre zum Positiven verändert hat. Noch 2007, als ich mit dem plötzlichen Unfalltod des Klassenkameraden und Freundes unseres Sohnes konfrontiert wurde, gab es kaum hilfreiche Unterstützung für eine solche Situation in der Schule. Letztendlich kam ich deshalb dazu, mich besonders intensiv mit dem Thema „Trauer in der Schule“ zu beschäftigen (im Anhang findet sich weitergehende Literatur zu diesem Thema). Inzwischen ist die Thematik auch in unterschiedlichen Institutionen sowie im Netz präsenter. Immer mehr Schulen öffnen sich dem Themenkomplex und holen sich Beistand von Seelsorgern, Ärzten oder im Hospiz Tätigen.

Schulen und Ministerien sind aufmerksamer geworden, zumindest, was den Tod eines Mitglieds der Schulgemeinschaft angeht. Dass viele Schüler in ihrem Lebensumfeld vom Tod eines nahestehenden Menschen betroffen sind und ihre Trauer, Sorgen und Ängste mit in die Schule bringen, wird jedoch noch immer viel zu wenig beachtet. Es bleiben weiterhin etliche verbesserungsdürftige Baustellen. Dazu zählt auch das Studium, das angehende Lehrer bisher in den seltensten Fällen auf trauernde Schüler und den Umgang mit ihnen vorbereitet.

Ausdrücklich möchte ich Lehrer und Lehrerinnen ermutigen, diese bedeutenden Lebens Themen in der Schule zuzulassen und sie präventiv anzugehen. Der Themenkomplex Sterben, Tod und Trauer kann fächerübergreifend in den Unterricht integriert werden. Neben dem Fach Religion bieten sich zum Beispiel Fächer wie Biologie, Deutsch, Musik, Philosophie oder Kunst an.

Nicht nur Lerninhalte müssen vermittelt, sondern auch soziale Kompetenzen sollten in der Schule gestärkt werden. Schüler müssen erfahren dürfen, dass sie mit existenziellen

Lebens Themen auch in der Schule nicht alleingelassen werden. Sie brauchen keine fertigen Antworten auf die grundlegenden Fragen, die diese Lebens Themen aufwerfen, sondern sensible Wahrnehmung, Zuwendung, die Bereitschaft zuzuhören, eine wertschätzende Haltung und die Begegnung auf Augenhöhe. Trauernde Jugendliche brauchen Beistand und die Erfahrung, dass es auch in Krisen tragfähige Beziehungen gibt, denn sie sind nicht nur aufgrund des

Trauerprozesses und der damit einhergehenden Veränderungen des Alltags (Veränderungen der täglichen Versorgung, Schulwechsel, Trennungen, verändertes Verhalten von Bezugspersonen, Verlust an Zuwendung, Auflösung verlässlicher Strukturen, finanzielle Einschränkungen, Umzug, Verlust von Hobbys) gefordert, sondern ebenso durch die Pubertät mit ihren vielfältigen Entwicklungsaufgaben. Der Verlust eines nahen Menschen in dieser sensiblen Lebensphase löst zudem Veränderungen des eigenen Empfindens (Angst, verminderter Selbstwert, Unsicherheit ...) aus und ist neben den „normalen“ Entwicklungsaufgaben für junge Menschen deshalb enorm anstrengend und kräftezehrend.

Über den Schulunterricht hinaus ist es notwendig, ein breites gesellschaftliches Interesse zu wecken, zu informieren und Ängste und Vorbehalte abzubauen. Intensiver gefördert werden sollten darum präventive Angebote, Projektstage und Projektwochen vonseiten der Schulen. Solche Projekte müssen finanziell nicht nur von Kirchen, Stiftungen, Vereinen und Hospizen, sondern auch auf Landes- und Bundesebene getragen werden. Schon lange plädiere ich dafür, dass Fortbildungen für Pädagogen verstärkt angeboten werden müssen. Meine langjährige Erfahrung in der Fortbildung von Pädagogen zum Themenkomplex zeigt, dass entgegen der ersten Bedenken und Vorbehalte, sich dem Themen-



komplex zu stellen, die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit diesem schlussendlich als persönliche und professionelle Bereicherung erlebt wird, auch wenn es sich nicht vermeiden lässt, dass eigene schmerzhafteste Verlusterfahrungen Raum beanspruchen und eine Bearbeitung erfordern. Die vielfältigen Chancen, die die Behandlung und Integration der Themen Sterben, Tod und Trauer in der Schule bieten, führen zu mehr Sicherheit im eigenen Umgang, aber auch in der Begegnung mit Trauernden. Zudem ist die Sorge vor völliger Überforderung in Konfrontation mit Tod und Trauer im akuten schulischen Kontext geringer. Immer wieder ist das Resümee von Pädagogenfortbildungen, dass Selbstreflexion, Informationen zu Trauerprozessen, Trauerreaktionen und entwicklungspsychologischen Hintergründen, praktische sowie kreative Umsetzungshinweise, Rollenspiele, Hinweise zum Umgang mit Trauernden, zur Überbringung der Todesnachricht, zu Elternbriefen, Elternabenden oder zur Gestaltung von Trauerfeiern enorm dazu beigetragen hätten, sich zuzutrauen, diese wesentlichen Lebensthemen nicht auszugrenzen und Schüler wie Kollegen in Verlustsituationen zu begleiten. Zugleich sind Lehrer erleichtert zu hören, dass sie nicht immer und zu jeder Zeit Begleiter sein können und müssen. Wesentlich ist, persönliche Grenzen anzuerkennen. Eigene nicht bearbeitete oder akute Verlusterfahrungen und/oder eine aktuell belastete Lebenssituation können Faktoren sein, die eine verantwortliche und hilfreiche Unterstützung trauernder Schüler momentan nicht zulassen. Hier bedeutet, verantwortlich zu handeln, Schüler oder andere Betroffene an andere mögliche und qualifizierte Unterstützer weiterzuvermitteln. Offen zu kommunizieren, dass ein Lehrer die Rolle des Begleitenden nicht übernehmen kann, zunächst einmal gut für sich selbst sorgen muss, kann darüber hinaus für Schüler eine wichtige und prägende Vorbildfunktion hinsichtlich der Selbstfürsorge sein. Fazit ist, dass Fortbildungen für Pädagogen mehr Sicherheit und Zutrauen schaffen, sich mit den existenziellen Fragen und Lebens themen auch in der Schule zu beschäftigen.

Meine Vision wäre, dass es in jeder Schule ein bis zwei in der Trauerbegleitung qualifizierte Lehrer oder Sozialpädagogen gäbe, die als Ansprechpartner für Schüler, Lehrer und andere in der Schule Tätige zur Verfügung stünden. Zudem sollten im Vorfeld Krisenteams gebildet werden. Nicht nur der Tod eines Mitglieds der Schulgemeinschaft sollte beachtet, auch der Verlust eines nahen Angehörigen mit seinen vielfältigen

Konsequenzen für Betroffene muss wahrgenommen, anerkannt und hilfreich begleitet werden. Bisher finden trauernde Schüler wie Lehrer meist zu wenig Beistand in der Schule, dabei ist die Unterstützung aus dem direkten sozialen Umfeld für Trauernde wesentlich. Ich bin überzeugt davon, dass die präventive Beschäftigung mit Sterben, Tod und Trauer in der Schule nicht nur dazu führen wird, dass der Einzelne und die Schulgemeinschaft für bevorstehende Verlusterfahrungen besser gerüstet sind, sondern auch dazu, dass trauernde Schüler nicht mehr so massiv gemobbt werden, wie es leider bisher der Fall ist.

Die Rolle der Medien im Kontext mit Sterben, Tod und Trauer

Weiter oben haben wir festgestellt, dass unsere Gesellschaft widersprüchliche Signale zur Beschäftigung mit Sterben, Tod und Trauer aussendet. Eine besondere Rolle kommt den Medien in diesem Zusammenhang zu. In den Medien erleben Kinder und Jugendliche täglich schreckliche Bilder und Berichte von Leichen, Katastrophen, Kriegen und Verbrechen, die dauerhaft nur mit einer Haltung der Distanz zu ertragen sind. Hinzu kommt der enorme und meist unkontrollierte Konsum von Computerspielen, DVDs und Filmen, in denen Sterben, Tod und Trauer völlig unrealistisch und verzerrt dargestellt werden. Kindern und Jugendlichen wird hier eine sehr einseitige Sicht auf den Themenkomplex vermittelt, die für den realen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer wenig hilfreich ist. Eine innere Auseinandersetzung sowie Informationen, die einerseits dabei unterstützen, einen persönlichen Umgang, Strategien und einen individuellen Ausdruck zu entwickeln, und andererseits zu einem gesellschaftlichen wie interfamiliären Austausch zum Themenkomplex führen, fehlten bisher. Inzwischen stelle ich fest, dass die Medien sich bewusst werden, wie prägend ihr Einfluss auf den gesellschaftlichen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer ist.

Erfreulicherweise finden in den Medien neben den einseitigen Informationen auch immer mehr sachliche Informationen, gut recherchierte Themenreihen mit weiterführenden Hinweisen, zum Beispiel im Hinblick auf Internetadressen, sowie Berichte über Institutionen, die sich mit Sterben, Tod und Trauer beschäftigen, Eingang und relativieren die bisher vorherrschenden, verzerrten Bilder zu Sterben, Tod und Trauer. Im Rahmen



eines kurzen Berichts zu unserem Angebot der Kindertrauergruppe kamen betroffene Kinder zu Wort. Die Erfahrung, die ich hierbei gemacht habe, ist positiv, da die trauernden Kinder dankbar waren, ihre Erfahrungen mitzuteilen, ihre Wünsche an Mitschüler und ihr soziales Umfeld weiterzugeben, und vor allem endlich das Gefühl hatten, als Trauernder wahr- und ernstgenommen zu werden.

Welche Möglichkeiten gibt es für Trauernde online?

So verschiedenartig wie Trauer sich bei jedem Menschen zeigt, so unterschiedlich kann der Wunsch nach Unterstützung sein. Neben Angeboten der Literatur oder Trauerbegleitung (Einzelsitzungen, Gruppen oder Selbsthilfegruppen) haben sich in den letzten Jahren auch im Netz Plattformen gebildet, die Trauernden Hilfe in ihrer Lebenssituation anbieten. Jugendliche und junge Erwachsene nutzen die mit einem geschützten Rahmen verbundene Form eines unverbindlichen, anonymen Angebots in „ihrem Medium“, um sich zu informieren und sich zu ihren Fragen, Sorgen und Gefühlen mit geschulten Chatbegleitern und mit gleichaltrigen Trauernden auszutauschen. Es werden Foren angeboten, die von qualifizierten und erfahrenen Trauerbegleitern begleitet werden (zum Beispiel www.doch-etwas-bleibt.de, www.klartext.de oder www.allesistanders.de). Außerdem existieren Angebote zu spezifischen Trauerthemen, zum Beispiel zum Thema Trauer nach dem Suizid eines Angehörigen (www.agus-selbsthilfe.de), Trauer nach dem Tod eines Kindes oder Geschwisters (www.veid.de), Trauer nach dem Tod eines Partners (www.verwitwet.de; www.verwitwetinfo.de).

Andere Angebote bieten die Möglichkeit, eine Gedenkseite oder einen Platz auf einem virtuellen Friedhof einzurichten. Hier können Erinnerungen, Gedanken, Gefühle und Sorgen Raum finden. Gerade für Trauernde, die sich einen äußeren, öffentlich zugäng-

lichen Ort für ihren Verstorbenen wünschen, denen aber ein realer Friedhof nicht zusagt oder die keinen Zugang zu ihm haben, bieten diese Angebote zum einen eine der heutigen Zeit entsprechende, hilfreiche Verbindung zum Verstorbenen, mit einer Gemeinschaft von anderen Trauernden, und ermöglichen zum anderen den Ausdruck von Trauergefühlen.

Religiöse Perspektiven in Bezug auf Trauer

Alle Religionen beschäftigen sich mit Sterben, Tod und Trauer und gehen in unterschiedlichen Formen davon aus, dass es ein Leben nach dem Tod geben wird. Dieser Glaube, vielfach verbunden mit der Hoffnung auf ein Wiedersehen, kann eine wesentliche Unterstützung im Trauerprozess sein. Nachweislich kommen die meisten Menschen, die in einem religiösen, spirituellen Kontext trauern, besser mit ihrer neuen Lebenssituation zurecht. Fragen nach dem Warum des Todeszeitpunkts, der Todesumstände und die grundlegende Frage, welchen Sinn das eigene Leben nach dem Verlust des nahestehenden Menschen denn überhaupt noch hat, können durch einen religiösen Bezug tragfähige Antworten finden. Der Glaube kann eine wesentliche Kraftquelle und Ressource für Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Trauerprozess sein. Viele Menschen finden Trost und Zuversicht in ihrem Glauben; er hilft ihnen, mit dem schlimmen Verlust zurechtzukommen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass wir Trauernden, die nicht religiös gebunden sind, einen religiösen Glauben aufzwingen sollten, damit sie sich besser fühlen. Was nach dem Tod sein wird, wissen wir nicht. Jenseitsvorstellungen sind daher eine Glaubenssache, die nicht wissenschaftlich belegbar ist. Insofern kann es keinen richtigen oder falschen Glauben an das, was nach dem Tod sein wird, geben. Wesentlich für Trauernde, ob jung oder alt, ist, dass sie für sich eine beruhigende, tröstende und positiv gebundene Jenseitsvorstellung entwickeln. Sind Trauernde davon überzeugt, dass der Verstorbene dort, wo er jetzt ist, gut aufgehoben ist, geht es auch ihnen besser. Die Sorge darum, dass es dem Verstorbenen schlecht geht, belastet hingegen zusätzlich zu dem Leid, dass der Verstorbene fehlt und nie mehr zurückkehren wird. Eine Aufgabe der Trauerbegleitung besteht darin, zu schauen, wie Trauernde ihre fortgesetzte Bindung zum Verstorbenen gestalten, sowie zu helfen, dass es den Trauernden gelingt, überwiegend belastende Bindungen umzuformen.

Vermag der religiöse Glaube somit auf der einen Seite eine wichtige Ressource bei der Trauer zu sein und dem Trauernden Halt zu geben, so kommt es auf der anderen Seite auch vor, dass er sich störend auf den Verlauf der Trauer auswirkt. Es kann den Trauerprozess behindern, wenn religiös gebundene Menschen meinen, der Tod sei von Gott gewollt, und darum glauben, sie müssten den Verlust unwidersprochen akzeptieren. Trauernde lassen dann ihre normalen Trauergefühle, zu denen auch Wut und Aggression zählen, nicht zu und/oder geben ihnen keinen Ausdruck. Dauerhaft kann dies zu komplizierten Trauerverläufen führen, die professionelle Unterstützung benötigen. Es ist außerdem möglich, dass der Tod eines nahestehenden Menschen bei bisher religiös gebundenen Menschen eine Glaubenskrise auslöst. Fragen zum eigenen Lebenssinn nach dem schmerzhaften Verlust, Fragen sowie tiefe Verzweiflung darüber, warum Gott all das Elend und den Kummer zulässt, können dazu führen, dass Menschen sich abwenden und in ihrem Glauben keinen Halt mehr finden. Umgekehrt erlebe ich immer wieder auch Trauernde, die erst durch den erlebten Verlust zu sehr religiösen Menschen werden und sich in ihrem Glauben aufgehoben und gestärkt fühlen. In der Schule spielt der Religionsunterricht im Zusammenhang mit Sterben, Tod und Trauer eine wesentliche Rolle, da diese Lebensthemen hier grundsätzlich und ganz selbstverständlich Raum finden. Gerade der Religionsunterricht bietet daher vielfältige Chancen der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex. Schülern kann zum einen signalisiert werden, dass bei Bedarf auf die Unterstützung seitens der Lehrer zurückgegriffen werden kann, zum anderen kann präventiv informiert und zugleich vermittelt und geübt werden, wie der Ausdruck von Gefühlen und Strategien im Umgang mit den Lebensthemen individuell und gemeinschaftlich gestaltet werden kann. Der Glaube kann auf diese Weise also auch innerhalb des Schulunterrichts als wichtige Ressource im Trauerprozess erkannt und gewürdigt werden.

Im Rahmen meiner Arbeit als Trauerbegleiterin bin ich nicht nur in Schulen präventiv oder in akuten Fällen tätig, sondern auch immer wieder bei Firmlingen eingeladen, die sich mit Sterben, Tod und Trauer beschäftigen möchten. Dies begreife ich als eine weitere wichtige Möglichkeit, mit Jugendlichen auf religiöser Ebene zum Thema in Kontakt und in Austausch zu kommen. Gerade in diesem Zusammenhang begegne

ich nahezu jedes Mal aktuell betroffenen Jugendlichen, die weitergehende Angebote der Trauerbegleitung gerne in Anspruch nehmen möchten oder die andere Betroffene auf diese Unterstützung aufmerksam machen. Deshalb würde ich mir wünschen, dass Einheiten zu Sterben, Tod und Trauer für Firmlinge verstärkt angeboten würden. Insgesamt kann die Schule gesellschaftlich wichtige Signale in Bezug auf den Umgang mit Sterbenden und Trauernden aussenden. Sie kann Vorbild für einen Umgang mit Trauer sein, der wertvolle Unterstützung aus dem Lebensumfeld (Wahrnehmung und Anerkennung des Verlusts, Anteilnahme, Zuspruch, Gesprächsangebote, verständnisvolle Gesten, praktische Hilfen) als wesentliche Ressource für Trauernde selbstverständlich einbindet. Und so stärkt die Schule nicht nur den Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Tod, Sterben und Trauer, sondern bringt darüber hinaus langfristig ein gesamtgesellschaftliches Umdenken auf den Weg, das nicht nur den Jugendlichen, sondern uns allen in Bezug auf unsere Lebensthemen zugutekommt.

Merksätze zum Umgang mit trauernden Jugendlichen:

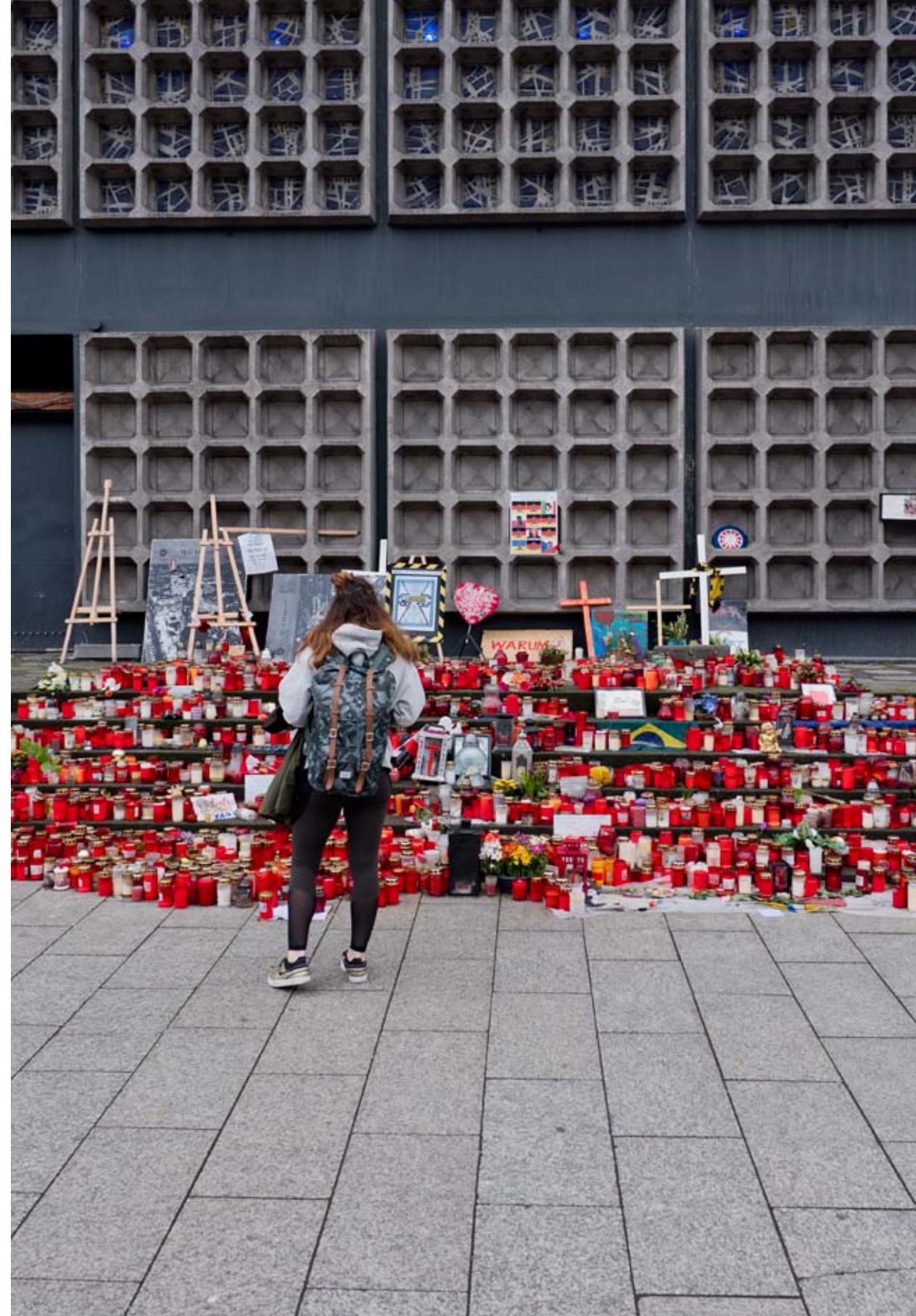
- Jugendliche müssen als Trauernde wahrgenommen und ihre Trauer anerkannt werden.
- Trauernde Jugendliche sind neben ihrer Trauer mit den Entwicklungsaufgaben der Pubertät beschäftigt.
- Jugendliche benötigen sachliche Informationen zu Trauer- und Entwicklungsprozessen, zu Trauerreaktionen sowie Hinweise zu Unterstützungsangeboten.
- Das soziale Umfeld sollte über Trauerprozesse und Reaktionen aufgeklärt werden, um so Unverständnis vorzubeugen und hilfreiche Unterstützung zu ermöglichen.

- Jugendliche sollten ermutigt werden, gut für sich selbst zu sorgen (Gesundheit, Bedürfnisse, Kontakt, Ausdruck von Gefühlen, Ressourcen aktivieren, Unterstützung in Anspruch nehmen, zukunftsorientierte Perspektiven entwickeln).
- Die Art, wie Jugendliche trauern, sowie ihre Wünsche nach Nähe und Distanz sollten respektiert werden.
- Über Entscheidungen, die das Leben und die Zukunft des Jugendlichen betreffen, müssen Jugendliche informiert und in diese miteinbezogen werden.
- Fragen um den Verlust, Todesumstände, Sterben, Tod und Trauer sollten ehrlich, wertfrei und auf „Augenhöhe“ besprochen werden.
- Eigene Betroffenheit darf gezeigt werden, unverarbeitete persönliche Trauer sollte nicht auf Jugendliche übertragen werden.
- Jugendliche sollten dabei unterstützt werden, den Verlust zu begreifen.
- Es ist wesentlich, die Sorgen des Jugendlichen ernst zu nehmen, sie zu thematisieren und für mögliche Entlastung zu sorgen.
- Jugendliche brauchen Möglichkeiten, Abschied zu nehmen oder einen solchen nachzuholen und den Abschied vom Verstorbenen aktiv mitzugestalten.
- Jugendliche dürfen nicht zu etwas gezwungen werden: Angebote müssen Angebote bleiben.
- Die individuellen Bedürfnisse des Jugendlichen sollten wahrgenommen, respektiert, und wenn möglich, unterstützt werden.
- Jugendliche sollten ermutigt werden, den eigenen Trauerweg zu gehen.

- Jugendliche sollten gefragt werden, was sie sich in ihrer Trauer wünschen.
- Nur mit dem Einverständnis Jugendlicher darf das soziale oder berufliche Umfeld über den Verlust informiert werden.
- Es ist erforderlich, Jugendlichen Raum und Zeit für den Ausdruck von Gefühlen, Sorgen, Bedürfnissen, Gedanken zu geben.
- Es ist darauf zu achten, dass Jugendliche keine Verantwortungen oder Rollen übernehmen, die ihnen nicht entsprechen.
- Es ist wichtig, die Ressourcen der Jugendlichen wahrzunehmen und zu fördern: Selbstwert, Lebensfreude, Sicherheit, stabile Beziehungen, kreativer Ausdruck, kraftgebende Tätigkeiten, gewohnte Umgebung etc.
- Zusätzliche Verluste und Belastungen (Zuhause, soziales Umfeld, Hobbys, Gesundheit...) müssen beachtet werden.
- Die Jugendlichen sollten so viel Struktur, Stabilität und Kontinuität wie möglich im Alltag erhalten.
- Heilsame Erinnerungen müssen zugelassen und Raum und Zeit zur Verfügung gestellt werden, um sich über diese Erinnerungen und alles, was mit dem Verstorbenen zu tun hatte und hat, austauschen zu können.
- Vorher bestehende Probleme, die Körper, Psyche, Familie oder soziales Umfeld betreffen können, sind zu berücksichtigen.
- Es ist nötig, trauernden Jugendlichen eine „fortgesetzte Bindung“ zum Verstorbenen zu ermöglichen und darauf zu achten, dass diese nicht beängstigend ist.
- Trauernde Jugendliche benötigen emotionale Zuwendung, Fürsorge und Geborgenheit.

Weiterführende Literatur:

- Witt-Loers, Stephanie: *Sterben, Tod und Trauer in der Schule. Eine Orientierungshilfe.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009.
- Witt-Loers, Stephanie: *Trauernde begleiten. Eine Orientierungshilfe.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.
- Witt-Loers, Stephanie: *Schulprojekte zum Umgang mit Tod und Trauer.* In: *Leidfaden. Fachzeitschrift für Krisen, Leid, Trauer*, 4/2012, S. 10 – 17.
- Witt-Loers, Stephanie: *Trauernde Jugendliche in der Schule.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.
- Witt-Loers, Stephanie: *Trauernde Jugendliche in der Familie.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014.
- Witt-Loers, Stephanie: *Kinder erleben die Trennung ihrer Eltern.* In: Röseberg, Franziska; Müller, Monika (Hrsg.): *Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014, S. 208 – 217.
- Witt-Loers, Stephanie: *Wie können Eltern ihre Kinder unterstützen und begleiten?* In: Röseberg, Franziska; Müller, Monika (Hrsg.): *Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014, S. 273 – 285.
- Witt-Loers, Stephanie: *Jugendlichen in ihrer Trauer Raum geben.* In: Wegleitner, Klaus; Blümke, Dirk; Heller, Andreas; Hofmacher, Patrick (Hrsg.): *Tod – Kein Thema für Kinder? Zulassen – Erfahren – Teilen. Verlust und Trauer im Leben von Kindern und Jugendlichen. Anregungen zur Praxis.* Ludwigsburg: der hospiz verlag, 2014, S. 29 – 42.
- Witt-Loers, Stephanie: *Trauer, Trauerprozesse und Trauerreaktionen im Kontext Schule.* In: *Der Deutsche Kinderhospizverein (Hrsg.): Immer wieder neu. Geduld, Staunen, Zuversicht.* Ludwigsburg: der hospiz verlag, 2014, S. XX – XX.
- Witt-Loers, Stephanie; Halbe, Birgit: *Kindertrauergruppen leiten. Ein Handbuch (mit Material: CD – kreative Gestaltmöglichkeiten und Impulstexte).* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2012.



Hüpfen, Lachen, Essen, Spielen – Pausenhöfe an Stiftungsschulen



Markus Zepp | Gymnasium St. Paulusheim, Bruchsal

Historischer Gebäudekomplex in großzügigem Gelände

Das Schulhaus und der von den Pallottiner-Patres bewohnte historische Gebäudekomplex des St. Paulusheims in Bruchsal sind von einem großzügigen Gelände umgeben, das sich in vier Zonen gliedert, aus denen sich vielfältige Nutzungsmöglichkeiten ergeben, um die die Schule von auswärtigen Besuchern immer beneidet wird.

1.) Durch den historischen Altbau des St. Paulusheims von dem bekannten Architekten des Expressionismus, Hans Herkommer, und die Anbauten der funktionellen Schulgebäude in den 1960er und 1970er Jahren ist ein Innenhof entstanden. Dieser von den Gebäuden vollständig umschlossene Bezirk steht den Schülern in der großen Pause für Bewegung und gemeinsames Spiel zur Verfügung. Einräder, Jongliersets, Stelzen, Waveboards, Pedalos, Diabolos und einige Sport- und Spielgeräte mehr laden ein, die Pausen noch lieber draußen an der frischen Luft zu verbringen. Mit einer ordentlichen Dosis Sauerstoff



Neue Spielgeräte für die „bewegte Pause“ im Innenhof; Open-Air-Konzert des großen Schulorchesters im Innenhof; jährliches Schul- und Hausfest

und nach einer kurzen Phase der Bewegung kann man sich bekanntermaßen besser konzentrieren und ist somit fit für die nächsten Unterrichtsstunden. Das Projekt „Bewegter Pausenhof“ geht auf die Initiative des Elternbeirates zurück. Der Innenhof ist geradezu ideal für Open-Air-Konzerte der Musikensembles der Schule und das Schul- und Hausfest am Ende jedes Schuljahres.

2.) Oberhalb des Innenhofes auf der Westseite der Gebäude befindet sich ein großer so genannter Hartplatz. Der vordere Bereich wird als Lehrer-Parkplatz genutzt. Der hintere Bereich ist umzäunt und wird in Pausen und Freistunden als Spielplatz verwendet. Um die Fußballfelder mit vier Toren entbrennt nicht selten ein Wettstreit der Klassen um seine

Wichtige Mauern – das Gymnasium St. Paulusheim, Bruchsal aus luftiger Höhe





Sportliche Pausenaktivitäten auf dem Hartplatz; Kletterwand und Fußball; Lehrermannschaft bei der Einweihung der neue Fußballtore auf dem Hartplatz

Der idyllische Park auf der Nordseite der Schule lädt zum Flanieren ein; der Schulgarten wurde von der Fachschaft Biologie mit Hochbeeten und Natursteinmauern angelegt und bringt reiche Ernte; die Südseite des St. Paulusheim ist von der Sonne verwöhnt. Rechts die Photovoltaik-Anlage auf dem Dach der neuen Sporthalle, links Weinreben des alten Bruchsaler Klosterberges

bevorzugte Benutzung. Weiterhin gehören zwei Basketballkörbe, Tischtennisplatte und eine Kletterwand in der großen Mauernische zur Ausstattung dieses beliebten Areal. Nicht nur beim Feueralarm fasst dieser Platz die gesamte Schülerschaft, auch für den „Paul-Flashmob“ und den Abitur-Streich wird dieser Teil des Schulgelände gerne genutzt. Vom Hartplatz aus kann man überdies die barocke Peterskirche von Balthasar-Neumann auf der gegenüberliegenden Talseite bestaunen.

3.) Auf der Nordseite der Schule befindet sich zwischen Gebäude und historischer Stützmauer (oberhalb des Muschelkalkbruches verläuft eine Straße) ein großzügiger idyllischer Park. Dieser wird von den Schülern genutzt, die es gerne in den Pausen etwas beschaulicher angehen lassen möchten. Im Sommer spendet der reiche Baumbestand ausreichend Schatten. In den Mauernischen kann man in angenehmer Kühle auch einmal die Seele baumeln lassen. Am Ende des Parks erreicht man nach einem kurzen Spaziergang das Atrium. Dieses wird mitunter als „Grünes Klassenzimmer“ verwendet. Hier kann bequem eine Klasse sitzen und inmitten der Natur arbeiten. Hier werden auch traditionell die Gruppenfotos des Kollegiums und der Abiturienten-Jahrgänge geschossen. Auf der daneben befindlichen sonnenverwöhnten Freifläche Richtung Süden entstand in den letzten Jahren ausgehend von der Fachschaft Biologie ein Schulgarten mit Natursteinwänden und Hochbeeten. Die Produkte werden von der Schülerfirma inzwischen regelmäßig zu wohl-schmeckenden kulinarischen Köstlichkeiten verwandelt. Oberhalb des Parkatriums erhebt sich die kleine Kapelle, die der Gnadenkapelle von Schönstatt nachempfunden ist.

4.) Auf die Südseite des Schulgeländes verirren sich nur wenige Schüler. Hier liegt gleichsam im Dornröschenschlaf ein kleiner Weinberg. Vor der Erbauung des St. Paulusheims und des benachbarten evangelischen Altenzentrums war der gesamte Bruchsaler Klosterberg als sonnenverwöhnter Südhang mit Weinreben bebaut. Vom Weinberg aus kann man auf den begrünten Flachdächern zwischen beiden in den Berg eingebetteten Sporthallen entlang wandeln. Hier kommt man an der Photovoltaik-Anlage der Schule vorbei, die sichtbares Zeichen für eine nachhaltige Energieversorgung des St. Paulusheim ist und die Schulfamilie für das Thema Umweltschutz und Bewahrung der Schöpfung anschaulich sensibilisieren soll.

Flashmob „Paul“ auf dem Hartplatz mit der gesamten Schulfamilie



Aus den Schulen

Martina Höhmann / Thomas Zimmermann

St. Ursula Schulen, Freiburg

Die Schule von Nazareth

Der Erzbischof besucht die St. Ursula Schulen in Freiburg.

Am Freitag, den 13. Juli 2018, fand der lang vorbereitete Besuch unseres Erzbischofs Stephan Burger an den St. Ursula Schulen in der Wiehre statt. Die Stiftungsschulen wird der Erzbischof im Lauf seiner Amtszeit alle besuchen, sofern es seine Zeit erlaubt. Bei der Vorbereitung dieses besonderen Tages im Schuljahreskalender setzte die Schule den Schwerpunkt auf unterschiedliche Begegnungs- und Gesprächsorte.

Ein speziell für diesen Anlass ins Leben gerufenes „Projektorchester“ unter Mitwirkung aller am Schulleben beteiligten Gruppen zeigte schon von Beginn an die große positive Resonanz, die der Besuch im Vorfeld bei den Schülerinnen, dem Kollegium und den Mitarbeiterinnen der Verwaltung erzeugt hat. Und dass der Erzbischof nicht nur gekommen war, um Halt zu machen, sondern auch, um Halt zu geben, kam bereits in der ökumenischen Andacht zum Beginn seines Besuchs deutlich zum Ausdruck. Nachdem das Eis durch einige Nachfragen an die Schülerinnen im Rahmen der Andacht gebrochen war, brachte unser Erzbischof sein Verhältnis zu uns und den katholischen Schulen insgesamt unter Bezug auf die Bibliothek von St. Peter unmissverständlich zum Ausdruck: „Bildung im Sinne von Liebe und Nächstenliebe ist die Antwort auf die Probleme unserer Zeit. Die Schule von Nazareth, die Heilige Familie, Christus, Maria und Josef, soll uns Vorbild sein für die Arbeit an unseren Schulen.“ Im Sinne von Papst Paul VI. seien die katholischen Schulen mehr als nur Wissensvermittler, sie hätten den Auftrag, Bildung miteinander und füreinander im liebevollen Umgang zu ermöglichen. Am Beispiel der Heiligen Familie verdeutlichte er, was er sich von uns erwartet und was wir von ihm erwarten können.

Nach der Andacht kam es in unterschiedlichen Gesprächsrunden zu persönlicher Begegnung mit den Schülerinnen. Im Gesprächskreis mit den Schülerinnen der Oberstufe und danach in

Ablauf des Vormittags:

I. Der Vormittag

- 7.50 Uhr Unterricht nach Plan bis 8.25Uhr.
- 8.30 Uhr Ökumenische Andacht in der Sporthalle für alle
- 9.40 Uhr Unterricht nach Plan bis einschließlich 5.Stunde.

II. Einzelne Schülerinnen:

- 9.40 Uhr Begegnung mit Schülerinnen aus EG und SG in C 103
- 10.30 Uhr Begegnung mit Schülerinnen der MRS in A 101

III. Schulleitung und Kollegium

- 11.15 Uhr Treffen mit der Schulleitung und Rundgang
- 12.15 Uhr Stehempfang und Begegnung mit dem Kollegium im Lehrerzimmer

Die Begegnung mit dem Kollegium findet ab 12 Uhr im Lehrerzimmer statt. Deshalb endet der Unterricht am Freitag für alle nach der 5. Stunde.



der Mädchenrealschule gab es Gelegenheit, sich auf Augenhöhe zu begegnen, Fragen zu stellen und sich auszutauschen. Durch seine offene und aufgeschlossene Art gelang es dem Erzbischof die anfängliche Scheu der Schülerinnen zu überwinden und sich im kleinen Rahmen von Erzbischof zu Schülerin, von Christ zu Christ, von Mensch zu Mensch in einer vertraulichen Atmosphäre zu unterhalten – hier

fand echte persönliche Begegnung statt. Auch der Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, Herr Dietfried Scherer, und unsere Schulleiterin Frau Martina Höhmann waren bei den Gesprächskreisen dabei. Die jeweiligen Gesprächsinhalte blieben aber dort, wo sie hingehören, nämlich bei den Beteiligten.



Beim Rundgang über das Schulgelände zusammen mit der Schulleitung, zeigte der Erzbischof großes Interesse an den Besonderheiten der Schule an diesem Standort und überzeugte sich von der Notwendigkeit die baulichen Gegebenheiten in Teilen deutlich zu verbessern und zu verändern. Auch das neu erstellte Baumhaus fand großes Interesse des Erzbischofs, zumal es eine echte Besonderheit darstellt und von den Schülerinnen sehr gern als Rückzugsort genutzt wird.

Zum Abschluss dieses gelungenen Besuches bestand für die Kolleginnen und Kollegen noch ausreichend Zeit und Gelegenheit, mit dem Herrn Erzbischof, Herrn Scherer und Schwester Ursula im Lehrerzimmer ins Gespräch zu kommen und Fragen zu stellen. Sogar einem Geburtstagskind konnte an diesem besonderen Tag noch gratuliert werden!

Was bleibt nach diesem besonderen Besuch? Zwei Dinge: Der Erzbischof steht hinter uns, den katholischen Schulen, mit den Schülern und Schülerinnen, den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schulleitungen und er hat versprochen, wieder zu kommen – mit oder ohne Projektorchester. Wir freuen uns und nehmen ihn beim Wort!



ÖKUMENISCHE ANDACHT MIT ERZBISCHOF STEFAN BURGER am 13.07.18 in der Sporthalle

Instrumentalmusik zur Einstimmung - Projektorchester

Begrüßung des Erzbischofs und aller Anwesenden durch Frau Höhmann
Begrüßung und liturgische Eröffnung durch Erzbischof Burger

Lied: Und ein neuer Morgen... (1.und2. Strophe)

Anspiel zum Thema katholischkirchliche Schule (Frau Geers mit MRS 6)

Lied: Und ein neuer Morgen... (3. Str.)

Psalm 103 (Herr Franke und Schülerinnen)

Lied: Da wohnt ein Sehnen tief in uns ...

Ansprache von Erzbischof Burger

Fürbitten:

Kyrie von Taizé einmal ansingen

Fürbitten mit Kyrieruf und Überleitung zum Vater Unser (Frau Teichert und Schülerinnen)

Vater Unser und Friedensgruß

Lied: Lobe den Herrn meine Seele (Kanon)

Segensgebet und Segen von Erzbischof Burger

Instrumentalmusik zum Schluss - Projektorchester



Claudia Oesterle | St. Ursula Gymnasium, Freiburg

European Astro-Pi Challenge **Uschis in Space – ein Schulprojekt auf der ISS**

Welches Kind hat nicht mal davon geträumt, als Astronaut ins All zu fliegen? Ein Wettbewerb der ESA machte es möglich, dass eine Gruppen von fünf Schülerinnen von der ISS aus Aufnahmen unseres Planeten machen konnte – ohne dabei selbst im Weltraum zu sein.

Im Physikunterricht ergibt sich immer wieder die Gelegenheit gedanklich die Erdoberfläche zu verlassen. Bei der Suche nach Material für die Einheit Astrophysik in der Kursstufe stieß ich im Frühjahr 2017 auf die Ankündigung der Teacher Workshops der European Space Agency. Zweimal im Jahr lädt die ESA fünfzig Lehrerinnen und Lehrer aus ganz Europa nach Leiden in die Niederlande ein. Der Autumn Workshop fand Anfang Oktober statt und ich durfte tatsächlich teilnehmen. Mich erwarteten drei Tage mit Workshops und Vorträgen von Experten der ESA, viele spannende Gespräche mit Lehrenden aus ganz Europa und als krönender Abschluss der Tag der offenen Tür bei ESTEC, dem Europäischen Weltraumforschungs- und Technologiezentrum in Noordwijk.

Thema des dritten Tages war Space Exploration. In einem der Workshops an diesem Tag konnte ich erste Erfahrungen mit dem Astro-Pi sammeln. Der Astro-Pi ist ein Raspberry Pi Computer mit Sense Hat, einer speziellen Vorrichtung aus verschiedenen Sensoren, einem kleinen Display und einer Kamera. Außerdem wurden verschiedene Wettbewerbe vorgestellt, die die ESA für Schülergruppen veranstaltet.

Bereits im Jahr 2015 wurde die Astro-Pi Challenge von der UK Space Agency und der Raspberry Pi Foundation ins Leben gerufen. Zu diesem Zweck wurden damals zwei leicht unterschiedliche Astro Pi im Columbus-Modul der ISS installiert. Nach dem großen Erfolg des ersten Durchgangs, der auf teilnehmende Gruppen aus dem UK beschränkt war, beschloss die ESA den Wettbewerb 2016 für Jugendliche aus ganz Europa auszuweiten. Im Jahr 2017 wurde zusätzlich ein eigenes Angebot für jüngere Teilnehmer entwickelt: Mission Zero. Daran können Gruppen von zwei bis vier Jugendlichen unter 15 Jahren teilnehmen. Ihre Aufgabe ist es, den Astro Pi so zu programmieren, dass er die Temperatur im Columbus Modul misst und den Messwert und einen kurzen Gruß an die Astronauten auf seinem Display darstellt. Dazu muss das entsprechende Programm in der Programmiersprache Python geschrieben, getestet und an die ESA geschickt werden. Alle

teilnehmenden Gruppen erhalten 30 Sekunden Messzeit auf der ISS und danach ein Teilnahmezertifikat mit der genauen Zeit, wann ihr eigenes Programm auf der ISS lief. Um das Programm zu entwickeln und zu testen kann auf einen Web-Emulator zurückgegriffen werden. Beiträge für die diesjährige Mission Zero können noch bis 20. März 2019 eingereicht werden.

Der eigentliche Wettbewerb, Mission Space Lab, ist offen für Gruppen von bis zu sechs Jugendlichen bis 19 Jahren und bietet zwei verschiedene thematische Schwerpunkte: Life in Space bzw. Life on Earth.

Für Experimente zum Thema Life in Space wird der Astro Pi „Ed“ genutzt, dessen Kamera auf das Innere des Columbus Modul gerichtet ist. Astro Pi „Izzy“ ist an einem Fenster des Columbus Modul so angebracht, dass seine Kamera die Aufnahme von Bildern der Erdoberfläche erlaubt. Die Kamera ist allerdings so präpariert, dass ihre drei Kanäle nicht wie üblich sichtbares Rot, Grün und Blau unterscheiden, sondern nahes Infrarot statt sichtbarem Rot, sowie sichtbares Grün und Blau.

Der Wettbewerb läuft in vier Phasen ab. Zunächst geht es um die Bewerbung mit einer eigenen Projektidee, im zweiten Schritt muss der zugehörige Code programmiert werden, danach folgt die eigentliche Durchführung des Experiments auf der ISS und abschließend die Datenauswertung.

*Über den Wolken – Russland Schwarzmeerküste (oben)
Nordfrankreich mit Ärmelkanal, Seine und Paris (links)*



Was leuchtet denn da? Der Astro-Pi mit dem Freiburger Stadtwappen



Als ich begeistert von den Eindrücken des ESA Teacher Workshops wieder zurück an der Schule war, hatte die Astro Pi Challenge 2017 bereits begonnen. Es gelang mir fünf Schülerinnen aus den vierstündigen Physikkursen der 11. Klasse (Projektgruppenname „Uschis“) für den Wettbewerb zu begeistern. Bis Ende

Oktober mussten sie nun eine eigene Projektidee finden. Schnell war klar, dass sie die Möglichkeit, die Erde selber zu fotografieren, am meisten faszinierte.

Ziel des Projekts war es, die Vegetation der Erde zu untersuchen. Dazu sollte die sogenannte NDVI Methode verwendet werden. Der Normalized Difference Vegetation Index (NDVI) beruht darauf, dass sichtbares Licht (hauptsächlich rot und blau) von Chlorophyll stärker absorbiert wird als Infrarot-Licht. Aus einem Vergleich der Infrarotanteile und der sichtbaren Anteile der aufgenommenen Bilder kann dann Aufschluss darüber gewonnen werden, wie viel Chlorophyll im fotografierten Bereich vorhanden ist.

Nach der Bewerbungsphase erhielten wir Anfang November 2017 die Nachricht, dass die „Uschis“ zur zweiten Runde zugelassen wurden und ein paar Wochen später unseren eigenen baugleichen Astro-Pi. Mit ihm konnte der Programmiercode entwickelt und getestet werden. Dazu mussten sich die Schülerinnen und ich zuerst mit den Grundzügen der Programmiersprache Python vertraut machen. Kriterien der ESA waren einerseits die Beschränkung auf eine nicht zu große Datenmenge und andererseits, dass während der dreistündigen Messzeit auf dem LED-Display des Astro-Pi angezeigt wird, dass gerade eine Messung läuft. Außerdem mussten erläuternde Texte zur Hauptintension des Experiments, der Umsetzung und der erwarteten Ergebnisse formuliert werden, natürlich auf Englisch. Nach einer stressigen Endphase waren Anfang Februar zur Deadline der zweiten Wettbewerbsphase alle Hindernisse überwunden und der Programmiercode konnte eingereicht werden. Zuerst erschien ein Gruß aus Deutschland auf dem Display. Danach wurde die genaue Position der ISS bestimmt und errechnet, ob auf der Erde unter der



*Die fünf Uschis:
Henrike, Antonia, Nicole, Caroline
und Hannah (v.l.n.r.)*

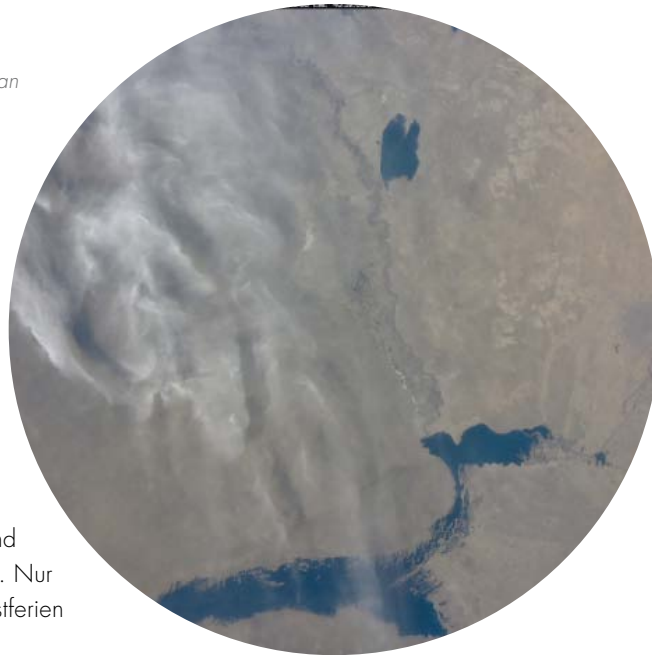
ISS gerade Tag oder Nacht ist. Bei Tag wurde überprüft, ob sich die ISS über Meer befindet oder über Land. Nur im letzten Fall bekam der Astro-Pi den Auftrag ein Bild aufzunehmen. Nach 30 Sekunden wurde die Überprüfung wiederholt. Innerhalb dieser Zeit erschien ein sich änderndes, geometrisches Muster auf dem LED-Display. Zu Beginn jeder Wiederholung leuchtete allerdings das Wappen der Stadt Freiburg und am Ende das gelb-rote Badische Wappen auf.

So nahm das Programm nur Bilder am Tag und über Land auf und speicherte zusätzlich das Datum, die Uhrzeit und die Position der ISS ab.

Am 20. Februar 2018 war die Freude riesengroß: eine Email der ESA verkündete, dass das vorgeschlagene Experiment tatsächlich auf der ISS durchgeführt werden würde. Alexander Gerst gratulierte per Videobotschaft allen 114 Teams, deren Experimente ausgewählt wurden. Allerdings war noch völlig ungewiss, wann genau die drei Stunden sein würden, in denen unser Programm ablaufen sollte. Diese Zeit entspricht zwei Umläufen der ISS um die Erde, und da die Flugbahn sich von Umlauf zu Umlauf ändert, kann es sein, dass große Anteile der Bahn bei Tag über Land verlaufen und damit viele Bilder aufgenommen werden, oder aber, dass der größte Teil der Bahn bei Tag über den Meeren verläuft und nur wenige Bilder aufgenommen werden.

Am 8. Mai 2018 erhielten wir schließlich die lang ersehnten Daten. Wir waren absolut begeistert: 56 Bilder von Südamerika, Europa und Asien, zu einem großen Teil bei klarem Himmel!

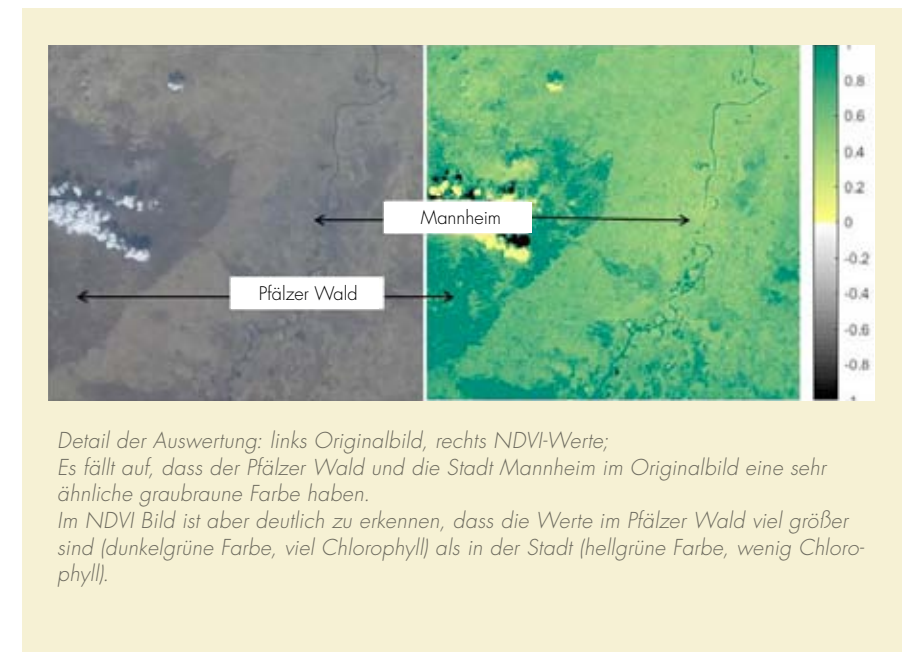
Kasachstan und Usbekistan



Es blieb nun lediglich ein Monat Zeit, um die Bilder auszuwerten und den Abschlussbericht zu schreiben. Nur ein Monat, in dem auch die Pfingstferien und für mich zusätzlich die Zweitkorrekturen des Abiturs lagen. Eine große Herausforderung, für die wir alle gern viel mehr Zeit gehabt hätten. Zuerst mussten die genauen Bildorte zugeordnet werden. Für die Berechnung der NDVI-Bilder nutzten wir das Programm MATLAB der Firma MathWorks. Schnell zeigte sich, dass die Berechnung der NDVI Werte bei unseren Bildern nicht so einfach funktionierte wie zunächst angenommen. Dr. Sebastian Groß von der Firma MathWorks verdanken wir nicht nur Unterstützung bei der Programmierung von MATLAB sondern auch den Kontakt zu Prof. Bodo Bookhagen vom Institut für Erd- und Umweltwissenschaften der Universität Potsdam, einem Experten für geologische Fernerkundung, dessen Hilfe und Unterstützung ganz wesentlich war. In regem Email-Kontakt konnten Lösungen für viele unserer Fragen und Probleme gefunden werden. So gelang es, das unterschiedliche Streuverhalten von Infrarotlicht und den verschiedenen Lichtfarben an der Atmosphäre zu korrigieren. Das Korrekturverfahren machte allerdings erforderlich, dass ein See als Vergleichswert im Bild war. Außerdem stellte es sich als sehr schwierig heraus, die Ergebnisse richtig zu interpretieren. So wurde ein Bild, das Westdeutschland mit dem Rhein vom Ruhrgebiet bis Karlsruhe zeigt, zum wichtigsten Ergebnis. Der Himmel war bis auf kleinere Wolken sehr klar, als das Bild am 21. April aufgenommen wurde, es gab einen kleinen See und wir konnten die Vegetation zu diesem Zeitpunkt auch beurteilen.

Insgesamt war es ein ganz außergewöhnliches Projekt. Die fünf „Uschis“ haben sehr davon profitiert. Alle fünf sind außergewöhnliche und sehr begabte Schülerinnen, die dieser großen Herausforderung mit viel Begeisterung, Kreativität, Neugier und Teamgeist

begegnet sind. Sie mussten ihre Fähigkeiten aus unterschiedlichen Schulfächern vereinen und weiterentwickeln: Informatik, Physik, Mathematik, Geographie, Biologie und vor allem auch Englisch spielten dabei wichtige Rollen. Sie konnten einen Einblick gewinnen, wie in der Forschung gearbeitet wird, und stellten fest, dass die Antwort auf eine Fragestellung oft keine abschließende Lösung darstellt, sondern neue Fragen nach sich zieht. Sie erlebten, wie äußerst arbeitsintensiv aber auch produktiv die letzten Tage vor einer Deadline sein können. Und auch wenn wir am Ende nicht zu den zehn Sieger-Gruppen gehörten, werden wir das Hochgefühl nicht vergessen, mit dem wir das erste Mal „unsere Bilder aus dem All“ sehen konnten.





Gerhard Stumpp

Bildung außerhalb des Klassenzimmers

Die WELTfairÄNDERER-Woche an der Liebfrauenschule Sigmaringen

Am Ende der WELTfairÄNDERER-Woche stand eine Belohnung für die gesamte Schulgemeinschaft: Nachdem es die Liebfrauenschule Sigmaringen nach gewissen Anlaufschwierigkeiten geschafft hatte, 114 nicht mehr benötigte „Schul-laden-Handys“ innerhalb dieser Woche einzusammeln und damit die Wette gegen die WELTfairÄNDERER vom Bund der katholischen Jugend (BDKJ) in Freiburg zu gewinnen, erwartet die Schüler als Belohnung der schon lange ersehnte zweite Wassersprudler im Schulgebäude.

Eingeläutet wurde diese „Schulwoche der besonderen Art“, in der mehrere große Zelte auf dem Schulgelände aufgeschlagen wurden, am vorausgehenden Sonntagabend mit einem Gottesdienst durch Dekan Christoph Neubrand, den die KJG-Sigmaringendorf vorbereitet hatte. Im Mittelpunkt stand die Frage, welchen Beitrag jeder einzelne leisten könne, um die Welt im Kleinen etwas gerechter zu machen. Dazu gehöre eben auch die Bereitschaft, gegen den Strom zu schwimmen, so die Kernaussage der Feier. Der Chor Vocamundus unter der Leitung von Carola Holl konnte hier musikalisch besondere Akzente setzen.



Ab Montagmorgen bot das 11-köpfige Team der WELTfairÄNDERER während der regulären Schulvormittage Workshops für alle Klassen an, in denen schwerpunktmäßig die drei Bereiche der Nachhaltigkeit, d.h. Ökologie, Soziales und Ökonomie erlebnispädagogisch vermittelt wurden. Das Faircafé-Zelt, in dem fairer Kaffee und andere Fairtrade-Produkte angeboten wurden, entwickelte sich unter den Schülern zum Geheimtipp, in dem sich während der Pausen in sehr heimeliger Atmosphäre ein leckerer Kakao genießen ließ. Zu einer besonderen Attraktion entwickelte sich auch der „Menschenkicker“, ein 12,5 x 5 m großes Feld, in dem die Schüler selbst die Figuren eines Tischkickers ersetzten und Fußball spielen konnten. Ergänzt wurde dieses ständige Vormittagsprogramm durch kreative Nachmittagsangebote: So wurde unter Anleitung von Frau Uhlmann von der Jugendkunstschule Sigmaringen eine Weltkarte aus Farben, Federn und Lederresten erstellt, die beim Fest der Kulturen im Oktober in Sigmaringen Verwendung finden soll.

Doch auch abends standen die Zelte nie still und die Gäste richteten ihren Blick auf das konkrete Leben in anderen Teilen der Welt: Am Montagabend stellten die ehemaligen Sigmaringer Schülerinnen Katrin Kille und Sinja Stötzner, sowie der ehemalige Volontario Severin Rey die Weltprojekte vor, für die sie nach ihren Schulabschlüssen gearbeitet hatten. Und so wurde über das Leben von Straßenkindern in Kenia, das philippinische Kinderdorf vom Projekt Mariphil und das Leben von Landbauern in Peru berichtet. Das Auslandjahr nach dem Schulabschluss einem sozialen Anliegen zu widmen und für andere Menschen in fernen Teilen der Welt zu verbringen, so der Tenor aller Vortragenden, könne den Blick auf die eigene Lebensperspektive ungemein erweitern und die eigene Persönlichkeit schärfen.

Der Dienstagabend stand unter dem Motto „Begegnung der Kulturen“. Schüler und Erwachsene lernten aktuell Geflüchtete und Menschen kennen, die früher aus ihrer Heimat vertrieben wurden. Und dabei wurde schnell klar, dass „Flucht“ zwar viele Gesichter hat, aber sicher nicht ein Phänomen der Gegenwart ist: Nicht nur der Gitarrenlehrer aus dem Irak oder der Student aus Burkina Faso, sondern eben auch der Sudetendeutsche nach dem 2. Weltkrieg musste eine entbehrungsreiche Flucht auf sich nehmen, um in einem „neuen“ Leben in Sigmaringen ankommen zu können. Der



Taizégebet Mittwoch; Nachhaltigk.-Workshop mit Mdl Bogner-Unden



Begegnung der Kulturen, Herr Bazie; Mdl Klaus Burger beim Upcycling-Workshop



Abend kam mit Unterstützung der Integrationsbeauftragten der Stadt Sigmaringen, Claudia Lamprecht, sowie der Ehrenamtskoordinatorin in der Erstaufnahmestelle, Stefanie Gäble vom DRK und Streetworker Frank Vees zustande, die ebenfalls für die Beantwortung von Fragen zur Verfügung standen.

Die Veranstaltungen der folgenden beiden Abende lagen seitens der Vorbereitung ganz in Händen verschiedener Gruppierungen der Schule. So ergänzten das Taizégebet mit dem Thema „Fairer Umgang untereinander“ unter Mitgestaltung der TAU-Band sowie der Abend „LIZE-Kultour“ der künstlerischen Arbeitsgemeinschaften das Angebot der Woche. Denn die Freude am gemeinsamen Tun und die Vielfalt des gelebten Miteinanders im Kleinen war ein ebenso wichtiger Teil dieser Woche wie die der globalen Fairness. Der WELTfairÄNDERER-Woche statteten sogar die beiden Landtagsabgeordneten Andrea Bogner-Unden (Bündnis90/Die Grünen) und Klaus Burger (CDU) einen Besuch ab. Andrea Bogner-Unden ließ sich von Isabelle Molz vom BDKJ Freiburg, die die Gesamtleitung vor Ort innehatte, Hintergründe der Woche erläutern. Bei den Aktionen während der Schulzeit sollten die Schülerinnen und Schüler ihr Denken, Verhalten und Handeln hinterfragen. „Mir ist sehr wichtig, dass die jungen Menschen Möglichkeiten und Alternativen in Bezug auf die eigene Lebensweise lernen,“ betonte die grüne Landtagsabgeordnete. Klaus Burger, Mitglied im Ausschuss für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz im Stuttgarter Landtag, nahm sich viel Zeit für das Gespräch mit dem jungen WELTfairÄNDERER-Team aus Freiburg. Er unterstütze den Gedanken des fairen Handels und fairer Preise für landwirtschaftliche Erzeugnisse, auch aus unserer Region und sah die Liebfrauenschule mit ihrer Aktion auf einem guten Weg.

Der WELTfairÄNDERER-Woche war ein gutes halbes Jahr intensiver Vorbereitungen vorausgegangen, in denen sich der Arbeitskreis ÖkoFair der Schule unter Federführung von Lehrer Gerhard Stumpp sowie der stellvertretenden Schulleiterin Regina Maria Gut, immer wieder mit Vertretern des BDKJ getroffen und beraten hatte. Involviert in Planung und Organisation war ebenfalls Teresa Schlesinger vom Dekanatsjugendbüro. Ohne die intensive und vielfältige Zusammenarbeit zwischen Freiburg und Sigmaringen und ohne die Bereitschaft vielfältiger Partner vor Ort, wie der Jugendkunstschule, der Erstaufnahmestelle oder der katholischen Kirche, wäre das besondere Projekt „WELTfairÄNDERER“ nicht möglich gewesen. Und angesichts der durchweg überwältigenden Resonanz ist die Hoffnung groß, dass, wie Schulleiter Gerald Eisen in seinen Begrüßungsworten formulierte, aus den einzelnen Dominosteinen aus Schülern, Lehrern und Eltern eine mutige Lawine der Veränderung hin zu einer faireren Welt wird. Der erste Schritt wäre getan.



Martin Biehl | St. Ursula Schulen Hildastraße, Freiburg

Bewusst leben

Der etwas andere Kurs

Nach langer Vorbereitungs- und Bedenkzeit bot ich im Schuljahr 2017/18 zum ersten Mal den Kurs „Bewusst leben“ für die Eingangsklassen an. Anders an dem Kurs war, dass nicht, wie sonst im Unterricht üblich, die Wissensvermittlung im Vordergrund stand. Es ging vielmehr um die Auseinandersetzung mit der eigenen Person – weniger in der Theorie, sondern vielmehr durch Erfahrungsmöglichkeiten, Selbstreflexion und den Austausch in der Gruppe.

Folgende Fragen wurden thematisiert:

- Was ist mir in meinem Leben wichtig?
- Wonach will ich mein Leben ausrichten?
- Was macht mich wirklich zufrieden und füllt mich aus?
- Was gibt meinem Leben Sinn?
- Wie kann ich meinen Lebensweg immer wieder neu ausrichten, Lebenskrisen als Wachstumschancen erkennen, Vergangenes als Unveränderbares akzeptieren und mich mit der eigenen Lebensgeschichte versöhnen?
- Wie kann ich konstruktiv mit Stress umgehen?

Antworten auf diese Fragen wurden nicht gelehrt, sondern die Suche danach angeregt. Es ging um das Hören nach innen, das in Zeiten der Reizüberflutung immer schwerer fällt. Dies übten wir in dem Kurs durch verschiedene Formen der Meditation, Achtsamkeit und angeleitete Reflexionen. Erst wenn es uns gelingt, innezuhalten und bewusst wahrzunehmen, welche Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse durch unser eigenes Denken, schöne oder unschöne Erinnerungen und durch Außenreize ausgelöst werden, reagieren wir nicht nur reflexhaft darauf, sondern agieren bewusst, verlassen den Autopiloten, um das Leben selbstbestimmt zu gestalten. Stresssituationen werden durch eine Kombination von Außenreizen und kognitiven Bewertungsmustern ausgelöst und gesteuert. Gelingt es uns, unsere persönlichen Stressverstärker, die aus einer Übersteigerung normaler menschlicher Wünsche und Bedürfnisse resultieren, zu identifizieren, sind wir in der Lage, ein funktionelles Stressmanagement zu entwickeln. Wie die Schülerinnen den Kurs erlebten, beschrieben sie am Schuljahresende durch die schriftliche Vervollständigung des Satzes:



„Der Kurs war für mich wichtig, ...“

- „weil er mich zur Ruhe gebracht hat, ich viel darüber gelernt habe, mit Situationen neu und besser umzugehen, mir viel über mein Leben und meine Ziele klar wurde, mir Kraft gegeben wurde, ich weiß, dass ich meinen Weg finden werde, ich jetzt weiß, dass schlechte Persönlichkeitseigenschaften auch gute Seiten haben können“
- „weil der Kurs mir unglaublich viel Spaß gemacht und sehr gefallen hat, eine schöne Stimmung in der kleinen Gruppe herrschte und ich mich sehr wohl gefühlt habe, ich mein Ziel, „innere Ruhe zu finden“, nach Abschluss der Treffen weiter verfolgen werde, denn ich denke, dass die innere Ruhe die Voraussetzung für einen stressfreien Alltag ist, ich viel gelernt habe, ich vor allem die Praxis der Akzeptanz in mir trage sowie die Achtsamkeit, diese zwei Aspekte sind ein großer Teil meines Tages geworden.“
- „weil ich schöne Erfahrungen gemacht habe, wir über alles reden konnten, ich gelernt habe, wie ich mit bestimmten Situationen umgehen kann, ich jetzt weiß, dass ich mehr in der Gegenwart leben und nicht nur daran denken will, was alles noch kommt: Ich will in jedem Moment da sein.“
- „weil es wenigen Leuten bewusst ist, wie wertvoll das Leben ist und wie dankbar man für die kleinen Dinge im Leben sein kann, man nimmt die kleinen wertvollen Momente nicht so wahr, wie nach dem Kurs, es hat mir auch eine innere Ruhe gegeben, vor

- allem in Stresssituationen, ich gehe anders aus dem Kurs raus: stärker, (selbst)bewusster, und fühle mich freier.“
- „weil ich dadurch mehr über mich erfahren habe; alltägliche Dinge mir bewusster werden; ich habe gelernt, mit Situationen anders umzugehen; ich bin immer mit einem Lächeln aus dem Kurs gegangen; man hat so ein bisschen den Weg zu sich selbst gefunden und verstanden, warum man genau so fühlt, wie man fühlt.“
 - „weil ich gelernt habe, wie ich mit verschiedenen Gefühlen umgehe; nur Sachen gelernt habe, die ich auch wirklich für's Leben brauche, es einfach eine schöne Zeit war, die ich gerne wiederholen würde, wir über Sachen reden konnten, über die wir im Unterricht nicht reden, weil man sich einfach wohl fühlen konnte.“
 - „weil ich lernen wollte, besser mit meinen Gefühlen umzugehen, sie besser zeigen zu können, anderen gegenüber offener zu sein, sie nicht zu verurteilen und sich mehr in ihre Lage hinein zu fühlen; weil ich ruhiger wurde; weil ich versuche, den Leuten erst zuzuhören; weil er mir Mut und auch Selbstvertrauen gegeben hat.“
 - „weil man sich so über viele Dinge, die man ja eigentlich schon irgendwie weiß, bewusst wird; man die Dinge, die man an sich selbst wahrzunehmen gelernt hat, auch an anderen sehen und sein „Wissen“ weitergeben kann; man mehr in sich selbst beobachtet und sieht und in bestimmten Situationen einfach so eine Erinnerung aus dem Kurs hoch kommt, die einem vielleicht hilft.“

Die Treffen mit elf Schülerinnen der Eingangsklassen fanden im zweiten Schulhalbjahr an Freitagnachmittagen und an einem Wochenende außerhalb der Schule statt. Am Anfang jedes Treffens fand eine Kurzmeditation und eine Einführung in das Thema statt. Daran schlossen sich Übungen und ein Erfahrungsaustausch in der Gruppe an. Am Ende jedes Treffens wurde vereinbart, was bis zum nächsten Mal im Alltag ausprobiert werden sollte. Die dabei gesammelten Erfahrungen wurden am Beginn des nächsten Treffens in die Gruppe eingebracht.

Auch im neuen Schuljahr werde ich den Kurs an unserer Schule anbieten und bin sehr gespannt darauf, ob der Verlauf des Gruppenprozesses und die Ergebnisse vergleichbar sein werden.





Judith Friedlaender | St. Ursula Gymnasiums in Freiburg

Suche Frieden und jage ihm nach – eine Orchesterimprovisation

Beim Wettbewerb „teamwork“ des Bundesverbands Musikunterricht (BMU) erhielten die Ursula Symphonics, Orchester des St. Ursula Gymnasiums in Freiburg, eine Auszeichnung für ihre Orchesterimprovisation „Suche Frieden“. Im Folgenden berichtet eine Schülerin von dem Weg von der Idee bis zur Aufführung dieses Stücks. Dieses Projekt und die Konzertreise an den Bodensee und nach Sigmaringen wurden von der Erzbischof Herrmann Stiftung unterstützt. Hierfür ganz herzlichen Dank im Namen aller Beteiligten!

DER ENTSTEHUNGSPROZESS

Im Frühjahr 2017 bewarben wir Ursula Symphonics uns für einen Auftritt beim Katholikentag in Münster. Da ein Programm mit Bezug zum Motto des Katholikentags vorgeschlagen werden sollte, machten sich unsere Dirigentinnen auf die Suche nach geeigneter Literatur zum Thema „Suche Frieden“. Dabei kam die Idee auf: Warum nicht eine Orchesterimprovisation ausprobieren?

Um die Spielerinnen des Orchesters einzubinden, wurde das Projekt zu Beginn des Schuljahres 2017/18 als GFS ausgeschrieben. Unsere Saxophonistin Paula Buchholz meldete sich dafür.

Eine kleine Gruppe von Schülerinnen unter der Leitung von Paula und Frau Skala entwickelte nun die Idee weiter: Sie legten fest, dass „irgendetwas in Kombination mit Lyrik“ entstehen sollte und es wurden insgesamt sechs Gedichte herausgesucht und diskutiert. Am Ende wurden „Schallendes Schweigen“ von Rose Ausländer und „Krieg dem Kriege“ von Kurt Tucholsky sowie der Psalmvers aus der Bibel „Er suche Frieden und jage ihm nach“ zitiert.

Im Oktober wurde uns leider mitgeteilt, dass wir nicht am Katholikentag spielen können, da es sehr viele Bewerbungen gab. Nach kurzer Überlegung beschlossen wir aber, die Improvisation trotzdem zu beginnen und bei einem Konzert zu spielen.

Aus den ausgewählten Gedichten suchte Paula einzelne Stellen heraus, die sich gut für erste „Vertonungsversuche“ eignen könnten. Mit Unterstützung einer weiteren Schülerin leitete sie dann die erste Probe jeweils mit den Bläsern und den Streichern (Frau Skala probte parallel mit der anderen Gruppe an den anderen Stücken unseres Programms, wir waren also komplett „unter uns“).

In dieser ersten Probe machten die Bläser bzw. Streicher einige Improvisationsübungen, wie zum Beispiel einen Flummi musikalisch darzustellen oder nach projizierten Bildern spontan zu improvisieren. Danach setzten wir uns in zufällig ausgelosten Gruppen mit unseren Instrumenten an die musikalische Umsetzung der Gedichtausschnitte. Diese führten wir am Schluss des „Workshops“ der Gruppe vor und Paula nahm sie auf.

Diese Aufnahmen hörten sich Paula und Frau Skala zusammen an und überlegten, mit welchen Ergebnissen man weiterarbeiten könnte. Sie skizzierten einen groben Ablauf, wann welcher Text kommen könnte und welche Instrumentengruppen dazu welche Ideen weiterentwickeln könnten. Caroline aus den Violinen brachte noch die Idee, „Verleih uns Frieden“ von Mendelssohn zu zitieren, das der Schulchor letztes Jahr bei unserem Mendelssohn-Konzert gesungen hatte. Dies alles wurde in einer Tutti-Probe vor Weihnachten ausprobiert.

(Zwischen diesen Proben, während von Paula und Frau Skala eine Rohfassung entwickelt wurde, probten wir natürlich die anderen Stücke, die wir bei unserem Konzert aufführen wollten!)

Mit einem neuen, nach der Tutti-Probe nochmal überarbeiteten Skript, begannen wir dann im neuen Jahr wieder in Registern zu proben und zu entwickeln, was man aus den Gedichtstellen rausholen kann. Dabei benutzten wir ausschließlich unsere Instrumente oder stampften auf dem Boden. Während der Probenarbeit unterstützten uns Frau Skala, die sich unsere Vorschläge anhörte und Rückmeldung gab.

Während unserer Probenstage in Ochsenhausen Anfang Februar kristallisierte sich dann das Stück heraus. Auch dort wurde noch einmal viel verändert, reflektiert und probiert bis alle zufrieden waren.

DIE AUFFÜHRUNG

Ziemlich bald nach unseren Probenstagen stand dann am 1. März 2018 unser Konzert vor der Tür. Es wurde sehr schönes Konzert, in dessen Mittelpunkt unsere Improvisation stand. Es war klar: Wir würden heute Abend eine von vielen möglichen Versionen „unserer“ Impro spielen – denn vieles blieb ja offen, auch wenn wir viel geprobt und einiges festgelegt hatten. Zwischen den einzelnen Stücken des Abends wurden längere Passagen der Gedichte und des Psalms vorgelesen, deren Ausschnitte sich in unserer Impro wieder fanden.

Am nächsten Tag brachen wir zu einer kleinen Konzertreise auf, die mit einem schönen Begegnungskonzert mit dem Orchester der Liebfrauenschule in Sigmaringen endete.

2 | Gremien und Personen

Aus den Schulen und den Stiftungsgremien

Wechsel in der Schulleitung

Heimschule St. Landolin Ettenheim

Nach 18 Jahren erfolgreicher Tätigkeit als Schulleiterin der Realschule an der Heimschule St. Landolin Ettenheim beendete **Realschulrektorin Ulrike Hugel** ihren Dienst bei der Schulstiftung und trat in den Ruhestand. Ihr Abitur hat Ulrike Hugel bereits an einer katholischen Schule, nämlich dem St. Ursula Gymnasium Freiburg, abgelegt. Nach einer Ausbildung als Verwaltungsinspektorin folgte die Umorientierung zum Lehrberuf.

1980 wurde Ulrike Hugel an der Heimschule St Landolin als Lehrkraft angestellt und arbeitete dort engagiert und erfolgreich über 14 Jahre, bevor sie als Lehrbeauftragte am Seminar für schulpraktische Ausbildung (Realschule) in Freiburg angehende Realschullehrerinnen und Realschullehrer in den Fächern Biologie und Deutsch ausbildete. Vorbereitet durch diese vielfältigen Erfahrungen übernahm sie 2000 als erste eigene Schulleiterin der Realschule Verantwortung an der Heimschule St. Landolin. Ein Herzensanliegen war ihr die Herausarbeitung des spezifischen Profils der Realschule. Mit dem bis heute äußerst erfolgreichen Projekt einer Bläserklasse betrat

sie Neuland. Genauso wichtig war ihr das soziale Engagement sowohl an der Schule selbst als auch für Benachteiligte sowie die Ablesbarkeit des christlichen Profils der Schule. Sie qualifizierte sich zusätzlich für die Erteilung des Fachs Katholische Religion und erhielt die *Missio canonica*.

Das 40-jährige Dienstjubiläum konnte Ulrike Hugel bereits 2016 feiern.



Stiftungsdirektor Dietfried Scherer verabschiedet RR Ulrike Hugel (mitte) in den Ruhestand und führt RL Nicola Heckner als Nachfolgerin in ihr Amt ein.

Dass die Realschule der Heimschule St. Landolin eine anerkannte Größe in der Bildungslandschaft der Ortenau ist und gar nicht alle Bewerberinnen und Bewerber um einen Schulplatz aufnehmen kann, ist wesentlich auch das Verdienst von Frau Realschulrektorin Hugel.

Die Schulstiftung dankt ihr für ihren großen persönlichen Einsatz und wünscht für den neuen Lebensabschnitt Gesundheit, alles Gute und Gottes Segen.

Zur neuen Schulleiterin hat die Schulstiftung **Nicola Heckner** vom Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (WHRs) bestellt. Nicola Heckner verfügt über langjährige Erfahrung als Lehrerin für Musik, Geschichte und Katholische Religion und war in herausgehobener Verantwortung für das Erzbischöfliche Ordinariat als Schulbeauftragte für den Religionsunterricht an Realschulen zuständig. Wir wünschen ihr alles Gute für eine erfolgreiche Arbeit, eine glückliche Hand bei ihren Entscheidungen und Gottes Segen für die neu übernommene Verantwortung.

Heimschule Kloster Wald

Nach mehr als 14 Jahren in der Verantwortung als Schulleiterin der Heimschule Kloster Wald trat **OSiD Anita Haas** in den verdienten Ruhestand. Zuvor war Anita Haas mehr als 12 Jahre stellvertretende Schulleiterin an der Heimschule. Diese 27 Jahre in herausgehobener Verantwortung für die Heimschule Kloster Wald wurden schon vorbereitet durch



Stiftungsdirektor Dietfried Scherer verabschiedet OSiD Anita Haas und führt OSiD Hartwig Hils in sein Amt ein.

die frühe Begegnung von Anita Haas mit einer kirchlichen Schule. Ihr Abitur legte sie am Aufbaugymnasium des Klosters Sießen ab und studierte dann in Freiburg Mathematik und Geographie. Bereits vor dem Referendariat unterrichtete sie im Auftrag des Oberschulamts am Gymnasium in Denzlingen und Lahr, bevor sie am Studienseminar Rottweil das Zweite Staatsexamen ablegte. Über die Mädchenrealschule St. Lioba in Meßkirch kam Anita Haas dann 1983 an die Heimschule Kloster Wald. Als erste Schulleiterin, die nicht dem früheren Träger der Schule, dem Orden der Benediktinerinnen von Günterstal angehörte, gelang es ihr, wichtige und konstitutive Elemente des benediktinischen Profils weiterzuführen. Darüber hinaus setzte sie immer wieder neue Akzente, um diese Grundausrichtung in die aktuelle Lebenssituation der Schülerinnen zu übersetzen. Die Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lag ihr ebenso am Herzen, wie das Anliegen, jeder Schülerin die Unterstützung zu geben, die sie braucht, um ihr Leben gelungen gestalten zu können. Hohe Qualität des Unterrichts war ihr ein stetes Anliegen. Darüber hinaus ermöglichte Anita Haas auch Freiräume, um Neues zu wagen. Ihre Präsenz bei den Veranstaltungen der Schule, ihr Eingehen auf jede einzelne Schülerin sowie auf die Eltern ist mit ein Grund, dass inzwischen Schülerinnen in dritter Generation an die Schule kommen. OSiD Anita Haas gilt ein ganz herzliches Dankeschön für ihre langen Jahre der Schulleitungsverantwortung an der Heimschule Kloster Wald. Mit diesem Dank zusammen fällt die Gratulation zum 40-jährigen Dienstjubiläum, das Anita Haas mit ihrem Übergang in den Ruhestand feiern darf. Für den neuen Lebensabschnitt wünschen wir Anita Haas alles Gute, Gesundheit und Gottes Segen.

Als neuen Schulleiter der Heimschule Kloster Wald hat die Schulstiftung **OSiD Hartwig Hils** bestellt. Hartwig Hils hat seine Ausbildung in Katholischer Theologie und Germanistik an der Universität Freiburg absolviert und sich mit dem Zweiten Staatsexamen sowohl für die Laufbahn an beruflichen Schulen als auch an allgemeinbildenden Gymnasien qualifiziert. Hartwig Hils bringt aus seinen beruflichen Stationen als Beratungslehrer, Fachleiter, stellvertretender Schulleiter, insbesondere aber aus seiner Tätigkeit als Schulleiter an der Ferdinand-von-Steinbeis-Schule Tuttingen in den letzten acht Jahren, hervorragende Voraussetzungen für die Schulleitung an der Heimschule Kloster Wald mit. Wir wünschen ihm für seine verantwortungsvolle Tätigkeit alles Gute, viel Freude, eine glückliche Hand bei seinen Entscheidungen und Gottes Segen.

Wechsel in der stellvertretenden Schulleitung

St. Raphael Schulen Heidelberg

Nach 35 Jahren engagierter Tätigkeit an den St. Raphael Schulen trat der stellvertretende Schulleiter **StD Dr. Rainer Sieverling** in den Ruhestand. 16 Jahre lang bekleidete er das Amt und war für seine Schulleiter eine unverzichtbare Stütze. Durch sein außerordentliches Engagement, seine Loyalität und das verständnisvolle Eingehen auf Eltern, Schülerinnen und Schüler und das Kollegium hat er sich hohe Anerkennung erworben. Die Schulstiftung dankt ihm für seinen großen Einsatz für christliche Bildung und Erziehung und wünscht für den neuen Lebensabschnitt Gesundheit, Freude und Gottes Segen.



Rainer Sieverling

Zu seinem Nachfolger wurde **OSiR Steffen Englert** vom Ursulinen-Gymnasium Mannheim bestellt, der davor bereits an den St. Ursula Schulen Villingen als weiterer Stiftungsschule tätig war. Ihm wünschen wir für seine neue Verantwortung eine glückliche Hand, Freude und Gottes Segen.



Steffen Englert

Wechsel im Vorsitz der Gesamtmitarbeitervertretung

Der bisherige Vorsitzende der Gesamtmitarbeitervertretung der Schulstiftung **OSiR Steffen Auer** von den St. Ursula Schulen Villingen hat zum neuen Schuljahr eine Tätigkeit am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) in Rottweil übernommen. Auch wenn er weiterhin Unterricht an den St. Ursula Schulen in Villingen erteilen wird, hat er sich nicht mehr für die MAV-Wahlen aufstellen lassen. Wir danken ihm für die eineinhalb Jahre, in denen er dieses Amt konstruktiv und engagiert wahrgenommen hat.

Zu seinem Nachfolger wurde **OSiR Andreas Botsch** vom Ursulinen-Gymnasium Mannheim gewählt. Wir wünschen ihm für seine verantwortungsvolle Aufgabe alles Gute und bieten auch ihm eine konstruktive Zusammenarbeit im Interesse der Kolleginnen und Kollegen und der gesamten Schulstiftung an.



Andreas Botsch

Dieter Scherer

Fortbildungen | Rückblick



Heimschule St. Landolin, Ettenheim

Katharina Kümmell / Angela Kröber

Zeit zum AusRASTen Stiftungsfortbildung im Tagungs- haus „Maria Lindenberg“

Diese Erfahrung des Aufbrechens, des Losgehens durften wir Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Stiftungsfortbildung „Zeit zum AusRASTen“ in mehrfacher Weise machen: Vormittags das Aufbrechen aus der Stadt in die Natur, das Wandern von Kirchzarten hinauf zum Lindenberg. Und am Abend dann der Weg durch das Labyrinth von Chartres, der Weg zur Mitte.

Es war eine ganz besondere Fortbildung, die wir unter der Leitung von Christoph Klüppel, Dr. Klaus Ritter und dem Münsterexperten Ralph Rebholz im Juli 2018 in Freiburg und auf dem Lindenberg erlebten: Mich ausklinken aus dem Alltag, Zeit haben für mich und Gott und den Blick auf die Welt, das (eigene) Leben und die Schule; etwas Neues ausprobieren – darum ging es in diesen anderthalb Tagen.

Ralph Rebholz faszinierte uns mit seinen tiefen Kenntnissen über das Freiburger Münster. Wir erlebten aber nicht nur eine kulturell bereichernde Münsterführung, sondern unser Blick wurde vom Münster immer wieder auf uns selbst gelenkt: Was haben die Tore des Freiburger Münsters mit meiner täglichen Arbeit als Lehrerin oder Lehrer an einer Stiftungsschule zu tun? Was bringt Menschen dazu, eine solche Kirche zu bauen? Was ist das Ziel meines Schaffens in der Schule? Was trägt mich? Was gibt mir Kraft? Wortwörtlich machten wir uns auf den Weg, diesen Fragen nachzugehen und wanderten – gut gestärkt durch ein herrliches Picknick am Wagensteigbach – von Kirchzarten zum Tagungshaus Maria Lindenberg. Manche schweigend, ihren Gedanken nachhängend, andere sich unterhaltend, jede/r, wie es ihm und ihr gerade gut tat. Oben angekommen hielten wir zunächst Rückschau: Was hat sich seit dem Jahr 2000

*Leben und ausrasten wo andere Uraub machen –
Blick vom Tagungshaus Maia Lindenberg über den Schwarzwald*

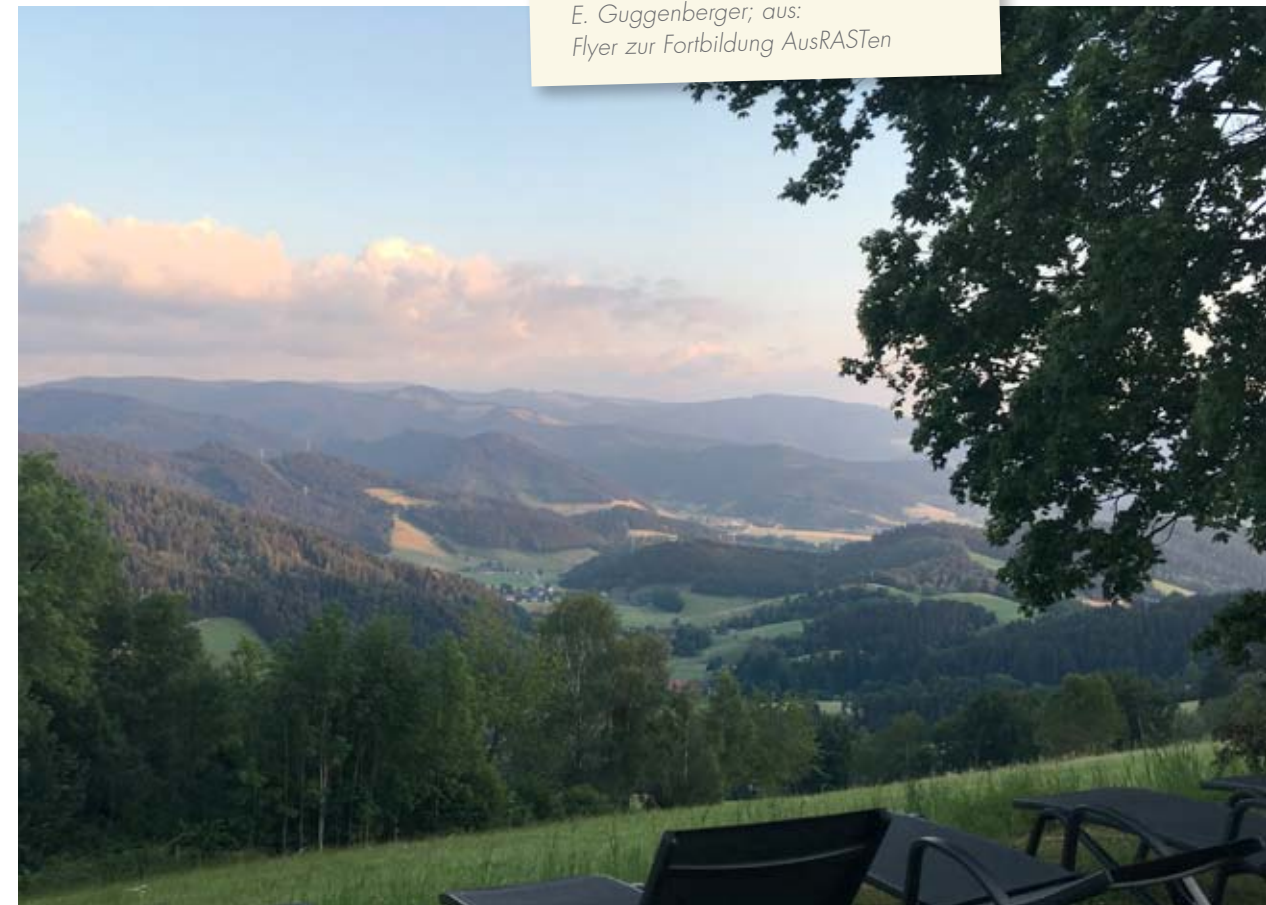
losgehen
Jetzt geh ich einfach los
mit nichts als meinem
Herzen in der Tasche
beim Gehen werden Zweifel Asche

Und darum blüht das Land
vor Freude unter meinem Tritt.

Ich nehme nichts
aus meinem Leben mit
und
leere viele Wünsche aus
damit ich leichter werde.

Und langsam – langsam –
lösen sich die Füße von der Erde.

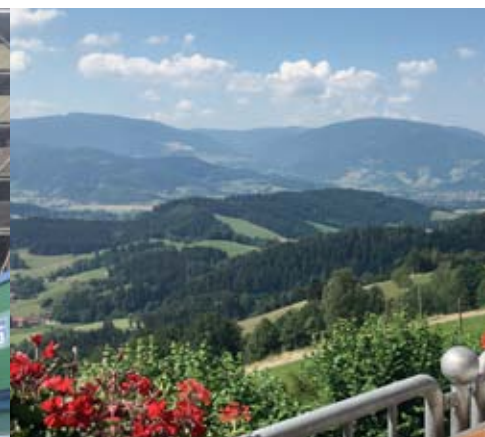
*E. Guggenberger; aus:
Flyer zur Fortbildung AusRASTen*



in Gesellschaft und Kirche ereignet? Was bei mir persönlich, was beruflich? Die kleine Gruppengröße von acht Teilnehmern ermöglichte es uns, einiges von dem, was jede/r in dieser persönlichen Rückschau für sich entdeckt hatte, auch mit der ganzen Gruppe zu teilen.

Abends lud uns Klaus Ritter zu einem Impuls zur Nacht ein, zur „Labor intus“, der inneren Arbeit: Auf der Wiese hinter dem Haus lag, durch Seile nachgebildet, das Labyrinth von Chartres. In der Dämmerung gingen wir, mit einem Licht in der Hand und vor atemberaubender Naturkulisse, den Weg durch das Labyrinth bis hinein in die Mitte. Es war dies ein ganz besonders dichter Moment, in dem spürbar wurde, dass es gelingen kann, das „AusRASTen“ vom Alltagsbetrieb: Einfach nur da sein, den Weg gehen, spüren, wie wir miteinander im Leben unterwegs sind, dem anderen begegnen, einen Moment zusammen haben, sich notwendigerweise wieder verlieren – im Vertrauen, dass der andere auch seinen Weg weitergeht...

Mit der Suche nach persönlichen Kraftquellen und Übungen zur Formulierung eigener Gefühle und Bedürfnisse schlossen wir am Vormittag unsere Zeit auf dem Lindenberg ab.



Wir durften viel mitnehmen: eine durch wohlgesetzte Anregungen und einen liebevollen Rahmen begleitete Auszeit, den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen verschiedener Stiftungsschulen und sehr unterschiedlich langer „Betriebszugehörigkeit“, den herrlichen Blick über die Schwarzwaldhöhen.

Es war schön, den so ganz persönlichen Fragen in dieser kleinen und intimen Gruppe nachzugehen, dennoch hätten wir dieser Fortbildung, die wir als echtes Geschenk erlebten, viel mehr als nur acht Teilnehmer gewünscht.

Fortbildungen | Ausblick

Katharina Hauser / Christoph Klüppel

Die Fortbildungen der Schulstiftung

Die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg steht in einer langen Tradition kirchlichen Engagements für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Ein Baustein dieses Engagements sind die Fortbildungsseminare für die Lehrerinnen und Lehrer der Stiftungsschulen. Diese Angebote sollen die Lehrenden ermutigen und bestärken, ihren Unterricht als ein Lehren und Lernen zu gestalten, das an der ganzen Persönlichkeit orientiert ist und so Bildung als „Weltanschauung aus dem Glauben“ ermöglicht.

Die Seminare

- geben Anregungen zur Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis an einer katholischen Schule
- zeigen Perspektiven für eine glückende und beglückende Bewältigung des Berufsalltags auf
- geben Anstöße zur Weiterentwicklung der eigenen Schule und ihres christlichen Profils
- vermitteln Konzepte für eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsarbeit
- stärken die Kompetenzen in den pädagogischen und didaktisch-methodischen Aufgabefeldern
- fördern die Kommunikation als intensiven persönlichen Austausch zwischen den Lehrkräften der Schulen der Schulstiftung.

Die Fortbildungsseminare der Schulstiftung werden von den beiden Fortbildungsreferenten der Schulstiftung konzipiert. Die Fortbildungsreferenten sind Kolleginnen und Kollegen an den Stiftungsschulen, derzeit sind es Katharina Hauser (Kolleg St. Sebastian Stegen) und Christoph Klüppel (St. Ursula Gymnasium Freiburg).

Bei der Planung der Seminare werden thematische Wünsche und methodische Anregungen aus dem Kreis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gerne aufgenommen.

Für die Teilnahme an den Seminaren entstehen keine Kosten. Die Reise-, Übernachtungs- und Verpflegungskosten werden von der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg übernommen.



Ankündigung der Fortbildungen

Die Vorankündigungen zum aktuellen Fortbildungsangebot für das kommende Schulhalbjahr finden Interessierte auf dem Fortbildungs-Plakat, das jeweils im September und Februar die Schulen erreicht, Außerdem werden die Ankündigungen der Seminare auf der Homepage der Schulstiftung und im aktuellen FORUM-Schulstiftung veröffentlicht.

Anmeldung zu Fortbildungen

Die Ausschreibung und Einladung zu den Veranstaltungen gehen schriftlich ca. vier Wochen vor Seminartermin an die Schulen, außerdem erhält jede Kollegin/jeder Kollege zusätzlich eine E-Mail mit allen Informationen.

Die Anmeldung erfolgt nach Genehmigung durch die Schulleitung über ein beigefügtes Anmeldeformular.

DIE NÄCHSTEN FORTBILDUNGEN

31. Januar - 1. Februar 2019

Schülerzeitungsworkshop – Begeisterung wecken für das Zeitungsmachen

Fortbildungsseminar für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler

TAGUNGSORT: Katholische Akademie Freiburg

HAUPTREFERENT: Andreas Spengler, Redakteur bei der Schwäbischen Zeitung und freier Medientrainer

5. - 6. Februar 2019

Grenzen achten – Prävention von sexualisierter Gewalt und „Erste Hilfe“ – praxisorientiert und anwendbar

Fortbildung für Mitarbeiterinnen im Schulsekretariat und der Verwaltung

TAGUNGSORT: Geistliches Zentrum St. Peter

HAUPTREFERENTEN: Sabine Triska, Präventionsbeauftragte des Caritasverbandes für die Erzdiözese Freiburg

Jonathan Schaller – Dozent für Erste Hilfe an der Universität Freiburg

TAGUNGSORT: Geistliches Zentrum, St. Peter

7. - 8. Februar 2019

Grenzen achten – Prävention von sexualisierter Gewalt

Fortbildung für neu eingestellte Kolleginnen und Kollegen Seminar I

TAGUNGSORT: Geistliches Zentrum St. Peter

HAUPTREFERENTEN: Susanne Striegel – Wildwasser e.V. Freiburg

Silke Wissert, BDKJ-Bildungsreferentin Freiburg

14. - 15. März 2019

Grenzen achten – Prävention von sexualisierter Gewalt

Fortbildung für neu eingestellte Kolleginnen und Kollegen Seminar II

TAGUNGSORT: Geistliches Zentrum St. Peter

HAUPTREFERENTEN: Susanne Striegel – Wildwasser e.V. Freiburg

Silke Wissert, BDKJ-Bildungsreferentin Freiburg

4. - 5. April 2019

Haltung zeigen und widersprechen

Argumentationstraining gegen populistische Parolen

Immer häufiger begegnen wir rechtspopulistischen Äußerungen, die längst nicht mehr hinter vorgehaltener Hand getuschelt werden. Nationalistische Parolen, die bestimmte Ethnien gezielt in menschenfeindlicher und antidemokratischer Manier ausgrenzen, werden laut ausgesprochen, prägen Alltagsdiskussionen und beeinflussen die Atmosphäre in unserer Gesellschaft. Sie gehören schon zum normalen Ton bestimmter Gruppierungen und Parteien. Wahrheit und Fakten spielen eine untergeordnete Rolle; es geht um einfache Lösungen für komplexe politische Probleme und Schuldzuweisungen ohne Belege. Wie reagieren wir auf solche Parolen im persönlichen Alltag, an der Schule, im Unterricht? Das Argumentationstraining befähigt zum Umgang mit rechtspopulistischen Stimmen. Es sensibilisiert für Vorurteile und Diskriminierung in der Gesellschaft und informiert über das Phänomen des (Rechts-)Populismus.

In interaktiven Arbeitsphasen (mit Erproben in verschiedenen Rollen) werden einschlägige Sprüche analysiert und ein Umgang mit ihnen trainiert.

TAGUNGSORT: Geistliches Zentrum, St. Peter

HAUPTREFERENTIN: Angelika Vogt, Demokratiezentrum Baden-Württemberg

2. - 3. Mai 2019

Grenzen achten – Prävention von sexualisierter Gewalt

Fortbildung für alle Kolleginnen und Kollegen

TAGUNGSORT: Geistliches Zentrum St. Peter

HAUPTREFERENTEN: Susanne Striegel – Wildwasser e.V. Freiburg

Silke Wissert, BDKJ-Bildungsreferentin Freiburg

16. - 17. Mai 2019

Das Zukunftsforum222 ist dieses Jahr ein ZukunftscAMP!

TAGUNGSORT: Auf dem Marienhof bei Offenburg wird es in diesem Jahr ZWEI Tage lang um den Schwerpunkt nachhaltige Ernährung gehen.

Die Einladung erfolgt wie gewohnt an ZWEI Schülerinnen und Schüler sowie ZWEI Lehrerinnen und Lehrer je Schule: 222.

7. Juni 2019

Brandschutzhelferausbildung

Die diesjährige Schulung für Brandschutzhelferinnen und -helfer findet an der Heimschule St. Landolin in Eitthenheim statt.

REFERENT: Jürgen Bleile, Brandschutzebeauftragter

27. - 28. Juni 2019

Basislager – Vorbereitung auf das Gipfeltreffen (Studientag Theologie)

Alle Kolleginnen und Kollegen, die das Neigungsfach Religion in der K1 unterrichten und mit Ihrem Kurs am Gipfeltreffen_2019 teilnehmen werden, sind herzlich zu dieser Fortbildung in die Katholische Akademie eingeladen.

Das Gipfeltreffen selbst findet am 21.10.2019 in Kooperation mit der Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität ebenfalls in der Katholischen Akademie statt.

27. - 28. Juni 2019

Lehrer als Schauspieler

In diesem Workshop wird gezeigt, wie Lehrer/innen durch den gezielten Einsatz von Gestik, Mimik und verbalen Mitteln ihre Schüler für den Unterricht begeistern können. Wer souverän mit Hoch- und Tiefstatus-Gesten umgehen kann, bekommt selbst schwierige Klassen und kritische Unterrichtssituationen mit einfachen schauspielerischen Mitteln «in den Griff».

Einen ausführlichen Bericht zur Fortbildung finden Sie in Forum 60, S.124, oder im Internet auf der Seite der Schulstiftung in der Rubrik „Forum online“

TAGUNGSORT: Katholische Akademie Freiburg

REFERENTIN: Maike Plath

1. - 2. Juli 2019

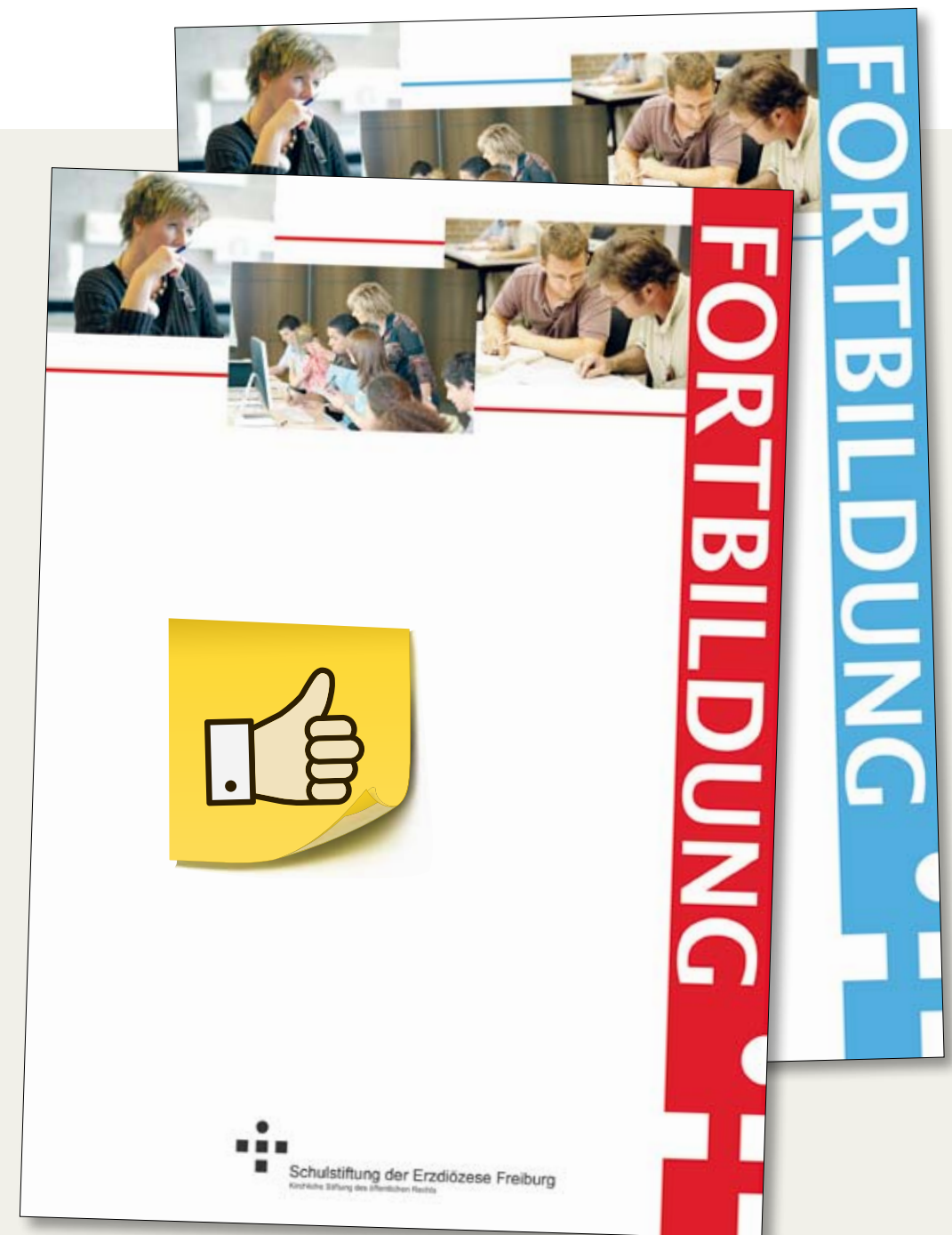
Kommunikation auf schwierigem Terrain - Herausforderungen in der schulischen

Beratung erfolgreich meistern.

Eine gelingende Kooperation zwischen Elternhaus und Schule erleichtert die schulische Arbeit und steigert die Effektivität. Und gut geführte Elterngespräche sind der erste Schritt zu einer funktionierenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Diese praxisnahe Fortbildung zur erfolgreichen Planung und Durchführung von Elterngesprächen bzw. Lehrer-Schüler-Gesprächen zeigt, basierend auf dem "Gmünder Modell", wie Lehrerinnen und Lehrer auch schwierige Situationen bewältigen können.

TAGUNGSORT: Geistliches Zentrum, St. Peter

REFERENT: Juniorprof. Dr. phil. Gernot Aich, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd



G. AICH/MICHAEL BEHR

Gesprächsführung mit Eltern

von Andreas Becker

Nach dem ersten Buch von Gernot Aich "Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch", das seine als Buch veröffentlichte Dissertation zur kommunikativen Professionalisierung von Lehrpersonen darstellte, folgt nun, zusammen mit Michael Behr, die Veröffentlichung des Buches „Gesprächsführung mit Eltern“. Für mich stellt dieses Buch eine logische Fortführung der wissenschaftlichen Arbeit dar, und bietet auf beeindruckende Weise zugleich einen sinnvoll aufgebauten „Kurs“ in Gesprächsführung als auch eine riesige Werkzeugkiste der kommunikativen Kompetenz. Das Buch ist im Beltz Verlag erschienen, hat 264 Seiten, und kostet 29,95 Euro. Ich nehme es gleich vorweg, denn die aufmerksame Leserin wird es sowieso schnell merken: Das Buch hat mich von Anfang an begeistert und ich empfehle es uneingeschränkt. Es begeistert mich sowohl von seinem Aufbau her als auch von seinem Inhalt. Warum mich das Buch dermaßen anspricht, möchte ich in den folgenden Absätzen exemplarisch aufzeigen. Autoren beginnen mit der Darlegung und umfangreichen Untermauerung ihres Standpunktes, dass Elterngespräche zum Kompetenzerwerb von Lehrpersonen und zur Kooperation im System Schule maßgeblich beitragen. Damit konnotieren Sie Elterngespräche wohlwollend und positiv. Die Übernahme dieser Grundhaltung könnte für viele Lehrpersonen einen Paradigmenwechsel bedeuten, der ihrer Gesunderhaltung im Beruf förderlich sein kann. Aich und Behr halten diese positive Grundhaltung nicht nur als Theorie bis zum Ende aufrecht, sondern geben darüber hinaus einen fundierten, auf umfangreiche Erfahrung und Erprobung aufgebauten praxisorientierten Rahmen, um Lehrenden die Kompetenzen zu vermitteln, die sie brauchen, damit sie die entsprechende Professionalisierung erwerben können. Sie stellen konsequent den Fokus auf die Ressourcen und gehen ebenso konsequent von grundsätzlich positiven Absichten bei Lehrenden und Eltern aus, was der so wichtigen +/+ - Haltung im konkreten Gespräch natürlich sehr zugute kommt. Aus dieser grundsätzlichen Sicht heraus ergibt sich zwangsläufig Kooperation von Eltern und Lehrkräften als logisches Ziel. Diesen Fokuswechsel, weg von der reinen Pflicht des Elterngesprächs hin zur Chance auf Kooperation, empfinde ich als sehr förderlich und als grundsätzliche Stärke des Buches.

Im Zentrum des strukturierten Weges zur Professionalisierung der Gesprächskompetenz steht das von den Autoren entwickelte Gmünder Modell der Gesprächsführung mit Eltern (GMG). Es basiert auf den Leitgedanken von Carl Rogers, auf den Grundsätzen und Konzepten der Transaktionsanalyse und auf Vorgehensweisen des lösungsorientierten Arbeitens und ist augenscheinlich aus einer Kombination von Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen



Gesprächsführung mit Eltern

Autoren: Gernot Aich, Michael Behr
 ISBN: 3407255446
 EAN: 9783407255440
 'Pädagogik praxis'.
 15 Schwarz-Weiß-Tabellen.

und großen Erfahrungswissen der Autoren entstanden. Es ist ein Modell, das den Gesprächsprozess in den Vordergrund stellt und (demzufolge) den Kompetenzerwerb auf den drei Ebenen Wahrnehmung, Intervention und Selbsterfahrung benennt. Diese drei Ebenen werden in beeindruckend vielen Aspekten im Laufe des Buches praktisch beleuchtet und anhand vieler Beispiele lebendig dargestellt. Durch alle Aspekte zieht sich die Grundhaltung der Kooperation, was ich in Bezug auf die daraus folgenden ethischen und inhaltlichen Konsequenzen als äußerst gewinnbringend und wohltuend empfunden habe. Nach der Darlegung des GMG sind die folgenden 200 Seiten ganz konkreten Aspekten und Fragestellungen von Gesprächen gewidmet, jeweils eingebunden in kurze Theoriebetrachtungen (meist TA) und untermalt mit praktischen Beispielen. Das Besprechen dieses umfassenden und qualitativ hochwertigen Fundus würde hier den Rahmen sprengen. Es sind so viele relevante Aspekte aufgeführt und von einer praxisbezogenen Warte aus besprochen, dass die interessierten Leserinnen und Leser eine inspirierende Lektüre in Gesprächsführung vorfinden werden. Lehrkräfte haben mittlerweile die sinnvolle Pflicht, Elterngespräche zu führen, sind dafür aber oft nicht explizit ausgebildet. Das führt bei vielen von ihnen zu Ängsten vor diesen Gesprächen, wodurch sie dann eher Skript gebunden reagieren als souverän. Dieses Buch gibt einen Eindruck vom Möglichen, kann Hoffnung kreieren und orientiert sich an Erfahrungen von Wirksamkeit und am Machbaren. Es ist m.E. eine Schatzkiste für alle Lehrenden, die sich auf unterschiedliche Weise mit Gesprächsführung im professionellen Kontext befassen.

VOLKER LADENTHIN

Ethik und Religion

Auch wenn man nicht an Gott glaubt, muss man so handeln, als ob man an Gott glaubte.

1. Ein Allgemeinplatz, von dem man ausgehen kann

Die Frage, was den Menschen zum Menschen macht, hat die Menschen von dem Augenblick an beschäftigt, in dem Menschen bemerkten, dass sie etwas konnten, was die klügsten und geschicktesten Tiere nicht konnten: Sich frei zu entscheiden. Menschen konnten reden oder schweigen. Sie konnten arbeiten oder die Welt in Muße betrachten. Sie konnten in Frieden leben oder im Streit.

Menschen hatten etwas, was die anderen Lebewesen nicht hatten, obwohl die anderen Lebewesen beeindruckende Verhaltensweisen zeigten: Einige konnten fliegen, andere unter Wasser leben und wieder andere konnten völlig gleichförmige Wachswaben bauen oder komplizierte Netze spinnen. Menschen konnten das nicht ohne weiteres. Sie konnten es aber lernen. Alles, was sie wollten, mussten die Menschen lernen, aber sie begriffen sehr schnell, dass sie das Gewollte nur deshalb lernen konnten, weil sie in der Entscheidung frei waren, ob sie lernen wollten.

2. Erste Erkundung

Es ist ein uraltes Rätsel: *Warum ist der Mensch frei? Warum bringt die Natur ein Wesen hervor, das die Natur nutzen, aber natürliche Abläufe auch unterbrechen oder außer Kraft setzen kann?* Diese Frage ließ die Menschen nicht los! Wer hat dem Menschen die Freiheit gegeben? Wenn man den ältesten überlieferten Texten Antworten sucht, liest man immer wieder, dass die Verfasser bei der Beantwortung nicht auf schnelle Erklärungen zurückgreifen. Sie argumentieren nicht. Sie erzählen lieber Geschichten.

Nun waren die Menschen früher gewiss nicht dümmer als wir heute. Und intelligente Menschen kämen nie auf die Idee, das, was man vernünftig und schnell erklären kann, durch Geschichten zu verdunkeln. Man wird sich auch damals die Frage gestellt haben, warum ausgerechnet der Mensch frei ist, nicht aber die Tiere. Und man wird recht klar erkannt haben, dass es keine historische Antwort auf diese Frage gibt. Dass es keine historische Antwort geben kann, weil sie dann nicht mehr frei wären. Wenn es einen historischen Grund gäbe, dass wir frei wären, wären wir nicht mehr frei.

Es muss daher etwas geben, das entscheiden konnte, ob der Mensch unfrei wie das Tier oder eben frei wie ..., ja, wie wer? ... werden sollte. Woher kam der Gedanke der Freiheit? Wer hatte ihn erfunden? Ein unfreier konnte ihn nicht erfinden.

Der Mensch kann zudem nicht sein eigenes Vorbild sein. Ein Mensch konnte nicht entscheiden, ob die künftigen Menschen frei sein sollen. Er kann dies nicht entscheiden, wenn er selbst unfrei ist. Wenn er aber frei ist, braucht er es nicht mehr zu entscheiden.

3. Bibliotheksbesuch

Gerne greift man heute auf die Evolutionstheorie zurück und erklärt mit ihr, dass nur jene Wesen überleben würden, die sich am besten an sich verändernde Umweltbedingungen anpassen könnten. Und das wären eben freie Wesen.

Allerdings wäre dann die Freiheit nur ein Mittel zum Zweck und höchst unfrei: Denn sie diene dazu, dass die Menschen sich anpassen müssten. Freiheit wäre eine Technik der Anpassung. So richtig logisch ist das nicht, wenn man sagt: Du darfst alles machen, was du musst. Freiheit kann nicht Freiheit zur Anpassung bedeuten. Warum also ist der Mensch dann frei? Um das zu tun, was die unfreien Tiere auch tun müssen: Sich anzupassen?

Der Mensch kann nur frei geworden sein, weil irgendetwas vor ihm frei war und ihn frei gemacht hat. Etwas, das ihn gemacht hat. Das Ganze ist nicht historisch, sondern nur durch Nachdenken zu lösen. Denn alle Menschen waren immer wieder frei – ohne, dass sie es gelernt hätten, frei zu sein. Das merkten die klugen Menschen damals sehr schnell. Obwohl man weiß, dass es keine Antwort geben wird, muss man eine Antwort finden. Aber eine Antwort, die beschreibt, warum es Freiheit gibt, die sich nicht selbst erschaffen kann. Gibt es solche Antworten?

4. Die Bedeutung der Ältesten Dokumente der Menschheitsgeschichte

Solche Antworten gibt es. Wir kennen sie zumindest seit der Zeit, aus der das Denken schriftlich überliefert ist. In diesen uralten Schriften findet man Geschichten, die davon erzählen, wie der Mensch zum Mensch wurde. Er bekam sein Menschliches verliehen. Ein nichtmenschliche Wesen (für das man so recht keinen Namen, geschweige denn einen Begriff hatte) modelliert ein anderes Wesen aus irdenem Material, aber nach seinem (unbekannten) Bilde. Es formt ein Wesen, das zwar aus den Stoffen der Natur besteht, aber etwas besitzt, was nicht natürlich ist, sondern sich zur Natur verhalten und sie sogar zerstören kann. Ein Wesen also, das frei ist. Welch eine Geschichte!

Auf die ganz zentrale Frage nach dem Grund von Freiheit wird in den vielen Kulturen mit Schöpfungsmythen geantwortet, die man nur glauben kann. Die Kulturen antworten auf das Problem aller Probleme also nicht mit einem Beweis.

In der Genesis (zwischen 1000 und 400 v. Chr.) lesen wir:

*„Und Gott sprach: Lasst uns Menschen machen in unserm Bild, uns ähnlich!
Und Gott schuf den Menschen nach seinem Bild, nach dem Bild Gottes schuf er ihn;
als Mann und Frau schuf er sie.“*

Kolossierbrief (um 70 n. Chr.):

*„... und seid zu einem neuen Menschen geworden, der nach dem Bild seines
Schöpfers erneuert wird, um ihn zu erkennen.“*

Die alten Weisen schienen anzunehmen, dass es keine rationale Erklärung für das Vorhandensein von Freiheit geben kann. Man kann die Entstehung nur glauben. Ist das nicht auch heute noch der Weisheit letzter Schluss? Ob wir nämlich formulieren, dass der Mensch von Natur aus frei sei, oder weil er von Gott diese Freiheit bekommen hat ... immer können wir es nur glauben oder eben nicht. Beweisen kann man es nicht. Das aber heißt, dass eine der nun wirklich zentralen Voraussetzungen der Ethik durch einen Glaubensakt gegründet ist. Wir können vielleicht aufzeigen, dass der Mensch frei ist. Aber wir können nicht erklären, warum der Mensch frei ist. Wir können glauben, dass es einen Grund gibt – weil nichts ohne Grund geschieht. Aber ein Grund würde zugleich die Freiheit einschränken, weil man dann nicht frei wäre, unfrei zu sein ... – es bleibt vertrackt!

5. Die Frage aller Fragen

Ist also Ethik ohne Glauben nicht möglich?

Kann man sittlich sein, ohne gläubig zu sein? Um hier ein Antwort zu finden, muss man sehr, sehr genau auf die (aus Freiheit) gewählten Worte achten. Was heißt „gläubig“?

Warum ist es sittlich, sittlich zu handeln?“ Man ist sittlich, weil es sittlich ist, sittlich zu sein. Eine solche Formulierung erklärt nichts. Die Frage bleibt.

Angenommen, eine Person namens B. sagt, sie würde einem Bettler am Bahnhof Geld geben. Darauf antwortet A:

A: Warum tun Sie das?

B: Weil ich sittlich handeln will.

A: Warum wollen Sie sittlich handeln?

B: Weil ich mich dann besser fühle.

A: Das gelingt auch mit drei Gläschen Grauburgunder.

B: Dumme Antwort! Ich tue es, weil ich Aufmerksamkeit will!

A: Warum wollen Sie das? Berühmter wird man als Unhold.

B: Weil man mich verklagen könnte!

A: Warum wollen Sie sich an die Gesetze halten?

B: Weil ich Gesetze für richtig erachte. Weil die Gesellschaft sonst zusammenbricht!

A: Ja, aber warum soll die Gesellschaft sein?

B: Weil wir ohne Gesellschaft nicht leben können.

A: Ja, wie unter Tyrannen! Man kann unsittlich in einem Unrechtsstaat leben. Der funktioniert prima. Wollen Sie jeder Gesellschaft dienen, nur weil sie da ist? Das war das Motiv des Verwaltungsangestellten Eichmann.

B: Nein, aber weil man auch sittlich behandelt werden möchte.

A: Und wenn man das nicht will?

B: Aber jeder will es!

A: Warum? Warum wollen wir richtig leben?

Was B. nun auch antwortet, A. könnte immer fragen: „Warum ist es sittlich, sittlich zu handeln?“ Schon die Sprachform deutet an, dass wir hier einen Regress ins Unendliche vorliegen haben: x gilt, weil x gilt. Man ist sittlich, weil es sittlich ist, sittlich zu sein. Eine solche Formulierung erklärt nichts. Die Frage bleibt.

Warum ist Sittlichkeit gut? Ist die Sittlichkeit aus Instinkten erwachsen? Ja, aber warum gab es das Umschlagen der einen Qualität in die andere? Zufall? Ok, daran kann man glauben. Soweit waren wir schon.

Der Übergang vom Tier zum Menschen kann nicht als geschichtlicher Prozess gedacht

werden, weil man Sittlichkeit nicht quantifizieren kann. Halbgerecht gibt es nicht. Freiheit ist nicht quantifizierbar: Entweder man kann frei entscheiden oder nicht. Kann man es *nicht*, hat man keine Sittlichkeit (sondern nützliche Instinkte oder angepasste Verhaltensmuster). Kann man sich *frei* entscheiden, gilt der Instinkt nicht mehr. Alle Versuche der menschlichen Verhaltensforschung, hier Klarheit zu schaffen, scheitern an diesem Problem. Kein Mensch kann sagen, warum wir Menschen frei sind und damit sittlich sein können. Aber dass es *ohne diese Voraussetzung* keinen Grund gäbe, sittlich zu urteilen und zu handeln, das kann man schon sagen. Sittlichkeit setzt die Annahme eines Guten voraus. Eines Vollkommenen also. Eine Welt, die nicht voraussetzt, dass Sittlichkeit gut ist, wird nicht sittlich sein wollen. Sie wird die Würde des Menschen nicht achten.

6. Wozu?

Wir kommen an kein Ende bei der Frage: „Wozu soll man sittlich handeln?“ Der Grund dieser Endlosigkeit liegt darin, dass diese Frage das voraussetzt, was sie erfragt: Wozu soll man sittlich sein? Sie fragte (und jetzt in der Philosophensprache) nach dem Sollen des Sollens. Wozu soll man etwas sollen. Wozu ist es sittlich, sittlich zu sein? Die Ethik kennt dieses Problem längst.¹ Es ist das Problem der *Letztbegründung*. Dabei geht es nicht um die Gründe dafür, was sittlich geboten wäre. Sondern es geht erstens darum, warum man überhaupt die Frage nach der Sittlichkeit stellen sollte. Und es geht zweitens darum, warum man sich an das halten soll, was man eingesehen hat.

Die Philosophie unterscheidet nun innerweltliche und religiöse Antworten auf diese Frage: Innerweltlich sind jene Antworten, die empfehlen: Man solle sich aus Anstand, aus Humanität, aus Gründen kollektiven Überlebens, aus Sozialverpflichtung oder um sich dem Fortschritt unterzuordnen an das halten, was man als sittlich eingesehen hat. Man ist sittlich, weil es vernünftig ist, sich an die Einsicht der Vernunft zu halten. Religiöse Antworten sind jene, die an dieser Stelle auf die in allen Konfessionen geäußerte Pflicht verweisen, sittlich zu handeln. So ist in dem grundlegenden mittelpersischen

¹ Übersicht: Gosepath, Stephan (Hg.): *Motive, Gründe, Zwecke. Theorien praktischer Rationalität*. Frankfurt/M. 1999.

Man solle sich aus Anstand, aus Humanität, aus Gründen kollektiven Überlebens, aus Sozialverpflichtung oder um sich dem Fortschritt unterzuordnen an das halten, was man als sittlich eingesehen hat.

Text über die Weltentstehung (genannt Bundahischn oder Bundelesh, übersetzt etwa: Urschöpfung oder Grundlegung) zu lesen, wie die oberste Gottheit Ohrmazd spricht:

„Menschen seid ihr, die Eltern der irdischen Wesen seid ihr, und ich habe euch Vollkommenheit des Sinns als das Vortrefflichste gegeben. Tut Werke des Gesetzes und (bewahrt die) Vollkommenheit des Sinns, denket das gut Gedachte, saget das gut Gesagte, tuet das gut Getane, aber die Dämonen ehret nicht.“

Nicht die Einsicht in das richtige und gute Handeln ist religiös bestimmt! Die sachliche Entscheidung mag innerweltlich begründet sein: Aber warum wir uns an die Entscheidung halten, das versuchen die Konfessionen durch den Verweis auf etwas Transzendentes zu begründen.

Wir müssen also eine Antwort finden, die man nicht wieder in ihrer Gültigkeit bezweifeln kann. Das wusste man allerdings schon vor tausenden von Jahren, und so hat man es in all den alten Texten vor tausenden von Jahren gemeint: Im Neuen Testament heißt es nach Matthäus (5,17): „Ihr sollt nicht wännen, dass ich gekommen bin, das Gesetz oder die Propheten aufzulösen; ich bin nicht gekommen, aufzulösen, sondern zu erfüllen!“

7. Die Bedeutung von Religion

Allgemein formuliert: Die Konfessionen mögen sittliche Regeln aufgestellt haben oder nicht. Darüber und über den Inhalt der Regeln kann und muss man vernünftig reden. Aber diese Regeln allein machen nicht die Bedeutung der konfessionellen Texte aus. Zudem ist leicht zu zeigen, dass fast alle Bekenntnisse fast die gleichen Regeln aufstellen. Es sind Klugheitsregeln. Erfahrungen. Sehr innerweltlich – nicht lügen, nicht stehlen, nicht quälen, nicht töten. Was die besondere Bedeutung der konfessionellen Texte ausmacht ist, dass sie den Menschen zur Moralität auffordern. Sie sagen weniger, was man tun soll, als vielmehr, dass man das tun soll, was man eingesehen hat.²

² Vgl. Schilmöller, Reinhard: *Religionsunterricht und moralische Erziehung: Sinnerfahrung im Glauben*. In: Regenbrecht, Aloysius u. Pöppel, Karl Gerhard (Hg.): *Moralische Erziehung im Fachunterricht*, 2 Bände. Münster 1990. S. 160–193.

Man kann dieses religiöse Motiv allerdings nicht begründen. Das ist seine selbst eingestandene Schwäche. Und die ist nun wirklich charmant. Man wird nicht gezwungen zu glauben. Man tut es aus Überzeugung. Ein Glaube, den man beweisen kann, lebt von Gnaden des Beweises, also von den Menschen. Dann ist er allerdings kein Glaube mehr, sondern Ideologie. Das genaue Gegenteil vom Glauben.

Man kann nun sagen, dass Menschen, die an ihren Gott glauben, ein starkes Motiv haben, sittlich zu handeln. Sie mögen sich in dem irren, was sie als sittlich ansehen; diese Fehlermöglichkeit teilen sie mit allen Menschen. Aber sie haben ein letztes, nicht in Frage zu stellendes Motiv, sich an das zu halten, was sie als richtig eingesehen haben. Und das mag ihnen eine besondere Haltung geben.

Wenn man nicht glaubt, dass es gottgefällig ist, sittlich zu handeln ..., dann braucht man eine andere Gewissheit. Man kann nicht sittlich handeln und nicht wissen, warum man es tut. Das würde unseren Verstand doch nun arg unterbieten. Wir können nicht den Mut haben, uns in allen Fragen unseres eigenen Verstandes zu bedienen, und wenn es an die Frage geht, warum wir das tun sollen, auf eine Antwort verzichten ... und trotzdem handeln. Das wäre höchst irrational.

Die Motivation zum sittlichen Handeln kann rational nicht begründet werden; denn jede rationale Begründung ließe wieder eine Rückfrage zu. Wir brauchen aber einen letzten Grund, wenn wir denn den Anspruch haben, rational zu handeln. Wir können jedoch unsere Menschenrechte nicht verteidigen, wenn wir nicht erklären können, warum wir sie verteidigen können. Da jeder rationale Grund wieder auf seine rationale Begründung hin befragt werden kann, brauchen wir irgendwann einmal einen Grund, der nicht wieder in Frage gestellt werden kann.

Dieser letzte Grund *kann* nur gesetzt und angenommen werden. Man nennt das „Glaube“.

Dieser Glaube ist die eingestandene Schwäche der Sittlichkeit. Sie fußt letztendlich auf der Annahme, dass alles gut werden soll. Diese Schwäche ist aber zugleich ihre Stärke: „Es gibt die Freiheit.“ Denn nur wenn wir frei sind, können wir überhaupt sittlich handeln. Die allerletzte Antwort auf die Frage, warum wir sittlich handeln sollen, kann also kein absoluter Beweis sein, ein Zwang. Es darf bei Nichtbefolgung keine Sanktionen geben,

keine Strafen. Es kann nur eine leichte Erinnerung sein: Handle so, dass es deinem Gott gefällig ist. Er wird dich weder zwingen, noch wird er dich bestrafen. Du kannst frei entscheiden. Aber seine Erwartung ist es, dass du dich an das hältst, was du als richtig eingesehen hast.

8. Wie sich die Menschen das immer gedacht haben

Das ist die Botschaft aller Konfessionen: „Moral also führt unumgänglich zur Religion, wodurch sie sich zur Idee eines machthabenden moralischen Gesetzgebers außer dem Menschen erweitert, in dessen Willen dasjenige Endzweck (der Wertschöpfung) ist, was zugleich Endzweck des Menschen sein kann und soll.“³

Es mögen verschiedene Normen möglich sein, verschiedene Lösungen für eine sittliche Herausforderung: Aber immer soll die Antwort *richtig* sein. Die Antwort muss voraussetzungslos sein (d.h. für alle Menschen gelten können). Für alle Menschen gelten die gleichen Prinzipien. Für alle Menschen, gleich welcher Konfession, gilt der gleiche Grundsatz, dass unser Handeln die Freiheit des Menschen, seine Würde achten muss.

Gruppen-Ethiken würden den Grund der Ethik zerstören. Mit ihnen gäbe es Menschen und Ausgeschlossene, jene, für die die Ethik gilt und andere, für die sie nicht gilt. Aber genau das widerspricht dem Grundgedanken der Ethik, den Menschen und seine Freiheit zu achten. Wie die Menschen mit ihren Freiheiten umgehen, das hängt von den gegenwärtigen Herausforderungen ab: Aber immer muss sich die Lösung daran messen, ob sie das Menschliche am Menschen achtet. Von daher ist Vorsicht geboten, wenn jemand von christlicher oder muslimischer, europäischer oder asiatischer Ethik spricht. Damit ist der Grundstein für Missverständnisse gelegt. Deskriptiv und historisch kann man zwar von Gruppenethiken reden; aber nicht in einem normativen Sinne.

9. Die Vielfalt der Konfessionen

Aber wenn die einzelnen Menschen in einer globalisierten Welt nicht an das Gleiche

³ Kant, Immanuel: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, BA X, Vorrede, Zur ersten Auflage.

Der säkulare Staat darf nicht zur Sittlichkeit motivieren. Täte er es, würde er ein totaler Staat mit Einheitsideologie und Gesinnungspolizei. Er würde fundamentalistisch. Religion und damit Religionsfreiheit sind die Voraussetzungen für einen funktionierenden demokratischen Staat.

glauben, könne es keine gemeinsame Sittlichkeit geben! Wäre das nicht ein Einwand? Er wäre es, wenn ein Glaube uns sagte, was wir tun sollen. Ansonsten stört die Vielfalt der Konfessionen weder die religiöse Einbindung noch die nachmetaphysische Gestaltung von Ethik in modernen Staaten. Der Staat sollte nicht bestimmen, warum wir sittlich handeln. Er setzt voraus, dass wir sittlich handeln.

Was sittlich ist, muss man vernünftig klären. Aber dass wir uns an das Aufgeklärte halten, dass wir glauben, dass es gut ist, sittlich zu sein, kann und darf der Staat nicht bewirken. Deshalb muss er etwas einrichten, was weder nur Macht noch schon Sittlichkeit ist: das sind seine Gesetze. *Zugleich* muss er darauf achten, dass seine Bürger willens sind, Gesetze zu erlassen und zu bestätigen. Dazu müssen die Bürger sittlich sein. Sie müssen sittlich sein können – dazu brauchen sie Bildung. Und sie müssen sittlich sein wollen ..., dazu brauchen die Bürger eine Überzeugung, die niemand herstellen kann: den Glauben an das Gute. Und das nannte und nennt man im Alltag Religion. Gerade der säkulare Staat braucht die Religion, weil er selbst zur Sittlichkeit nicht motivieren kann.

Ja, man muss noch weiter gehen: Der säkulare Staat *darf* nicht zur Sittlichkeit motivieren. Täte er es, würde er ein totaler Staat mit Einheitsideologie und Gesinnungspolizei. Er würde fundamentalistisch. Religion und damit Religionsfreiheit sind die Voraussetzungen für einen funktionierenden demokratischen Staat.

Gerade eine plurale, multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft kommt – vernünftig betrachtet – ohne metaphysische Voraussetzungen nicht aus. Der Argumentationsgang lautet: Die Gesetze werden durch Sittlichkeit bestimmt. Die Sittlichkeit findet ihre Normen durch vernunftgemäßes Denken. Aber die Sittlichkeit kann nicht begründen, warum man sich an sie halten soll. Die Vernunft kann nicht begründen, warum sie gelten soll. Wir können nur an sie glauben. Dieses Glauben muss vernünftig geregelt werden. Das geschieht im Diskurs der Konfessionen ...

Wir müssen uns damit auseinandersetzen, dass wir Menschen die Freiheit nicht erfunden, sondern vorgefunden haben. Sie ist nicht von unserem Willen abhängig, also kann man sie auch nicht abschaffen. Sie ist immer da. Sie ist allgegenwärtig. Wir können sie immer als Beurteilungsmaßstab an jedes Handeln anlegen. Um jedoch zu wissen, ob Sittlichkeit gut ist, müssten wir einen Maßstab haben, mit dem wir messen und an dem wir ablesen

können, ob Sittlichkeit gut ist. Aber woran wollen wir messen, ob Sittlichkeit gut ist? An einer Super-Sittlichkeit? Die ist auch nur eine Sittlichkeit.

10. Und was sagt das Christentum dazu?

Im Alten Testament steht eine wirklich großartige Geschichte zur Ethik. Es ist die Geschichte von Moses am Berge Sinai. Moses steigt auf den Berg Sinai, um dort von Gott Gebote für die Menschheit zu erhalten. Während er noch auf dem Berg ausharrt, hat Aaron auf Verlangen des Volkes einen neuen Kult initiiert, bei dem in Feiern um ein goldenes Kalb herum getanzt wird. Moses steigt vom Berg herab, ist entsetzt über den Rückfall seiner Mitbürger ins Unmenschliche und straft die unmenschlichen Menschen. Letztendlich siegt das theoretische Konzept, das Moses anzubieten hat, das Konzept einer Ethik, die das Gute zwar voraussetzt – aber nicht anschauen will. Ethik ist ein Prinzip, kein Faktum. Moses' Prinzip siegt, obwohl er lediglich ein paar Steintafeln vorweisen kann. Und doch berichtet diese Bergerzählung – gegen unser aller alltägliche und historische Erfahrung – vom Erfolg des Moses. Vom Erfolg der Sittlichkeit.

Das Alte Testament gestaltet die Frage nach dem „Warum?“ in einem grandiosen Bild. Es verbindet *Nichtwissenkönnen* und *Wissenmüssen* miteinander. Niemand hat Moses oben auf dem Berg Sinai gesehen. Schon ihm müssen wir glauben, dass es wahr ist, was er uns erzählt und mitbringt. Aber wenn es wahr wäre, wenn die Bibel recht hätte, dann hätten wir endlich einen guten Grund, damit wir das, was wir logisch voraussetzen müssen, auch als gesichert ansehen könnten. Wir hätten Gewissheit, dass es das Gute gäbe. Die Geschichte vom Moses am Sinai berichtet von einem Glaubensakt; aber von einem Akt, der gedanklich notwendig ist. Denn wenn wir nicht glaubten, dass die Geschichte wahr ist, taumelten wir im Nihilismus Aarons und beteten irgendein Goldenes Kalb an, das Un-Menschliche an.

Geschichte vom Sinai ist von erkenntnistheoretischer Wucht. Sie verbindet Rationalität und Glaube so, dass selbst der, der nicht an die Geschichte glaubt, eine andere angeben muss, um sein eigenes Sinnen und Trachten zu begründen. Er muss *seinen* Moses erfinden und *seinen* Berg Sinai. Ansonsten muss er schweigen. Unbegründete Aussagen lässt die Vernunft nicht zu.

Die Moses-Geschichte will Geschichte und Geltung verbinden. Will sinnliche Gewissheit für etwas Gedachtes geben. Faktizität und Geltung erscheinen zusammen. Selbst wer nicht glaubt, muss ein Surrogat für das bringen, was die Geschichte als geglaubtes Faktum ausweist: Dass die Sittlichkeit nicht von Menschenhand eingeführt sein kann. Sie ist eine theoretisch zentrale Geschichte, um den Ursprung und die Notwendigkeit von Sittlichkeit, von Geltung und Genese ins Bewusstsein zu heben. Und dass sie erzählt ist, macht sie vollends bedeutsam. *Sie ist eben kein Beweis, sondern fordert auf, für das nur Erzählte einen vernünftigen Beweis zu bringen.* Sie ist eine Flaschenpost aus der Ewigkeit, eine Aufforderung. Die Aufforderung, das, was als Bild gestaltet ist, auf seine Tragfähigkeit hin zu prüfen.

Allerdings geht sie davon aus, dass die Frage zu der Antwort, die sie gibt, unzweifelhaft ist: Sie sagt: *Selbst wenn du die Geschichte nicht glaubst, musst du das in ihr dargestellte Problem lösen.* Oder noch stärker: *Selbst wenn du die Geschichte nicht glaubst, hast du das in ihr dargestellte Problem bereits in ihrem Sinn gelöst.* Du begrenzst deine Freiheit, um sie zu erhalten. Die Geschichte erzählt davon, dass Sittlichkeit nicht durch Menschen erfunden wurde, sondern dem Menschen gegeben, genauer: *aufgegeben* ist, *ob er will oder nicht.* Diesen Auftrag an den Menschen kann man in seiner Entstehung nicht erklären. Man kann ihn nur voraussetzen, und eben dies schildert die Geschichte vom Berg Sinai.

11. Noch einen Schritt weiter

Aber die Sinai-Geschichte fügt diesem Verständnis noch etwas hinzu, eine weitere Ungeheuerlichkeit. Sie bringt nicht nur die Entstehung der Sittlichkeit zeitlos ins abstrakte Bild, sondern bindet die Idee der Sittlichkeit zugleich an eine Person. Denn sie stattet den *Überbringer* der Sittlichkeit mit einer Autorität aus, die kein anderer Mensch hat oder ihm verleihen kann. Mit einer grausamen Autorität, die 3000 Israeliten mit dem Tod bestraft. Mit diesem *Bild* zeigt die Erzählung, dass es ihr ernst ist mit der Geschichte, todernt. Die Geschichte erzählt nicht nur von einer notwendigen gedanklichen *Voraussetzung*. Sie stellt Sittlichkeit nicht nur als etwas dar, was dem Menschen vorausgeht und ihn erst zum Menschen macht. Sondern sie stattet zudem den, der die Sittlichkeit einführt, mit einer Aura aus. Das ist nun theoretisch ganz interessant. Die Sinai-Geschichte stellt dar, warum nicht alle menschlichen Aussagen gleichwertig

sind. Wie das? Ich will es so erklären: Vom Gedanken der Freiheit ausgehend sind die Menschen alle gleich. Kommunikationstheoretiker formulieren das so: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ Alles ist Kommunikation, und daher ist auch alles gleich gültig. Denn mehr oder weniger als Kommunikation kann es nicht geben, da *alles* Kommunikation ist. Wenn das so ist, kann allerdings niemand mehr einen Geltungsanspruch erheben, denn woran gemessen soll eine Kommunikation besser sein als eine andere, wenn alles Kommunikation ist?

Gegen dieses Verständnis geht die Sinai-Geschichte an: Sie begründet, warum Rede nicht gleich Rede ist. Es gebe nämlich, so die Geschichte, autorisierte Reden. Und zwar von Gott autorisierte Reden, von der Wahrheit also. Sie haben mehr Geltung als die anderen Reden – weil sie autorisiert sind. Das allerdings ist eine ungeheuerliche Einsicht: Etwas soll nicht nur gelten, weil es gesagt wird („alles ist Kommunikation“), sondern es soll nur gelten, was unter dem Anspruch gesagt wird, dass es göttlich, also richtig sei? Das ist verwegen gedacht.

Denn wenn alle Menschen frei und daher gleich sind, müsste alles Gerede gleich sein. Dann aber gibt es nicht *richtig* und *falsch* oder *gut* und *böse*. Erst wenn man voraussetzt, dass Gesagtes falsch und unsittlich sein kann, kann es Sittlichkeit geben. Aber wer soll das sagen? Wer hätte unter Gleichen das Recht, der Obergleiche zu sein und die Gleichen zu regulieren? Wer kann mit welchem Grund sagen, dass vielleicht alles kommunikatives Geräusch, dieses aber sehr unterschiedlich im Hinblick auf Geltung zu bewerten ist? Es muss jemanden geben, der ungleich und gleich ist im Verhältnis zu allen Menschen. *Das aber ist logisch nicht möglich ...*, es sei denn, man setzt ein Drittes voraus, den Gedanken der Geltung. Also etwas, was über dem Einzelnen steht.

Es ist die Vorstellung, dass es das Gute gibt und der Mensch teilhaben kann an dem Guten. Dann gibt es Gleichheit und Geltungsanspruch zugleich. Und dann erst gibt es sittliche Vernunft. Ohne Geltungsanspruch gibt es keine Vernunft und keine Sittlichkeit. Hiervon spricht die Sinai-Geschichte: Sie zeigt, dass Menschen nicht nur kommunizieren können (wie zum Beispiel die Bienen), sondern dass sie *richtig* und *falsch*, *gut* und *böse* reden können. Denn einer kann es; einer, der einer der ihren ist, und doch das Gute gesehen hat, der aber das Gute nicht direkt mitteilen kann, weil er einer der ihren ist. Moses ist eben nicht Gott. Aber er weiß von Gott, er ist sogar beauftragt, von Gott, vom Guten, und versucht nun so zu sprechen, dass er sowohl den Menschen als auch Gott

gerecht wird. Die Menschen sind gleich; dennoch fordert der Gedanke der Geltung sie auf, Gründe für das Handeln anzuführen.

Der Gedanke der Geltung geht den Menschen voraus. Nicht der einzelne Mensch ist Maß aller Dinge, sondern die Idee der Geltung ist Maß für den Menschen. Alle Menschen müssen so sprechen, dass es gültig ist. Aarons Leute fragen: ‚Wer behauptet das und erhebt sich mit dieser Behauptung über uns?‘ Antwort von Moses: ‚Ich!‘ Moses sagt, dass es Lüge und Wahrheit gibt (und mithin nicht alles Kommunikation ist). Die Lüge ist keine Kommunikation, sondern die Verweigerung von Sinn. Moses sagt dies („Du sollst nicht lügen!“). Er sagt, dass es Gut und Böse gibt (und mithin nicht nur Akzeptanz). Diese Denkbewegung, auf der unsere gesamte menschliche Weltkultur fußt, setzt die Sinaigeschichte ins Bild: „Und der Herr sprach zu Mose: Siehe, ich will zu dir kommen in einer dicken Wolke, auf das dies Volk es höre, wenn ich mit dir rede, und glaube ewiglich.“ (2, 9) Die Sinaigeschichte löst die Paradoxie von Gleichheit und Geltung in ein fassbares Bild auf. Damit wird das Bild zur energischen Aufforderung an das vernünftige Denken: *Auch wenn man nicht an Gott glaubt, muss man das Geltungsproblem so lösen, als ob man an Gott glaubte.*

Die Sinai-Geschichte erzählt also, wie es möglich sein kann, dass unter Gleichen jemand einen Geltungsanspruch erheben muss und kann – und sich damit über andere erhebt. (Pädagogik wird theoretisch möglich!) Er muss es, weil nicht alles, was man tut, schon gut ist; er kann es, weil zumindest ein Mensch einmal für einen kurzen Moment Teilhabe am Übermenschlichen (also am Guten) hatte und davon berichten kann, dass es das Gute gibt – auch wenn man es nicht kennt und nicht mehr unmittelbar von ihm hört, und wenn man es nicht anschauen kann.

In der Sinai-Geschichte ist ein *Grundproblem der Ethik* dargestellt, das bis heute nicht gelöst ist (zumindest dann nicht, wenn man nicht an die Sinai-Geschichte glaubt). *Wie kann man begründen, dass es richtig und falsch sowie gut und böse gibt – ohne dass die Begründung schon voraussetzt, dass es diese Unterscheidungen gibt?* Durch Kommunikation? Wohl kaum. Aber auch in der *Kommunikationsgemeinschaft* darf nicht etwas schon deshalb gelten, weil es gesagt wird. Die faktische Kommunikation kann nicht Geltungsgrund für die ihr folgende Handlung sein. (Sonst hätten Folter-Knechte und Folter-Opfer gleichermaßen recht. Beide kommunizieren. Eine grauenhafte Vorstellung.) Es geht nie um

Es geht nie um das faktische, sondern um das gültige Argument.

das faktische, sondern um das *gültige* Argument. Die Gültigkeit kann aber wiederum nicht kommunikativ erstellt werden, weil dies einen Regress ins Unendliche gäbe und keine Entscheidung möglich machte. Damit bleibt die Frage offen, die alte mosaische Frage: Woher bekommt der Gedanke, dass es Gültiges geben kann, seine Autorität?

12. Unter globalem Maßstab

Es war wesentlich einfacher, in einer konfessionell fundierten Gesellschaft das Richtige zu finden und zu begründen. Das lag nicht nur daran, dass die meisten dieser Gesellschaften in der Gewissheit lebten, auch die Normen sittlichen Handelns aus dem Wesen der Welt ableiten zu können – wie sich dies bei Antigone andeutete und von Aristoteles formuliert wurde. Sondern es lag auch daran, dass alle Menschen in der unbezweifelten Sicherheit lebten, dass es diese Sittlichkeit gäbe. Dass es das absolut Gute (= Gott) gäbe und dass es möglich und sinnvoll wäre, sich darum zu bemühen.

Diese drei Voraussetzungen (es gibt das absolut Gute; Menschen können sich darum bemühen; sie sollen sich daran halten) bestehen weiterhin. Wenn man nicht an Gott glaubt, muss man diese drei Fragen allerdings anders (d.h. postreligiös, nachmetaphysisch) begründen. Bisher ist noch keine konsensuale Begründung gefunden worden. *Wir handeln derzeit, wenn wir nicht gläubig sind, ohne einen letzten Grund für unser Handeln zu haben.* Wir beginnen Kriege, foltern Menschen, versehen sie mit Nahrung und retten Leben ohne letztlich sicher zu sein, dass dies richtig ist. Das ist – vorsichtig formuliert – intellektuell unbefriedigend.

Wäre es nicht ein Zeichen von Klugheit, nicht nach dem zu suchen, was schon da ist? Wir könnten doch anerkennen, dass es keine vernünftigen Letztbegründungen gibt (und geben kann) und wir somit etwas voraussetzen müssen, das man nur glauben kann. Einen solchen Vorgang nennt man Bekenntnis. Es könnte also klug sein zu akzeptieren, dass wir ohne Bekenntnis nicht auskommen. Dass wir offen und öffentlich aussprechen müssen, was wir alle stillschweigend voraussetzen: Wir setzen die Gültigkeit der Sittlichkeit voraus und können diese Voraussetzung nicht anders als durch ein Bekenntnis gestalten. Wir sind schon immer drin im Glaubensakt – entweder unreflektiert (was dem Zeitalter der Aufklärung und dem nachmetaphysischen Anspruch nicht angemessen ist) oder explizit (was ein Ausdruck von aufgeklärter Vernunft wäre). Wir sollten schlicht eingestehen, dass jede Sittlichkeit metaphysische Annahmen macht oder Voraussetzungen hat, dass

Sittlichkeit (welche auch immer) ohne religiöses Bekenntnis nicht vernünftig ist ..., dass aber der Einsatz einer solchen religiösen Begründung nicht unsittlich sein darf.

13. Glaube muss sittlich sein

Mit dem letzten Halbsatz dreht sich noch einmal das Erkenntnisinteresse bei der Verhältnisbestimmung von Sittlichkeit und Religion um: Konfessionen in der Gegenwart müssen sich ethisch befragen lassen. *Da Glaubensakte zur Sittlichkeit motivieren, dürfen sie nicht so gestaltet sein, dass diese Glaubensakte der Sittlichkeit widersprechen.* Religion ist mit hin keine Letztbegründung für die Inhalte der Ethik, ebenso wenig wie die Ethik Religion ersetzt. Beides bedingt sich, weil es sich wechselseitig bedarf:

Sittliche Handlungen erfolgen ausschließlich um der Würde der Menschen willen: Also darf es keine konfessionellen Praktiken geben, die gegen die Würde des Menschen verstoßen, denn um dieser Würde willen soll ja die Sittlichkeit eingeführt werden, zu der die Religion motiviert.

Alle Konfessionen, die mit Setzungen, normativen Gewissheiten, nur durch Tradition legitimierten Normen, mit Überredung, Manipulation, Angst, Drohung, Strafe, Zwang und Gewalt arbeiten, die die Würde des Menschen verletzen und seine Freiheit nicht achten, sind aus sittlichen Gründen abzulehnen. Sie können und dürfen daher in einem Rechtsraum keine Geltung haben. Sie mögen ihre Genese nachweisen und sich auf authentische Texte beziehen können: Gleichwohl sind sie nicht zu akzeptieren, *weil das Motivierende nicht dem widersprechen darf, wozu es motiviert.* Es ist sittlich, solche Konfessionen zu verbieten und ihre Praxis einzuschränken oder zu untersagen. Unmoral ist durch Hinweis auf die Religionsfreiheit nicht tolerierbar. Denn sie zerstört die Sittlichkeit, der der Mensch bedarf, um in Würde leben zu können. Sittliche Handlungen setzen Freiheit voraus. Zur Freiheit kann nicht durch konfessionelle Unfreiheit motiviert werden. Das wäre ein Widerspruch in sich selbst.

(ausführlich in: Volker Ladenthin: *Mach's gut? – Mach's besser!* Würzburg 2017.)



MANFRED PRETIS / ALEKSANDRA DIMOVA

Frühförderung mit Kindern psychisch kranker Eltern

von Gottfried Kleinschmidt

Vor zwei Jahren ist die Dokumentation einer Tagung zu dem wichtigen Thema „Kinder psychisch kranker Eltern – Herausforderungen für eine interdisziplinäre Kooperation in Betreuung und Versorgung“ (Beltz Verlag 2014, Rezension in SWZ/ Sache-Wort-Zahl, Heft 154/Dez. 2015) erschienen. Die Autorin und der Autor sind erfahrene Praktiker und bekannte Hochschullehrer (in Hamburg und Graz). Die Kinder psychisch kranker Eltern sind oft „vergessene Kinder“. Ein Grund ist, dass psychisch verletzte oder verwundbare Familien in hohem Maße versuchen, ihre Verwundbarkeit „geheimzuhalten“. Psychisch kranke Mütter und Väter haben oft große Angst vor Etikettierungen und Stigmatisierungen, sie gelten nicht selten als „verrückt“ oder „irre“ und ihre Kinder sind der Abwertung durch Gleichaltrige ausgesetzt. Dazu gehören Äußerungen wie „Deine Mutter war ja in der Klappsmühle“. Die Angst vor dem Stigma führt häufig zur Isolation und zum sozialen Rückzug. Darüber hinaus nehmen Kinder psychisch kranker Eltern oft lange Zeit ihre Situation gar nicht als „krankmachend“ oder „extrem“ wahr, weil ihre aktuelle Lebenssituation in der Familie die einzige ist, die sie kennen und erfahren. Diese Kinder verfügen meist kaum über Möglichkeiten, ihren Leidensdruck zu artikulieren. Sie spüren zwar die belastenden Situationen, können sie aber nicht aus ihrer kindlichen Sicht beschreiben. Viele dieser Kinder leben daher isoliert und haben niemanden, mit dem sie über ihre Probleme sprechen können. Daher muss man diese Kinder zunächst einmal aus ihrer „auffälligen Unauffälligkeit“ befreien. In den sechs Kapiteln beantworten M. Pretis und A. Dimova folgende zentrale Fragen: „Was bedeutet es für ein Kind mit einem psychisch verletzlichen Elternteil zusammenzuleben?“ Wie kann man die Kinder psychisch kranker Eltern stärken? Welche frühen Fördermöglichkeiten gibt es für Kinder, die mit depressiven Eltern zusammenleben? In welcher Lebenssituation befinden sich Kinder, die einen Elternteil haben, der an einer Schizophrenie leidet? Schließlich erhalten die Leserinnen und Leser noch Einblicke in die Lebenszusammenhänge der Kinder, deren Eltern „Persönlichkeitsstörungen“ aufweisen. In Fachkreisen wird behauptet, dass etwa drei bis fünf Millionen Kinder im deutschen Sprachraum mindestens einen Elternteil haben, der psychisch krank ist. Die Erkrankung eines Elternteils kann für die betroffenen Kinder individuellen Rückzug, soziale Isolation, unsichere Bindungen an die Eltern, sprachliche Verkümmern, Lebensangst bedeuten. Maßgeblich für das Konzept der beiden Autoren ist der Satz: „Lieber früh fördern statt später behandeln!“. Sie wollen zeigen, was man in der Frühförderung für Kinder psychisch kranker Eltern tun kann. Pretis und Dimova informieren über typische Störungs-



Frühförderung mit Kindern psychisch kranker Eltern

Manfred Pretis und Aleksandra Dimova
Ernst Reinhardt Verlag München,
192 Seiten, 117 Abb. und 10 Tab.
ISBN 978-3-497-02592-3 kt.

bilder der erkrankten Elternteile und erklären, wie das Kind die Erkrankung wahrnimmt und auf diese reagiert. Das große Risiko ist, dass kleine Kinder psychisch kranker Eltern vergessen werden. Kennzeichnend für diese Kinder ist die „unauffällige Auffälligkeit“. Die Erwachsenenpsychotherapie konzentriert sich immer noch auf den jeweiligen Patienten (Elternteil) und sieht nicht das komplexe Beziehungsgeflecht der ganzen Familie. Einen wichtigen Beitrag zur Frühförderung leistet die „Resilienzforschung“. Zentrale Fragen sind: Was stärkt Kinder? Was schützt Kinder? Unter Resilienz werden dabei Prozesse verstanden, die die Fähigkeit eines Kindes erhöhen, erfolgreich mit Anforderungen im Angesicht von bedeutsamen Risiken oder vorhandenen Belastungen umzugehen. Diese Fähigkeiten entwickeln und verändern sich im Laufe der Zeit und stehen im Zusammenhang mit Schutzfaktoren des Kindes oder der Umwelt. Sie tragen zur Stabilisierung der Persönlichkeit bei. Ein wichtiger Grundsatz bei der Betreuung und Langzeitbehandlung von Menschen mit psychischen Krankheiten ist die „Gemeindenähe“. Eine psychische Erkrankung ist im Gegensatz zu vielen anderen Krankheiten kein Einzelschicksal, sondern eine „Familienkrankheit“ und betrifft immer das gesamte Lebensumfeld. Betrachtet man die psychische Krankheit als eine Störung des Gleichgewichts der Kräfte, so kommt es entscheidend darauf an, die störenden Kräfte zu finden und zu isolieren. Es geht um den Stellenwert der bindenden Kräfte zwischen biologischen und psychosozialen Parametern. Auch die Schule kann Entscheidendes zur Förderung des Bindungsverhaltens der Kinder beitragen. In der Schule sollte es um stabile, vorhersagbare, krisenresistente Beziehungsangebote gehen. Die Verfügbarkeit einer gesunden stabilen Bindungsperson über einen längeren Zeitabschnitt stellt sogar einen Hauptschutzfaktor für verletzte Kinder dar. Die Praktikabilität und Orientierungshilfe des Buches wird nicht nur durch die tabellarischen Übersichten und die Systematik der Einzelfaktoren unterstützt. Darüber hinaus sind die Schaubilder eine Konkretisierung der Einzelfallbeispiele. Maßgeblich sind die Kreismodelle mit der Darstellung der Beziehungsnetze und Wirkungskräfte (z.B. die Resilienzlandkarte). Ebenso entscheidend sind die Fragen „zur Selbstevaluation der Fachkräfte“ am Ende jedes Kapitels. Sie regen zur Selbstreflexion an und markieren die Grenzen der Belastbarkeit!

Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 69

- Gernot Aich** Dr. – Juniorprofessor für Beratung in der Schule an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Realschullehrer, Lehrender Transaktionsanalytiker (PTSTA-E), Grundstufe Personenzentrierte Beratung mit Kindern, Jugendlichen und deren Bezugspersonen (GwG), Kommunikationstrainer, Lerncoach und Fortbildner im Bereich Gesprächsführung, Beratung und Konfliktmanagement
- Becker, Andreas** – Lehrer, Supervisor und Berater
- Bernert, Karola** OStR – (Chemie, Physik, NWT), St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe
- Biehl, Martin** Diplompädagoge, Diplom-Sozialarbeiter (FH) – (Pädagogik, Psychologie, Informatik), St. Ursula Schulen Hildastraße Freiburg
- Fink, Hannah** – Sonderpädagogin und Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
- Friedlaender, Judith** – Schülerin am St. Ursula Gymnasium Freiburg
- Gingelmaier, Stephan** Prof. Dr. Dipl.-Päd. – Juniorprofessor für Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung an der PH Ludwigsburg
- Grunwald, Thea** – Schülerin des Kolleg St. Sebastian Stegen
- Härpfer, Evi** OStD – (Kath. Religion, Deutsch) St. Ursula Schulen Hildastraße, Freiburg
- Höhmann, Martina** OStD – (Englisch, Kath. Religion), Schulleiterin der St. Ursula Schulen Hildastraße, Freiburg
- Hölderle, Annika** – Schülerin des Kolleg St. Sebastian Stegen
- Jartimová, Adela** – (Ev. Religion), St. Ursula Gymnasium Freiburg
- Kaiser, Clara** – Schülerin des Kolleg St. Sebastian Stegen
- Klein, Peter** OStD – (Chemie, Biologie), Schulleiterin der St. Ursula Schulen Hildastraße Freiburg
- Kleinschmidt, Gottfried** Prof. – Schulpädagoge im Ruhestand
- Klüppel, Christoph** OStR – (Biologie, Gemeinschaftskunde, Kath. Religion), St. Ursula Gymnasium Freiburg, Fortbildungsreferent der Schulstiftung
- Kröber, Angela** OStR – (Mathematik, Deutsch) Heimschule St. Landolin Ettenheim
- Kuboth, Christina** M.A., – wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Päd. Psychologie, Beratung und Intervention an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Realschullehrerin, Trainerin für Gmünder Modell zur Gesprächsführung, fortgeschrittene Ausbildung in Transaktionsanalyse, Trainerin für Lerncoaching und Gesprächsführung.

- Kümmell, Katharina** StR – (Spanisch, Kath. Religion, Deutsch) Heimschule St. Landolin Ettenheim
- Ladenthin, Volker** Prof. Dr. – Professor für Historische und Systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn
- Nebel, Joachim** StD – (Biologie, Geschichte, Gemeinschaftskunde), Heimschule St. Landolin Ettenheim
- Mark, Daniel** StD – (Deutsch, Katholische Religion), St. Ursula Gymnasium Freiburg
- Oesterle, Claudia** Dr. StR – (Mathematik, Physik), St. Ursula Gymnasium Freiburg
- Oesterle, Siegfried** StD – (Physik, Chemie, NWT), St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe
- Ohl, Marcus** StR – (Deutsch, Gemeinschaftskunde, Wirtschaft, Literatur und Theater), Ursulinen-Gymnasium Mannheim
- Rieß, Hanna** – ehemalige Schülerin des Kolleg St. Sebastian Stegen
- Satorius, Josef** Dipl. Päd. – St. Ursula Schulen Hildastraße, Freiburg
- Scherer, Dietfried** – Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg
- Schidelko, Heinrich** OStR – (Kath. Religion, Geschichte, Psychologie), St. Ursula Schulen Villingen, Schuldekan für das Dekanat Schwarzwald-Baar
- Schwarzer, Nicola** – Hans, Doktorand an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
- Schwörer, Ralph** – Stellvertretender Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg
- Sternagel, Constantin** StR – (Geschichte, Englisch), St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe
- Stump, Gerhard** OStR – (Englisch, Kath. Religion, Sport), Liebfrauenschule Sigmaringen
- Witt-Loers, Stephanie** – Kinder- und Familientrauerbegleiterin, Fachautorin mit dem Schwerpunkt „Trauerbegleitung von Kindern und Jugendlichen“
- Wolff, Maria-Lynn** – Schülerin des Kolleg St. Sebastian Stegen
- Zepp, Markus** OStD – (Musik, Chemie), Schulleiter des Gymnasiums St. Paulusheim
- Zimmermann, Thomas** Dr. – (BG, Geschichte, Deutsch), St. Ursula Schulen Hildastraße, Freiburg

IMPRESSUM

ISSN 1611342x

FORUM Schulstiftung.
Zeitschrift für die katholischen freien Schulen
der Erzdiözese Freiburg
28. Jahrgang

Redaktion:

Studienrätin Jenny Besinger (Schriftleitung)
 Dietfried Scherer, Direktor der Schulstiftung
 Ralph Schwörer, Stellvertretender Direktor der Schulstiftung
 Oberstudienrätin Katharina Hauser, Fortbildungsreferentin der Schulstiftung
 Oberstudienrat Christoph Klüppel, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

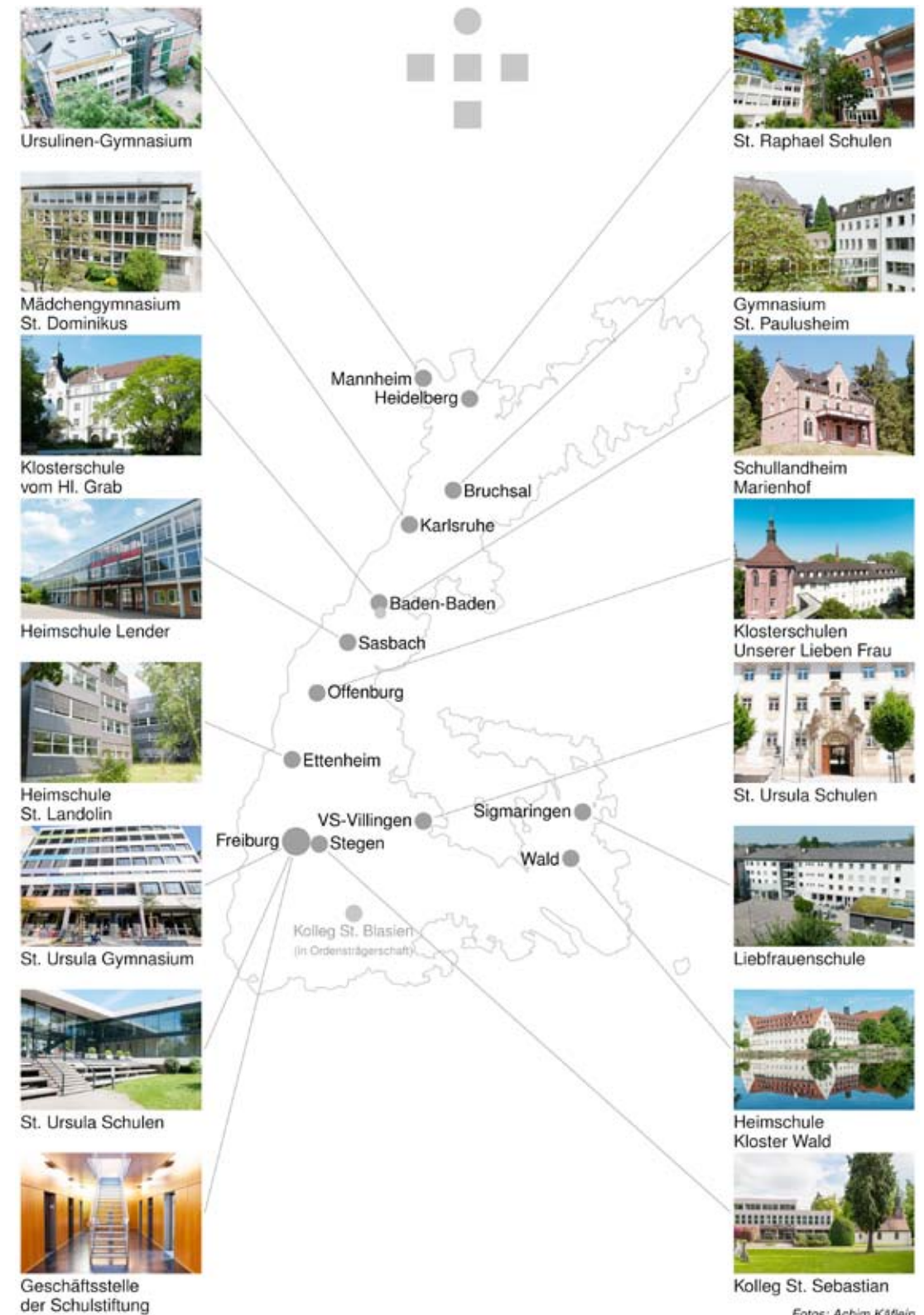
Postanschrift:

Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, Münzgasse 1, 79098 Freiburg i. Br.
 Telefon: 0761 2188564, Fax: 0761 2188556
 Email: sekretariat@schulstiftungfreiburg.de
 Internet: www.schulstiftungfreiburg.de

Layout: www.christopheberle.de, Freiburg

Druck: Druckerei Winter GmbH, www.druckereiwinter.de

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



Fotos: Achim Käfflein