

Zeitschrift für die
Katholischen Freien Schulen
der Erzdiözese Freiburg i. Br.



41

Dezember 2004

FORUM

SCHULSTIFTUNG

Es ist immer das Neue, dessen man überdrüssig wird,
nie das Alte.

Sören Kierkegaard (1813-1855)

Impressum

ISSN 1611-342X

FORUM Schulstiftung.

**Zeitschrift für die katholischen freien Schulen der Erzdiözese Freiburg
14. Jahrgang**

Redaktion:

Dr. Dirk Schindelbeck (Schriftleitung)

Dietfried Scherer, Direktor der Schulstiftung

Martin Sumbert, Stellvertretender Direktor der Schulstiftung

Dr. Stefan Gönzheimer, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Studiendirektor Gerald Kiefer, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Postanschrift:

Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, Münzgasse 1, 79098 Freiburg i. Br.

Tel.: 0761-2188-564, Fax: 0761-2188-556

Email: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de

Internet: www.schulstiftung-freiburg.de

Layout: Claus Frank, Sasbach

Druck: Franz Weis GmbH, Freiburg

Inhaltsverzeichnis

Editorial (D. Scherer)	2
Mit Portfolios in Projekten expansiv lernen (T. Häcker)	3
Was trägt Religion zur Bildung bei (B. Noddings – D. Uhlig)	21
I. Ein Gespräch zwischen Psychologie und Theologie (B. Noddings)	23
II. Man nehme eine alte Sprache (D. Uhlig)	37
Unterricht ist Beziehung. Berufserfahrung im Lebensraum Schule (I. Geschwentner)	48
Ich bin da (A. Deissler)	55
Internatserziehung – Chancen und Risiken (H. Dannbeck)	56
Pädagogische Konferenzen – Schulentwicklung konkret (J. Leide)	65
Entschleunigung als Lernprozess. Eine Einführung in das Abiturthema „Heimatverlust und Exil“ mittels der themenzentrierten Interaktion (TZI) (B. Hopfener)	74
Vom „Erlebnis Musik“ in der Schule. Über Bedeutung und Praxis des Klassenmusizierens (W. Wittstock)	90
Minus 1,3 Millionen Euro (D. Scherer)	95
Bildung, Freiheit, Verantwortung (P. Kirchhoff)	97
Aus der Stiftungsverwaltung und den Schulen	102
Leitungswechsel an den Schulen zum Schuljahr 2004/2005	102
Wechsel im Team FORUM-Fortbildung	107
Konradsplakette der Erzdiözese Freiburg für Studiendirektor Alfred Weber	108
COMPASSION: Ein Blick auf die „Schattenseiten“ des Lebens. Pilotprojekt an der Realschule der Heimschule St. Landolin	109
„Eine-Welt-AG“ am St. Ursula-Gymnasium in Freiburg	111
Stolpersteine in Stegen (D. Scherer)	113
Neues auf dem Markt der Bücher	114
<i>Ralf Heinrich / Michael Kress (Hg.): Gottesglaube, Gottesbilder – ein Versuch Digitales Material, religionspädagogische Impulse und Gestaltungsspielräume (für Schüler/innen und Lehrer/innen), DVD mit Begleitheft, Katholisches Film- werk Frankfurt/Institut für Religionspädagogik Freiburg (IRP & KFW), 2004</i>	114
<i>Hans-Bernhard Petermann: Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern, Philosophie und Ethik unterrichten Band 3, Weinheim und Basel 2004</i>	116
<i>Werner Habel & Johannes Wildt (Hg.): Gestufte Studiengänge- Brennpunkte der Lehrerbildungsreform, Bad Heilbrunn 2004</i>	118
Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung	122

Editorial

Lernen – Mit diesem Thema gehen wir alle täglich in vielfältiger Weise um. Und wie immer, wenn einem ein Thema alltäglich und vertraut erscheint, läuft man Gefahr, sich in Routine und Gewöhnung zu erschöpfen. In dieser FORUM-Schulstiftung wird Lernen in seinen unterschiedlichen Perspektiven thematisiert und reflektiert. Die aus verschiedenen Fachbereichen stammenden Beiträge erlauben eine fruchtbringende Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Strukturen und Inhalten des Lernens, mit denen wir selbst jeden Tag umgehen.



Thomas Häcker beleuchtet die Verbindung von Theorie und Praxis vor allem im Bereich des Projektlernens und leistet damit einen wichtigen Beitrag zu den Lernformen des neuen Bildungsplans. Bettina Noddings und Doris Uhlig befassen sich mit dem spezifischen Beitrag von Religion zur Bildung und erschließen den Reichtum der alten Sprachen als auch für uns heute unverzichtbare Grammatik des Denkens. Ingrid Geschwentner geht der interpersonalen Beziehung als konstitutivem Element für Unterricht nach und macht dabei darauf aufmerksam, dass auch Fragen von Gesundheit und Berufszufriedenheit eng mit der Gestaltung von Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden zusammenhängen. Wie diese Aufgabe in einem Internat geleistet werden kann, beschreibt Helga Dannbeck in ihrem Beitrag über Chancen und Risiken der Internatserziehung. Reflexionen über pädagogische Konferenzen, zur themenzentrierten Interaktion im Deutschunterricht und über das Erlebnis Musik in der Schule dokumentieren konkrete Praxisbeispiele zur Anregung auch für die eigene Unterrichtssituation.

Auch aufgrund der umfangreichen Leitungswechsel fallen die Nachrichten aus der Stiftungsverwaltung und den Schulen umfangreicher aus als in allen rückliegenden Zeitschriften: Machen Sie sich kundig, was sich an den anderen Schulen der Schulstiftung personell und inhaltlich getan hat!

Ihnen allen wünsche ich von Herzen besinnliche Adventstage und ein gesegnetes Weihnachtsfest. Der, der uns versprochen hat: „Ich bin da“ (siehe Seite 56) erneuert seine Zusage, indem er ein Kind in diese Welt geschickt hat. Dass Sie Seine Nähe erfahren mögen, wünscht Ihnen

Ihr Dietfried Scher

Thomas Häcker

Mit Portfolios in Projekten expansiv lernen¹



Kurzfassung

Das Lernen in Projekten steht in der Praxis ständig in der Gefahr, *Bildungsansprüche* zu halbieren: Über dem Bemühen, *Handlungskompetenz* und Wissen an realen Fragen und Problemen aufzubauen, gerät die kritische Reflexion des eigenen Lernens, der institutionell-situativen Lernbedingungen und damit die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der eigenen *Urteilsfähigkeit* leicht aus dem Blick. Um selbstbestimmt und selbstgesteuert lernen zu können, müssen Lernende in der Lage sein, das eigene Lernen und seine Bedingungen kritisch zu reflektieren. Es geht dabei um die „Schärfung des situativen Blicks“ (Rihm). Das Portfolio als Lern- und Reflexionsmedium kann die auch beim Projektlernen ständig von Ausblendung bedrohte Dimension der *Reflexion des eigenen Lernens und seiner Bedingungen* in den Lernprozess zurückholen und integrieren.

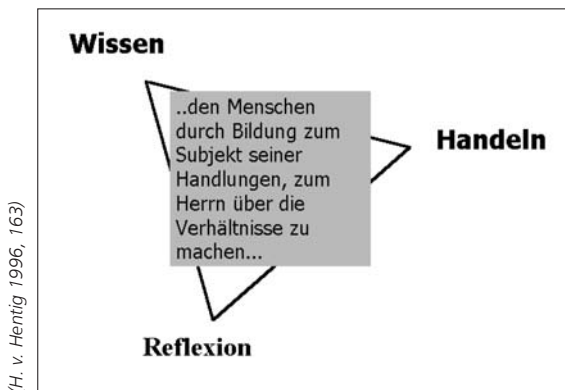
Einleitung

Unter den Argumenten, die von Befürwortern des Projektlernens für diese Form des Lernens mobilisiert werden, findet sich häufig die Formel: ‚Bildung ist Wissen und Handeln‘. Sie suggeriert, Bildung entstehe gleichsam ‚automatisch‘ aus der unmittelbaren Verbindung von Wissenserwerb und -verwendung mit konkretem praktischen Handeln. Dass es bei Bildung immer *auch* um den Erwerb von Wissen und von Handlungskompetenz geht, ist unstrittig. Die Idee der Bildung in der Pädagogik ist jedoch mit einer sehr viel weiter gehenden Zielsetzung verbunden: der Entfaltung eines mündigen, emanzipierten Subjekts. Es geht im Bildungsprozess also nicht nur um die Weitergabe kultureller Gehalte zur Sicherung des zivilisatorischen Standes einer Gesellschaft und damit um den Erwerb von Wissen und den Aufbau von Handlungskompetenz. Es geht zugleich auch um die Idee, Subjekt zu sein, d. h. um die Befähigung des Menschen, selbständig handelnd und gestaltend in die gesellschaftliche Lebens- und damit auch die Schulpraxis einzugreifen. Einer so verstandenen Pädagogik geht es im Kern darum, „jungen Leuten in ein selbstbestimmtes und sinnerfülltes Leben hineinzuhelfen“ (Holzkamp 1997b, 276). Sich

¹ Am 29. September 2003 fand am Fraunhofer Institut für Chemische Technologie (ICT) in Pfnitztal der 6. TheoPrax-Tag der TheoPrax-Stiftung unter dem Titel *Bildung ist Wissen und Handeln* statt. Diesem Beitrag liegt ein Vortrag auf dieser Tagung zugrunde. Für die kritische Durchsicht des Manuskripts und für hilfreiche Hinweise danke ich Thomas Rihm und Peter Buck.

selbst bestimmen zu können, setzt ein hohes Maß an *Urteilsfähigkeit* voraus. Diese drückt sich unter anderem darin aus, dass ich dazu in der Lage bin, zu mir selbst, den mich umgebenden Verhältnissen sowie allen mich beeinflussenden, sozialisierenden, belehrenden, ausbildenden Institutionen und Organisationen in ein kritisches Verhältnis zu treten. Mit anderen Worten: diese in *kritischer Reflexion* zu bedenken.

Bildung ist somit mehr als nur Wissen und Handeln: Im Bildungsprozess geht es um die Unterstützung der Individuen beim Aufbau von *Urteilsfähigkeit* und *Handlungskompetenz* (die beide eines hohen Maßes an Wissen bedürfen). Eine so verstandene Bildung würde sich beispielsweise an dem Abscheu und der Abwehr von Unmenschlichkeit bewähren (vgl. v. Hentig 1996, 76). Sie wäre nicht gleichzusetzen mit *Qualifizierung*, die ein spezifisches Arbeitsvermögen herstellt, welches die Gesellschaft für ihre Zwecke benötigt. Ein auf bloße Anpassung an sich wandelnde gesellschaftliche Bedarfe beschränkter Bildungsanspruch basiert auf einem *reduktionistischen* Verständnis von Bildung. Im Bildungsprozess geht es um einen Ausgleich zwischen gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und individuellen Bedürfnissen andererseits. Beides gleichzeitig dialektisch zu entwickeln, ist die Aufgabe der Institution Schule aus der Perspektive einer kritischen Bildungstheorie. Die Frage ist daher, wie ein solcher Anspruch in der Schule realisiert werden kann und welche Bedingungen hier zum Tragen kommen müssen.



Urteilsfähigkeit als Voraussetzung dafür, Subjekt sein zu können, häufig vernachlässigt oder ausgeblendet wird. Das Portfolio als spezifisches Lern- und Reflexionsmedium kann dieses Defizit ausgleichen.

Im Folgenden wird die These vertreten, dass das Projektlernen ein geeigneter Ansatz ist und dass die Schule ein geeigneter Ort sein kann, um Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz gleichermaßen zu fördern und zu entwickeln, dass aber in der Praxis des Projektlernens die hierzu notwendige kritische Reflexion und – damit verbunden – die Förderung von

1. Schule als Ort expansiven Lernens?

Aus der Sicht des Psychologen Klaus Holzkamp zielt menschliches Lernen zum einen auf die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und die (damit verbundene) Erhöhung der Lebensqualität, zum anderen aber auch auf die Abwendung von Beeinträchtigungen und Bedrohungen dieser Handlungsmöglichkeiten und der (damit verbundenen) Einschränkung meiner Lebensqualität. Lernhandlungen von Menschen sind demnach immer subjektiv ‚begründet‘ und nicht durch irgendwelche (unabhängigen) Variablen ‚bedingt‘ (vgl. Holzkamp 1997b, 261). Allerdings unterscheiden sich subjektive Lernbegründungen von Menschen in ihrer motivationalen Qualität. Holzkamp unterscheidet *expansive* und *defensive* Lernbegründungen: Expansives Lernen findet nur dann statt, wenn der Lerngegenstand vom Lernenden als seine eigene Problematik angenommen wird. Lernmotivation stellt sich dementsprechend auch nur ein, wenn es für das Subjekt gute Gründe gibt zu lernen, wenn also angesichts einer bestimmten Lernproblematik der innere *Zusammenhang* zwischen dem zu vollziehenden Lernakt und den erweiterten Handlungsmöglichkeiten bzw. der erhöhten Lebensqualität entweder unmittelbar erfahren wird oder aber deutlich zu antizipieren ist (vgl. Holzkamp 1997a, 224 f.). Demgegenüber bezeichnet Holzkamp ein Lernen als *defensiv*, wenn „mit der Unterlassung oder Verweigerung des Lernens für mich eine *Beeinträchtigung* meiner Weltverfügung/Lebensqualität droht“ (Holzkamp 1993, 191). Expansiv begründetes Lernen ist gegenüber defensiv begründetem Lernen von größerer Tiefe und Nachhaltigkeit.

Bei seinen Analysen kommt Holzkamp zu dem Schluss, dass es sich bei schulischem Lernen aus der Sicht der Lernsubjekte weitgehend um defensiv begründetes Lernen handelt (vgl. Holzkamp 1993, 537), d. h. um ein Lernen, bei dem (*fast*) *ausschließlich* Lernanforderungen von außen an die Lernenden gestellt werden. Lernen, das defensiv begründet ist, färbt notwendiger Weise auf die Art des Lernprozesses und auf dessen Erfolg ab: „Da es hier nicht primär um das Eindringen in den Lerngegenstand, sondern um die Abrechenbarkeit des Lernerfolges bei den Kontrollinstanzen geht, muss der darauf zentrierte Lernprozess notwendig auf vielfältige Weise in sich zurückgenommen, gebrochen, unengagiert vollzogen werden...“ (Holzkamp 1993, 193). Holzkamp charakterisiert die Schule als „eine Einrichtung, um die Schülerinnen und Schüler zu dem zu zwingen, was sie doch eigentlich selber wollen müssten, nämlich in ihrem eigenen Interesse zu lernen“, wobei Unterricht zu dem ständigen Versuch gerät, „die Individuen dazu zu bringen, freiwillig zu tun, was sie tun sollen“ (Holzkamp 1991, 6). Um Schule zu einem Ort expansiven Lernens zu entwickeln,

muss sie notwendiger Weise ein Ort der *Reflexion* werden, ein Ort der *Wahrheitsuche* und der *Zusammenhangserkenntnis* sein (vgl. Holzkamp 1993, 539).

Mit dieser Kritik steht Holzkamp nicht alleine. Dass das Leben und Lernen in der Schule für die meisten Schüler (und Lehrer) nicht Freude, sondern Zwang bedeuten, darauf hat bereits John Dewey hingewiesen. Die Mehrheit lerne Desinteresse oder Schulfreundschaft, erwerbe Passivität statt geistiger Selbständigkeit, übe sich im Konkurrieren statt im Kooperieren sowie in Anpassung statt in Selbstbestimmung. Eine Schule, die auf eine humane Gesellschaft mündiger Bürger vorbereiten wolle, müsse es den Lernenden entsprechend ermöglichen, ein ‚Maximum an Bewusstheit‘, an ‚intellektueller Verantwortung‘ für den eigenen Lernprozess, die Auswahl von Zielen, Unterrichtsmaterialien und Lernwegen zu entwickeln (vgl. Dewey 1915, 132).

Vor dem Hintergrund dieser Schulkritik entwickelte William H. Kilpatrick, ein Schüler, Kollege und enger Freund Deweys, die damals bereits bekannte ‚Projektmethode‘ weiter. Er konzeptualisierte sie als eine Form schulischen Lernens, die selbsttätiges Arbeiten an Themen vorsieht, welche von den Schülern ausgehen (vgl. Kilpatrick 1935, 74). Dieses Lernen in Projekten setzte er gezielt jenem Schultyp entgegen, in dem die Schüler nur das tun, was man ihnen befiehlt. Von der Beteiligung an Unternehmen, die die Schüler als ihre eigenen empfinden und für die sie Verantwortung übernehmen, versprach sich Kilpatrick zudem die Bildung sozialer Eigenschaften, wie sie in einer Demokratie erforderlich sind.

Selbsttätiges Arbeiten an eigenen Themen, wie die Projektmethode nach Kilpatrick dies vorsieht, kann als Voraussetzung expansiv begründeten Lernens betrachtet werden. Die Projekt-Methode scheint damit einen ‚Möglichkeitsraum‘ (Holzkamp) für expansives Lernen eröffnen zu können. Ob bzw. inwieweit das Lernen in Projekten Potenziale dafür enthält, die Dominanz defensiven Lernens im Sinne Holzkamps zugunsten expansiven Lernens in der Schule zurückzudrängen, wäre also zu prüfen. Einbezogen werden muss in eine solche Prüfung neben der Ebene der Lernenden und der Ebene der Lehrenden unweigerlich auch die Ebene des institutionellen Kontextes (vgl. Tab. 1). Doch worin besteht das Projektlernen genau und was wissen wir über die schulische Projektwirklichkeit?

2. Lernen in Projekten und Projektunterricht

2.1 In der Theorie ...

Projektbefürworter kritisieren am konventionellen Unterricht häufig, dass dieser den Lebensernst methodisch zu stark zurückdrängt und damit der für das Lernen

notwendige ‚Spielraum‘ (v. Hentig) leicht zu einem Schonraum gerät. Hier wird der Kontrast des Projektlernens deutlich:

Die Lernenden setzen sich in Projekten mit lebensnahen, authentischen, herausfordernden und ergebnisoffenen Problemen, Fragen oder Aufgabenstellungen auseinander. Der typische *Moratoriumscharakter* von Schule wird im Projektunterricht schrittweise zurückgenommen, d.h. der Lebensernst der Lernsituationen nimmt in unterschiedlichen Graden zu. Im Hintergrund steht die Annahme, dass jede neue Anwendungssituation immer zugleich auch eine Lernsituation ist (vgl. Neuweg 2003, 25), weshalb die Unterscheidung von Lern- und späteren Anwendungsphasen und damit ein ‚Lernen auf Vorrat‘ nur einen sehr begrenzten Sinn macht.

Das Lernen in Projekten wird von zahlreichen Lerntheoretikern als Ergänzung systematischen angeleiteten Lernens empfohlen: Während angeleitetes Lernen eher zu einer soliden und gut organisierten Wissensbasis führe (vgl. Helmke 2004, 23), führe ein selbständigeres in verschiedenen Situationen erprobtes, d.h. *situiertes* Lernen zu einem vernetzten Wissen, das darüber hinaus in verschiedenen Problemsituationen flexibel angewandt werden könne (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1994, 25-27). Beides zusammen erst mache Lernen zu einem *sinnhaften*, für den Lerner *bedeutsamen* und *nachhaltigen* Prozess.

Das Projektlernen zielt also auf eine Verbindung von Theorie und Praxis. Daneben sind weitere Projektmerkmale das greifbare Produkt, das Fächerübergreifende sowie der Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen.

Projektlernen bezeichnet eine Lernform, bei der Schülerinteressen berücksichtigt, die Bearbeitung konkreter Probleme vorgesehen und Produkte hergestellt werden. Schüler-, Handlungs- und Produktorientierung sind die spezifischen Merkmale, die das Projektlernen gegenüber anderen Formen schulischen Lernens charakterisieren. Mit *Schülerorientierung* ist hier die Anforderung der Selbsttätigkeit und die Möglichkeit zur Mitbestimmung der Lernenden ebenso gemeint, wie die weitgehende Berücksichtigung von deren Interessen und Lernfähigkeiten. *Handlungsorientierung* bezeichnet eine Form weitgehend selbständigen Lernens im Kontext von vorliegenden oder selbst gewählten authentischen Aufgaben. Das Merkmal der *Produktorientierung* ist verbunden mit der Verpflichtung der Lernenden, ein vorzeigbares Ergebnis zu erstellen: Erst wenn dieses vorliegt, diskutiert und bewertet wurde, ist das Projekt erfolgreich beendet. Die häufig geforderte Dokumentation des Projektes dient einerseits zur Präsentation des Geleisteten, andererseits dem Überdenken des Lernprozesses mit seinen Erfahrungen, Schwierigkeiten und Erfolgen.

Von Befürwortern wird in Anspruch genommen, Projekte leisteten einen Beitrag zur Humanisierung der Schule, zur Demokratisierung des Unterrichts und zur Vita-

lisierung des Lernens. Projektskeptiker verweisen demgegenüber auf die nach wie vor desolate Forschungslage zu den Wirkungen des Projektunterrichts. Sie beklagen den unbefriedigenden Zustand der deutschen Projektdiskussion, der seine Ursachen unter anderem in einer ‚Rezeptionsscheu‘ hinsichtlich vorliegender Forschungsbefunde und einer ‚Forschungsresistenz‘ vieler Projektbefürworter habe (vgl. Knoll 1999, 120).

Zusammenfassend geht das Lernen in Projekten in seinem theoretischen Anspruch über den Aufbau von Wissen und Handlungskompetenz hinaus: Die Projektmethode im Sinne Kilpatrick's zielt auf eine Demokratisierung des Unterrichts und bietet theoretisch Möglichkeitsräume für expansiv begründetes Lernen. Es ermöglicht theoretisch als Teil eines gemischten Lehr-Lern-Arrangements die Verbindung gesellschaftlicher Anforderungen mit individuellen Bedürfnissen der Lernsubjekte. Projektlernen lässt sich zudem aus der Perspektive der Lernforschung als notwendige Ergänzung von Formen des angeleiteten Lernens begründen. Doch wie sieht die empirisch zugängliche Projektpraxis aus?

2.2 ... und in der Praxis

Tatsächlich ist die Forschungslage zum Projektunterricht wie auch zum Offenen Unterricht insgesamt diffus und ergibt kein schlüssiges und umfassendes Gesamtbild (vgl. Bohl 2001, 16). Dies hängt erstens damit zusammen, dass Projektlernen zu den nur sehr selten realisierten Unterrichtsmethoden gehört (vgl. Helmke 2004, 227). Zweitens liegen überhaupt nur wenige empirische Untersuchungen zur Qualität von Projektunterricht und Offenem Unterricht vor, d.h. Erkenntnisse müssen aus einer Vielzahl einzelner Befunde zusammengetragen werden. Drittens lassen sich einzelne Befunde wegen großer definitorischer und forschungsmethodologischer Unterschiede im Grunde nur schwer aufeinander beziehen. Schließlich werden Forschungsbefunde z.T. sehr unterschiedlich interpretiert.

Thorsten Bohl (vgl. Bohl 2000; 2001, 15-24) hat wesentliche Befunde der Unterrichtsqualitätsforschung mit den Ziel zusammengestellt, Hinweise für die Verbesserung von Offenem Unterricht zu erhalten. Offener Unterricht beinhaltet hierbei auch das Projektlernen. Es zeigt sich ein Mangel an umfassenden und aussagekräftigen Ergebnissen zum Offenen Unterricht, was ihn dazu zwingt, die vorhandenen Ergebnisse der empirischen Forschung für die Qualität des Offenen Unterrichts zu deuten. Im Zuge dieser Deutung skizziert er schließlich eine Reihe von *Qualitätsindikatoren* dieser Unterrichtsformen. Dies lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Offener Unterricht sollte gut strukturiert sein und differenzierte Leistungsanforderungen stellen, die für die Schüler transparent sind.
- Lehrer benötigen eine ausgeprägte Diagnose- und Beratungskompetenz, um auf der Grundlage eigener Diagnosen gezielt didaktische Hilfen anbieten zu können.
- Die Schüler benötigen sehr unterschiedliche Formen der Betreuung und sollten gezielt auf offene Lernsituationen von den Lehrern vorbereitet werden.
- Lernprozesse sollten kumulativ organisiert sein, d.h. Lernende sollten den Überblick über die Vernetzung der Themen und Inhalte behalten, die Progression des Anspruches erkennen und mit den vorherigen Lernprozessen und -themen verbinden können.
- Offener Unterricht sollte adaptiv sein, d.h. den Lern-, Entwicklungs- und Bedürfnisstand der Schüler berücksichtigen und ein positives sozial-emotionales Klima schaffen.
- Offener Unterricht bedarf einer effizienten Klassenführung. Diese besteht vor allem in Regelklarheit und konsequentem Umgang mit Unterrichtsstörungen.

Was sich auf Grund der Forschungslage über die Projektwirklichkeit sagen lässt, hat Knoll (vgl. Knoll 1999, 124f.) aus vier Studien zusammengestellt (vgl. Petri 1991; Riedel, Griwatz et al. 1994; Schümer 1996; Günther 1996). Die Darstellung lässt sich, mit aller gebotenen Vorsicht, wie folgt zusammenfassen:

- Der überwiegenden Mehrzahl durchgeführter Projekte fehlen entscheidende Projektmerkmale wie die Selbst- oder Mitbestimmung der Schüler, das Fächerübergreifende sowie die gesellschaftliche Relevanz der Thematik. In der Praxis scheint nahezu alles, was methodisch vom reinen Belehren abweicht, als Projekt bezeichnet zu werden.
- Wirkliches Projektlernen findet nur äußerst selten statt, die Dominanz des Frontalunterrichts im Unterrichtsalltag scheint ungebrochen.
- Nur ein Teil der Schüler (etwa ein Drittel) scheint den Projektrahmen für das eigene Lernen maximal gut nutzen zu können. Nur etwa ein Drittel der Schüler verfügt aus eigener Sicht über eher projektnahe Verhaltensweisen (kreativ, flexibel, kooperativ). Nahezu die Hälfte der Schüler bevorzugt es, allein und selbständig zu arbeiten. Entsprechend hat Projektunterricht bei Schülern eine sehr unterschiedliche Akzeptanz.
- Die Durchführungsqualität von Projektunterricht scheint häufig sehr niedrig zu sein. Schüler erleben Projekte oft als nicht gut vorbereitet, schlecht strukturiert und damit als wenig effektiv.
- Projektunterricht ändert meist nichts an der Raum-, Zeit-, Sach- und Bewer-

tungslogik von Schule. Entsprechend entscheidet auch beim Projekt die Frage der Benotung in der Regel über das gezeigte Engagement.

- Nahezu völlig offen bleiben die Fragen, ob und in welchem Ausmaß kognitives Wissen erworben, selbständiges Handeln vermittelt, soziales Lernen unterstützt bzw. demokratisches Verhalten gefördert wurde.

Stellt man den theoretischen Anspruch, die praktischen Anforderungen und die empirisch sichtbar werdende ‚Wirklichkeit‘ des Projektlernens nebeneinander, ergibt sich Frag-Würdiges:

Ob die Herstellung von Lebensnähe allein bereits eine Perspektive zur Entwicklung expansiver Lernmöglichkeiten ist, bleibt fraglich. Der Versuch, die Dominanz defensiven Lernens in der Schule dadurch überwinden zu wollen, dass die Schule durch das ‚Leben‘ ersetzt wird, das ‚Leben‘ sie sozusagen zu sich herein holt bzw. selbst in das ‚Leben‘ hinausgeht, ist aus der Sicht Holzkamps sehr problematisch, weil das ‚Leben‘ ja nicht eine Konstellation ist, die per se schon Engagement zu lernen hervorruft. Stattdessen dient ‚das Leben‘ als ein verwaschenes Konzept dazu, verschieden geartete außerschulische Situationen in einen fiktiven Gegensatz zur Schule als ‚Nicht-Leben‘ zu bringen. Die Schule müsste das Problem der durch sie selbst hervorgerufenen Lernbehinderungen auf ihrem eigenen Terrain bewältigen (vgl. Holzkamp 1993, 539).

Die aus der Perspektive der Forschung formulierten Qualitätsindikatoren für Offenen Unterricht berücksichtigen ausnahmslos die Perspektive der Lehrenden, d.h. sie beziehen sich ausschließlich auf die Lehrqualität. Die ‚eigene Frage‘ (subjektive Lernproblematiken) und die subjektiven Lernbegründungen der Lernenden spielen als Bezugspunkte der Beurteilung der Qualität der Lernprozesse und Lernergebnisse offensichtlich keine Rolle.

Das häufige Fehlen wesentlicher Projektmerkmale und die auch sonst oftmals dürftige Durchführungsqualität von Projekten an Schulen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass sogenanntes Projektlernen in der Schule zu einer Verlängerung konventionellen Unterrichts gerät und die Dominanz defensiven Lernens eher zementiert als verringert. Ein um das Wesentliche reduziertes Projektlernen betreibt somit lediglich die *Modernisierung des Belehrungssystems* (Rihm), d.h. es wird zwar ‚Schülerorientierung‘ vorgegeben, nicht aber eine strukturelle Überwindung eines Systems eingeleitet, welches solche Schülerorientierung systematisch unterläuft (vgl. Rihm 2000, 120f.).

Die wenigen vorliegenden Forschungsbefunde über die Projektwirklichkeit unter-

streichen die Notwendigkeit verstärkter (Selbst-)Evaluation des Projektlernens, um vertiefte Einsichten in die Wirkungen des Projektes als Lehr-Lern-Arrangement zu erhalten und empirisch gehaltvolle Hinweise auf eine ‚best practice‘ des Projektlernens entwickeln zu können.

Konventionelles schulisches Projektlernen scheint gekennzeichnet zu sein durch eine erhebliche Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Theoretisch räumt das Projektlernen den Bedürfnissen und Interessen der Schüler einen Vorrang ein (Vorrang des Subjektbezugs). In der Praxis kippt dieses Verhältnis jedoch meist um zu einem Vorrang der Anforderungen der Gesellschaft (Vorrang des Systembezugs). Durch das rigide Festhalten an externen Vorgaben von Zielen oder Projektinteressen können individuelle Lerninteressen dementsprechend nur noch innerhalb dieses mehr oder weniger offenen und flexiblen Rahmens von externen Zielen und Interessen verwirklicht werden. Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Projektlernens bleibt in der Regel undurchschaut, weil das Projektlernen in der Praxis nur selten eingebettet wird in ein wirkungsvolles System von Reflexion und gegenseitiger Rückmeldung. Damit verbunden ist ein Verzicht auf die Nutzung von Möglichkeiten zu kritischer Reflexion und Feedback, ein Verzicht, der wesentliche Spielräume und Potenziale zur Förderung eines kritischen Urteilsvermögens in der Schule ungenutzt lässt.

TheoPrax-Projekte sind ihrem Selbstverständnis und ihrer Struktur nach ‚Projekte mit Ernstcharakter‘ (vgl. Eyerer 2000). In ihnen erfährt das Prinzip der Authentizität und Lebensnähe des Projektlernens eine konsequente Umsetzung. Die Authentizität ihrer Aufgabenstellungen wird über Ausschreibung realer Aufträge von Auftraggebern sichergestellt. Bei diesem Typus von Projekten wird nach dem Prinzip der Freiwilligkeit und auf der Basis von Verträgen zwischen Vertragspartnern der Aufbau fachspezifischen Wissens und fachspezifischer Handlungskompetenz simultan betrieben. Eine kritische Würdigung der Qualität der Projektergebnisse stellt sich vorwiegend über ihre Bewährung (z.B. eine praktikable Lösung für ein Problem) her. Da sich jedoch Urteilskompetenz, wie eingangs bereits bemerkt, nicht automatisch aus der Lösung authentischer und lebensnaher Aufgabenstellungen ergibt, müssten in Projekte mit Ernstcharakter Möglichkeiten und Anlässe zu kritischer Reflexion systematisch integriert werden.

Im anglo-amerikanischen Raum wurden seit dem Ende der 1980er-Jahre verstärkt alternative Methoden zur Beurteilung, Einschätzung und Weiterentwicklung offener Unterrichtsformen entwickelt und erprobt. Das wohl derzeit prominenteste

Instrument zur Beurteilung, Steuerung und Reflexion offenen Unterrichts ist das *Portfolio*. Die Portfoliomethode und ihre Prinzipien können einerseits die reflexive Nutzung gegebener Freiräume beim schulischen Projektlernen fördern und andererseits bei Projekten mit Ernstcharakter solche Freiräume eröffnen und strukturell absichern. Im Folgenden wird daher die Portfolio-Methode in ihren Grundzügen vorgestellt.

3. Lernen mit dem Portfolio

Seit einigen Jahren wird im deutschen Bildungswesen immer häufiger mit sogenannten „Portfolios“ gearbeitet. Damit sind hier zwar weder die Bewerbungs- und Ausstellungsmappen von Künstlern, Fotografen und Architekten, noch Aufstellungen über Wertpapierbestände gemeint, doch sind die Analogien, die über den Begriff Portfolio hergestellt werden, durchaus gewollt. Ein schulisches Portfolio zeigt ebenfalls, was sein Autor kann und es enthält Dinge, die dieser wert erachtet hat, in seine Mappe, Ordner o.ä. aufzunehmen. Die Analogien lassen sich sogar noch ein Stück weiter führen: Der aus dem Italienischen stammende Begriff *portfolio*, der heute im Italienischen einen mit Photographien ausgestatteten Bildband bezeichnet, wurde bereits zur Zeit der Renaissance verwendet. Damals haben Künstler und Architekten ein Portfolio mit sich geführt, wenn sie sich um Plätze an Akademien bzw. um Bauaufträge bewarben. Mit Hilfe der in dieser Mappe enthaltenen Dokumente konnten sie nicht nur die Qualität ihrer Arbeit zeigen, sondern zugleich auch, wie sie ihr Können im Laufe der Zeit weiter entwickelt haben. Darüber hinaus konnten an Hand von Skizzen und Entwürfen die persönlichen Arbeitstechniken bzw. der eigene Arbeitsstil dargestellt werden.

Auch schulische Portfolios geben dem Leser einen Einblick in das Können, den Arbeitsstil und die Entwicklung seines Autors. Wie beim historischen Vorbild, liegt auch beim schulischen Portfolio die Entscheidung, welche Dokumente er im Blick auf den Zweck, die eigenen Ziele oder Anforderungen und die Adressaten auswählt, beim Autor. Portfolios können sehr unterschiedlichen Zwecken dienen, daher gibt es auch nicht *das* Portfolio, sondern eine große Vielzahl unterschiedlichster Arten und Formen von Portfolios (vgl. Forster & Masters 1996, 1; Häcker 2002, 210 f.). Das Portfoliokonzept erfährt entsprechend in der Schule unterschiedlichste Ausgestaltungen. Diese Offenheit des Konzepts erschwert zwar einerseits die Verständigung über Portfolios, bildet zugleich aber auch die Grundlage für sehr vielfältige Verwendungsmöglichkeiten dieses Mediums (vgl. Forster & Masters 1996, 1; Häcker 2002, 210 f.).

Als sich Portfolios Mitte der 1980er-Jahre an US-amerikanischen Schulen geradezu explosionsartig ausbreiteten, war das Portfolio zunächst eine alternative Methode der Leistungsbeurteilung (alternative assessment), die dem Unbehagen vieler Lehrenden darüber entsprang, sich durch punktuelle Tests kein angemessenes Bild von den tatsächlichen Kompetenzen ihrer Schüler machen zu können. Beim sogenannten Portfolio-Assessment erhielt der Lernende dagegen die Möglichkeit, sein Können an Hand ausgewählter Dokumente in verschiedenen Bereichen mehr oder weniger *selbstbestimmt* darzustellen und nachzuweisen.

Es zeigte sich jedoch sehr schnell, dass dieses Instrument noch ganz andere Potenziale enthielt und zwar zur Steuerung des eigenen Lernens sowie als Reflexions- und Kommunikationsmedium im Unterricht. *Portfolios* werden seitdem auch als *Lern- und Reflexionsinstrumente* genutzt. Die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und seinen Bedingungen wird dabei als Voraussetzung für die Erhöhung von *Eigenverantwortung* und *Selbststeuerung* im Lernen sowie der *Selbstbeurteilung* der Qualität eigener Leistungen betrachtet. Man verspricht sich von Portfolios also nicht nur eine den Lernenden angemessenere Form der Leistungsbeurteilung, sondern zugleich auch eine *Verbesserung der Qualität von Lernen und Unterricht*, indem man die evaluativen Möglichkeiten des Portfolios hierfür gezielt nutzt.

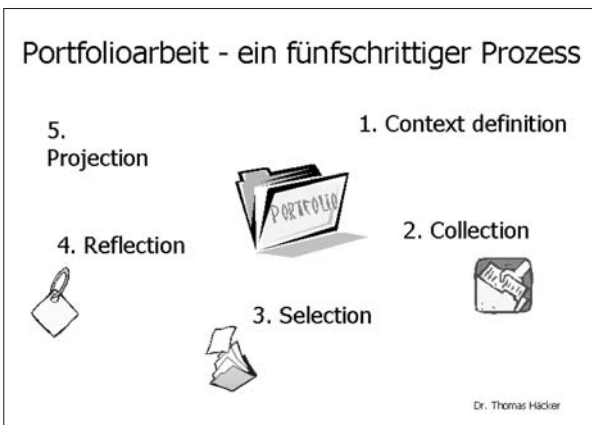
Bei der Arbeit mit Schülern der Sekundarstufe I an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien betrachte ich das *Portfolio* vor allem als ein *Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen* (vgl. Häcker, Dumke et al. 2002). Es stellt eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten dar, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der / des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert. Im *Portfolioprozess* wird die / der Lernende an der Auswahl der Inhalte, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie an der Beurteilung der Qualität der eigenen Arbeit beteiligt.

So definiert, folgt Portfolioarbeit den Prinzipien: *Partizipation*, *Kommunikation* und *Transparenz*. Die Güte eines Portfolioprozesses bemisst sich daher am Grad der Realisierung dieser drei eng miteinander verbundenen Prinzipien (vgl. Häcker, Dumke et al. 2002, 14f.).

Die im Folgenden vorgestellte Form der Portfolioarbeit zielt auf die Erstellung eines *Projektportfolios*. Während das *Projekt* seinen Ausgangspunkt bei einer authentischen, lebensnahen, komplexen und offenen Problem- oder Fragestellung nimmt, dient das *Portfolio* selbst der *Reflexion* und dem *Nachweis* über den Grad der Erreichung der mit dem Projekt verbundenen Zielsetzung und hat damit zugleich auch einen evaluativen Charakter. Das Portfolio soll gleichzeitig die *Ergebnisse* der Projektarbeit enthalten und den damit verbundenen *Lernprozess* sichtbar/darstellbar

machen. Die Vielfältigkeit der Dokumente („Nachweise“) gilt dabei als ein Qualitätsmerkmal des Portfolios.

Die Arbeit mit Portfolios besteht im Wesentlichen in einem *fünfstufigen Prozess* (context definition, collection, selection, reflection, projection), manche Autoren unterscheiden allerdings bis zu zehn Teilschritte.



Erster Schritt: *Context definition*²

Zunächst wird geklärt und vereinbart, zu welchem *Zweck* ein Portfolio erstellt wird (hier z. B. zur Lernprozesseinschätzung), welchen *Anforderungen* es daher genügen soll, welche Ressourcen in welchem *Zeitraumen* zur Verfügung stehen, wer in das Portfolio *Einsicht nehmen* darf und wo es schließlich *verbleiben* wird.

Der *Zweck*, die möglichen *Inhalte* und die *Eigentümerschaftsfrage* des Portfolios sind die drei definitorischen Eckpunkte, anhand derer jede Form der Portfolioarbeit unterscheidbar charakterisiert werden kann. Die Vereinbarungen in diesen drei wechselseitig voneinander abhängigen Fragen geben jeder Art von Portfolioarbeit ihre individuelle Prägung. Der jeweilige Zweck des Portfolios hat verständlicher Weise enorme Auswirkungen auf den Grad der Offenheit, den die Portfolioautoren in ihren Reflexionen und Darstellungen an den Tag legen.

Zweiter Schritt: *Collection*

Parallel zur Projektarbeit beginnt die zweite Phase der Portfolioarbeit, die *Arbeits- und Sammelphase*. Der Autor sammelt zunächst alles, was er im Zusammenhang

² An dieser Stelle werden die englischen Bezeichnungen stehen gelassen, weil sie einerseits leicht übersetzbar sind, andererseits die Herkunft des Portfolio-Ansatzes beleuchten.

der Verfolgung seiner Projektziele findet oder erstellt – in chronologischer Reihenfolge in einem angemessenen „Container“ (z. B. Ordner, Mappe, Schachtel o. ä.). Die Sammelphase überspannt die gesamte Projektarbeit.

Dritter Schritt: *Selection*

Die dritte Stufe des Portfolioprozesses, d. h. die begründete Auswahl der Dokumente, die schließlich für die Darstellung der Ergebnisse und für die Darstellung des eigenen Lernweges benötigt werden und daher im Portfolio verbleiben sollen, geht Hand in Hand mit der vierten Stufe, der *Reflection* und ist im Grunde nur theoretisch von ihr zu trennen. Die Kontrollfrage des Auswahlprozesses lautet: „Was würde meinem Portfolio fehlen, wenn ich dieses Dokument nicht aufnehmen würde?“

Vierter Schritt: *Reflection*

Jedes einzelne Dokument wird früher oder später mit einer Notiz (caption, reflection tag) versehen, aus der entweder hervorgeht, welchen Beitrag das Dokument zur Klärung der Projektfragestellung leistet, oder was es über das eigene Lernen bzw. die situativen Lernbedingungen zeigt. Eines der ersten Dokumente in einem Projektportfolio ist die schriftliche Fixierung der Projekt-/Lernziele, sowie der ‚eigenen Frage(n)‘. Erfahrungsgemäß können sich Ziele und Interessen im Verlaufe des Lernprozesses verändern. Notizen, Dokumente und Unterlagen, die solche Ziel- bzw. Interessenveränderungen, aber auch Irr- und Umwege im Lernprozess nachvollziehbar machen, sind von besonderem Interesse für das Portfolio. Sie sind wesentliche Gegenstände bei der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen.

Der eigene Lernfortschritt sowie der eigene Lernprozess bleiben dem lernenden Individuum selbst oft merkwürdig ‚verborgen‘. Sie stellen ein ‚verschwiegenes‘ Wissen dar, d. h. etwas, das man zwar ‚irgendwie‘ weiß, aber häufig nicht aussprechen und kommunizieren kann. Solches ‚Wissen‘ wird den Lernenden häufig erst im Dialog über das eigene Lernen zugänglich und damit (sprachlich) verfügbar. Die Verfügbarkeit des eigenen Lernens setzt seine *sprachliche* Verfügbarkeit voraus. Um beim (Projekt-)Lernen eigene Lernfortschritte und den eigenen Lernprozess für sich und andere sichtbar werden zu lassen, bedarf es der Verständigung mit anderen.

Die Portfolioarbeit ist daher als ein *kommunikativer Prozess* angelegt, d. h. die Lernenden werden immer wieder veranlasst, sich mit Mitgliedern ihrer Lerngruppe, Lehrenden, Eltern, Experten usw. über Inhalte, den Stand der Arbeit sowie Möglichkeiten der Weiterarbeit auszutauschen und zu beraten. Bei diesen *Beratungen* vergewissern sich die Lernenden über den Stand und Fortgang ihrer Arbeit, erhal-

ten Feedback und Unterstützung. Sie finden im und außerhalb des Unterrichts statt. Die Ergebnisse dieser Beratungen werden schriftlich fixiert und werden als Dokumente des Lernprozesses behandelt und entsprechend gesammelt.

Im Projektverlauf wird der Umfang des ‚Containers‘ zunehmend größer. Die wachsende Materialsammlung bietet vielfältige Möglichkeiten, Zwischenreflexionen anzustellen, um sich zu vergewissern, wo man bei seiner Projektarbeit gegenwärtig steht, zu entdecken, welchen Verlauf der eigene Lern- und Erkenntnisprozess nimmt und ihm gegebenenfalls eine neue Richtung zu geben. Eine systematischere reflexive Auseinandersetzung mit den Lernergebnissen und dem Lernprozess ist spätestens dann notwendig, wenn das Portfolio in seine ‚Präsentationsform‘ gebracht wird. Auf dieser vierten Stufe des Portfolioprozesses wird die Reflexion intensiviert, wobei Selbstreflexion des Lernenden das *Herzstück* des Portfolioprozesses darstellt und zugleich das wesentliche *Unterscheidungskriterium* zwischen Portfolios und anderen Formen der Dokumentation, Sammlung und Ordnung schulischer Materialien ist. Es wird also nicht nur über die Fragestellung des Projekts bzw. das eigene Lerninteresse nachgedacht (inhaltliche Reflexion), sondern auch darüber, *wie* man dabei vorgegangen ist, *wie* man nachgedacht hat (Selbstreflexion) und *wie* man die Qualität dessen selbst beurteilt und einschätzt (Selbstbeurteilung). Eine angemessene Beurteilung von *Lernergebnissen* und *Lernprozessen* ist aber nur möglich, wenn man darüber hinaus auch die *Bedingungen* berücksichtigt, unter denen sie zustande gekommen sind, wenn geklärt wird, was das eigene Lernen gefördert und behindert hat (Metareflexion). Portfolioarbeit als eine Form der „Lernprozesseinschätzung“ zielt somit auf die „Schärfung des situativen Blicks“ (Rihm 2003b, 270) beim Lernen. Dabei geht es darum, über das eigene Lernen und die Lernbedingungen nachzudenken und zwar auf der Ebene der Lernenden, der Lehrenden und des institutionellen Kontextes. Anhand etwa folgender Fragen können sich die Lernenden über Lernsituationen verständigen (vgl. Rihm 2003b, 273):

- Welche Bedeutung hat das Thema aus der Sicht des Lernenden für seinen Lebenszusammenhang?
- Sind die vielfältigen Aspekte des Lerngegenstandes sowie die weiteren Zusammenhänge, auf die sie verweisen, berücksichtigt?
- Sind die möglichen Wege der Erarbeitung und die dazu notwendigen Ressourcen benannt?
- Kann der Lernende über die notwendigen Bedingungen zur Erschließung des von ihm bestimmten Lerngegenstandes verfügen?
- In welchem Maße gelingt es der Lerngruppe, gemeinsam mit Lehrenden den Austausch über die oben genannten Aspekte zu führen?

Diese und weitere Fragen können in sogenannten *Portfoliokonferenzen* erörtert werden.

Fünfter Schritt: *Projection*

Lernen ist in der Regel kein linearer, sondern ein *diskontinuierlicher* Prozess. Portfolios können dies sichtbar machen und damit einen Beitrag zur Förderung eines ‚Denkens in Diskontinuität‘ (vgl. Foucault 1990, 13) hinsichtlich des eigenen Lernens leisten. Die fünfte Stufe des Portfolioprozesses besteht in einer Reflexion dieser in vielen Portfolios sichtbar werdenden Einschnitte, Schwellen, Brüche, Sprünge und Hindernisse beim Lernen mit dem Ziel, weitere Perspektiven für das eigene zukünftige Lernen zu entwickeln. Auf dieser Stufe zieht der Portfolioautor, meist in der Form eines *Nachwortes an die Leser*, Konsequenzen aus den durch die Reflexionen gewonnenen Einsichten über sein inhaltliches Thema, über sein eigenes Lernen und über die Bedingungen, unter denen dieses Lernen stattfand.

Den *Abschluss der Projektarbeit* bildet neben der *Einreichung* des Portfolios auch eine (Kurz-)Präsentation ausgewählter Aspekte aus dem eigenen Lernprozess (Ergebnisse und/oder Prozessverfahren). Das fertige Portfolio wird hierbei aber nicht als ein Endprodukt betrachtet, sondern als ein weiteres Prozesselement in dem als unabschließbar anzusehenden Prozess des eigenen Lernens. Es wird im weiteren Verlauf des Lernprozesses unter verschiedenen Gesichtspunkten immer wieder einmal Gesprächs- und Reflexionsgegenstand.

4. Das Projektportfolio als situationsbezogenes Evaluationsinstrument

Projektarbeit in der Schule ist mit dem Anspruch verbunden, den Schülern Mit- und Selbstbestimmung beim Lernen zu ermöglichen. In ihrer Ausprägung durch Kilpatrick dient sie damit der Ausbreitung und Entfaltung der partizipatorischen Demokratie und der Humanisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Mit- und Selbstbestimmung beim Lernen kann aber nur dort gelernt werden, wo es auch tatsächlich etwas mit- bzw. selbst zu bestimmen gibt, wo Möglichkeiten bestehen, Entscheidungen über Inhalte, Ziele, Zeit und Intensität des Lernens zu treffen und über die für das Lernen notwendigen Bedingungen verfügen zu können. Solche Ansprüche kollidieren in der Praxis häufig einerseits mit der unter administrativen Gesichtspunkten organisierten Raum-, Zeit-, Inhalts- und Beurteilungslogik des Schulalltags, d.h. den schulischen Rahmenbedingungen sowie andererseits mit dem Selbstverständnis von Lehrkräften als Wissensvermittlern: Sie schränken die not-

wendige Selbstbestimmung und die Verfügung über Lernbedingungen in der Regel stark ein.

In Portfolios – das zeigt die praktische Portfolioarbeit – schlagen sich die Widersprüche, aber auch die Stärken von Lehr-Lern-Arrangements in der einen oder anderen Weise nieder. Sie werden gewollt oder ungewollt mehr oder weniger deutlich sichtbar.

Als Medium der kritischen Analyse von Lernsituationen können Lernportfolios absichtsvoll und systematisch *evaluativen* Zwecken dienen. Sie können im Projektunterricht auf der Basis von Vereinbarungen und unter dem Gesichtspunkt pädagogischer Qualitätsentwicklung und -sicherung gezielt als *Resonanzmedium* (vgl. Rihm 2003b, 275; 2003a, 374) eingesetzt und genutzt werden. Diese Vereinbarungen zwischen Schülern und Lehrern können in Form von *selbstbestimmten Lernverträgen* (vgl. Häcker 2003) fixiert werden.



Eine Verbesserung der Qualität des Projektlernens zielt auf die Erweiterung von Möglichkeiten, auf selbst gewählten Ebenen expansiv begründet zu lernen. Hierzu ist ein (nur reflexiv zu erwerbendes) Wissen darüber nötig, was dieses Lernen auf individueller, unterrichtlicher und institutioneller Ebene fördert und behindert. Portfolios als begleitende Reflexionsinstrumente des Lernprozesses können die Gewinnung solchen Wissens unterstützen und anleiten, denn sie ermöglichen Einsichten über förderliche und hinderliche Aspekte des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens, über förderliche und hinderliche Aspekte der Lehr-Lern-Arrangements, sowie über förderliche und hinderliche Aspekte des institutionellen Kontextes. Die in der Tabelle oben genannten Gesichtspunkte können entsprechende Reflexionen anleiten.

Ebenen	Reflexion	Ziele
Lernende	Vergegenwärtigung der eigenen Lerninteressen, -problematik Vergegenwärtigung von Lernfortschritten und Lernverläufen Qualität der Lösung der subjektiven Lerninteressen, -problematik Einschätzung der (Lern-) Ergebnisse und des (Lern-) Prozesses unter Einbezug der förderlichen und hinderlichen Lernbedingungen	(Selbst-) Reflexionsfähigkeit, (Selbst-) Beurteilungskompetenz Schärfung des „situativen Blicks“ Selbstbestimmung, Eigenverantwortung Bildung als Dialektik des Sich-Entwerfens und Entworfen-Werdens ermöglichen
Lehrende	Schülerinitiativen den Vorrang einräumen Rückmeldung über die Wirkungen des Lehr-Lern-Arrangements Unterstützung und Behinderung individuellen Lernens	
institutioneller Kontext	förderliche bzw. hinderliche Strukturen förderliche bzw. hinderliche Organisationsprozesse	Entwicklung institutioneller Strukturen und Prozesse Erhöhung der institutionellen Reflexivität ('reflexive Institution')

Tab. 1: Reflexionsebenen zur *Schärfung des situativen Blicks* beim Lernen

Das so erworbene Wissen kann wiederum auf allen Ebenen zur Weiterentwicklung des eigenen Lernens, der Lehr-Lern-Arrangements sowie institutioneller Prozesse genutzt werden. In der Kombination von Projektlernen mit Portfolioarbeit liegt eine Möglichkeit, die im Projekt anvisierte Parallelisierung von Erfahrung, Wissenserwerb und Selbstbestimmung mit anspruchsvollen Reflexionen zu verbinden, sich zwischen den Subjekten über diese Reflexionen zu verständigen und damit einen Beitrag zum individuellen Aufbau von Urteilsfähigkeit zu leisten. Der aktuelle *Stand der Reflexivität* einer Institution (hier: Schule) wird sich schließlich darin erweisen, wieweit sie solches reflexiv erworbene Wissen tatsächlich zur Veränderung von Strukturen und Prozessen, d.h. zum Abbau institutioneller Lernbehinderungen nutzen kann.

Literatur

- Apel, H.-J., & Knoll, M. (2001): *Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen*. München: Oldenbourg-Schulbuchverlag.
- Bohl, T. (2001): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Dewey, J. (1915): *The School and Society*. (2nd Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

- Eyerer, P. (2000): *TheoPrax – Projektarbeit in Aus- und Weiterbildung. Bausteine für lernende Organisationen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Häcker, T. (2002): Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 204-216.
- Häcker, T., Dumke, J., & Schallies, M. (2002): Weiterentwicklung der Lernkultur: Portfolio als Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. *Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, (63), 8-18.
- Häcker, T. H. (2003): Selbstbestimmte Lernverträge als konstitutiver Teil von Portfolioarbeit: Lern-Lehr-Vorhaben jenseits von Belehrung und Angebot. In Thomas Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S. 283-295). Opladen: Leske + Budrich.
- Helmke, A. (2004): *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Hentig, H. v. (1996): *Bildung. Ein Essay*. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Holzcamp, K. (1991): Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie*, (27), 5-22.
- Holzcamp, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Holzcamp, K. (1997a): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse (1992). In Klaus Holzcamp (Hrsg.): *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. (S. 215-234). Hamburg; Berlin: Argument-Verlag.
- Holzcamp, K. (1997b): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches. In Klaus Holzcamp (Hrsg.), *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. (S. 255-276). Hamburg; Berlin: Argument-Verlag.
- Kilpatrick, W. H. (1935): Der Wandel der Erziehung. In: Peter Petersen (Hrsg.): *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von J. Dewey und W. H. Kilpatrick*. (S. 56-84). Weimar: Böhlau.
- Knoll, M. (1999): Die Rezeption der ‚Projektidee‘ in der schulpädagogischen Literatur. *Pädagogisches Handeln*, 3 (1/2), 119-127.
- Neuweg, G. H. (2001): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. (2. korrigierte Aufl.). Münster u.a.: Waxmann.
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (1994): Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Forschungsbericht Nr. 34, März 1994.
- Rihm, T. (2000): Von Lehr-Lern-Widerständen ausgehen... Eine subjekttheoretische Auseinandersetzung mit Belehrungs-Widerständen. In Edmund H. Funke & Thomas Rihm (Hrsg.): *Subjektsein in der Schule?* (S.105-135). Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Rihm, T. (2003 a): Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln...Ein Beitrag zur Schulentwicklung aus subjekttheoretischer Sicht. In: Thomas Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S. 351-386). Opladen: Leske + Budrich.
- Rihm, T. (2003 b): Vom Vorrang der Schülerinteressen... Anmerkungen zur subjekttheoretischen Grundlegung von Lerngruppenprozessen. In: Thomas Rihm (Hrsg.): *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S. 251-281). Opladen: Leske + Budrich.
- Zuerst erschienen unter: Häcker, T. (2004): Mit Portfolios in Projekten expansiv lernen. In: Dörthe Krause & Peter Eyerer (Hrsg.): *Projektarbeit mit Ernstcharakter. Ein Handbuch für die Praxis der Aus- und Weiterbildung in Schule und Hochschule*. (2. völlig neu gest. und überarb. Aufl., S. 212-227). Pfinztal: TheoPrax Stiftung, Fraunhofer Institut für Chemische Technologie.

Was trägt Religion zur Bildung bei?

Nachlese zu einem Elternseminar an der Heimschule Lender unter dem Generalthema „Übersetzen – Übermitteln – Umdenken“

Die beiden folgenden Beiträge zum Thema „Was trägt Religion zur Bildung bei?“ sind sowohl im Kontext mehrerer Arbeitsgruppen in der Heimschule Lender in Sasbach – Unterstufenarbeitskreis der Lehrer über Soziales Lernen, Pisa-Gesprächskreis mit Eltern, Lehrern und SMV-Vertretern, Konferenzen über schulinterne Bildungsstandards in den Fächern Religion und Deutsch, Zusammenarbeit zwischen Schulseelsorge und Psychologin und gemeinsame Gespräche im Religionsunterricht über Rituale und seelische Krankheiten – entstanden als auch im Rahmen einer Tagung der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg zum Thema „Auf den Anderen und auf sich hören – Hören als Voraussetzung für Lesen, Schreiben und Denken“ im Dezember 2002. Hierbei ging es um die Not mit dem Hören und Sprechen in Familie und Schule, um Lernen zwischen Zwang und Verheißung und die Frage, was uns lernen heißt (vgl. auch Forum Schulstiftung 37/2003, S. 27-42 bzw. unter www.schulstiftung-freiburg.de).

Bei der Vorbereitung des Elternseminars 2003 zum Thema „Übersetzen – Übermitteln – Umdenken“ lag es nahe, den Fachbereich Religion mit einzubeziehen.

Doris Uhlig ist evangelische Pfarrerin und unterrichtet evangelische Religion und Hebräisch (Hebräisch kann in der Oberstufe von Schülern aus St. Pirmin und dem Gymnasium zusätzlich gewählt werden – eine seltene und besondere Form der Förderung von Begabungen), **Bettina Noddings** ist Schulpsychologin in der Heimschule Lender und Psychotherapeutin.

Das Elternseminar bestand aus drei Abenden und Themenbereichen, die den Begriff des Übersetzens weiter auffächerten: „Musik – und Übersetzen?“, „Was trägt Religion zur Bildung bei?“ und einem Abend mit Frau Swetlana Geier „Den Atem des Textes erfassen – Übersetzen macht Weltliteratur erst möglich“.

Die Einladung an die Eltern bestand in folgendem Text:

Lernen – als Leib-, Geist- und Seelenbildung – hat mit Übermitteln, Übersetzen und Umdenken zu tun. Das Lernen hilft, dem Leben eine Richtung zu geben, Erfahrungen und Wissen zusammenzufügen und für sich zu übersetzen. Manches findet dabei in Zwischenräumen statt: zwischen den Generationen, zwischen unterschiedlichen Sprachen und Fachsprachen.

Was haben Musik, Religion und Text- und Übersetzungsarbeit miteinander zu tun?

Wie entsteht und entwickelt sich geistige Beweglichkeit und wie verändert das Lernen Leib, Geist und Seele, wenn man sich – trotz der Mühe – zum Arbeiten entscheidet? In welcher Weise sind Rhythmen im täglichen Leben, Rituale und ein langer Atem bei Eltern und Kindern gefragt?

Die bejahende und die Anstrengungsbereitschaft fördernde Unterstützung durch die Eltern ist viel wichtiger als oft angenommen wird. Macht manchmal auch der Ton die Musik?

Beim Übergang Ihrer Kinder von der Grundschule zum Gymnasium möchten Ihnen erfahrene Referenten etwas vom Schatz des Lernens erzählen und Ihnen spannende Querverbindungen zwischen einzelnen Fächern aufzeigen.

Wir möchten Sie anregen, Ihren Kindern auf die gute und manchmal zweifelnde Frage „Was hat dieses Fach mit mir zu tun?“ Antworten zu geben und die Jugendlichen als „Komponisten“ ihrer Erfahrung und ihres Wissens zu unterstützen.

Wir laden Sie herzlich ein. Wir nehmen uns Zeit für Fragen und Gespräch und freuen uns auf Ihr Kommen.

und den Kommentar zu diesem speziellen Abend:

Was trägt Religion zur Bildung bei?

Lernen aus alten Quellen – Neues aus dem Judentum.

Ein Gespräch zwischen Theologie und Psychologie

Liest man die Bibel als ein Lehrbuch des Lernens – zu welcher Art von Lernen lädt sie ein? Welche Bedeutung haben das Wort und das Buch, Symbole und Rituale wie zum Beispiel Erzählen und gemeinsames Essen? Welche Erfahrungen und Antworten gab es lange vor uns – wie können wir sie für uns fruchtbar machen? Das Lebenswissen, das in der jüdisch-christlichen Tradition verborgen ist, möchten wir erschließen, um für unsere Probleme einen neuen Horizont zu gewinnen. Dabei werden sich überraschende Perspektiven eröffnen.

Bettina Noddings

Was trägt Religion zur Bildung bei?

I. Ein Gespräch zwischen Psychologie und Theologie



Den Menschen fehlt der Instinkt und sie wissen nicht von Anfang an, was zu tun ist – sie sind offen für den Ruf und den Atem von Außen, um sich zu bilden (formen, schaffen). Besonders Kinder haben einen *intuitiven Spürsinn* für Zusammenhänge, Gesetzliches und Wissen – und das ist für sie lebensnotwendig.

Im Zusammenhang mit den Aufmerksamkeitsstörungen ist der Begriff der *Bindung* wieder mehr hervorgetreten. Etymologisch hat Binden mit *Band* und *Bund* zu tun. Im Lateinischen bedeutet *religio* Rücksicht, Skrupel, Gottesfurcht, Glaube, religiöse Handlung, Kultur, heilige Verpflichtung, *Rückbindung* (religare). In der Psychoanalyse bedeutet *Bindung* eine *Begrenzung der Erregungen, Verbindung einzelner Vorstellungen untereinander sowie Bildung relativ beständiger Formen*.¹ Bindung wird für Freud zum *Hauptmerkmal der Lebenstrieb* im Gegensatz zu den Destruktionstrieben: „Das Ziel des *Eros* ist es, *immer größere Einheiten herzustellen und so zu erhalten, also Bindung*, das Ziel des anderen im Gegenteil, Zusammenhänge aufzulösen und so die Dinge zu zerstören...“.²

In der Archäologie und den Kulturwissenschaften, die sich mit der Entwicklung einzelner Kulturen und der Menschheit befassen, lässt sich erkennen, wie die zunehmend genauere Wahrnehmung der Wirklichkeit (Astronomie, Zeit, Zyklen, Wetter, Flut und Fruchtbarkeit, Anbau, Handeln, Gesetze des Zusammenlebens) einhergeht mit der Entwicklung der *Schrift, der Vernunft und der Religion*. Dies hat Jean Bottéro in seinen Forschungen in Assyrien und Mesopotamien – dem Herkunftsland des Abraham, dem heutigen Irak – herausgearbeitet.³ Damals benötigte der Übergang von der Stammes- zur Stadtkultur neue Formen der sozialen Bindung und eine jenseitige Referenz. Magisches Denken genügte nicht mehr – nun ging es wesentlich um Erkenntnis der Gesetze der Wirklichkeit und eine neue Kultur des Zusammenlebens, die einerseits von den Menschen mehr Kulturleistungen forderte und andererseits eine deutlich stärkere Zügelung der Impulsivität verlangte als vorher.

Macht *Nicht-Bindung oder Bindungslosigkeit* frei? Dies kann, wie es der Philosoph Peter Sloterdijk – von einem religionsphilosophischen Begriff der Sucht ausgehend – treffend zur Drogensucht bemerkt, zu einer Art Privatreligion führen. Er sagt weiter: „Sucht ist ein *verdunkeltes und entsprachlichtes Verlangen nach Befreiung vom*

Existenzzwang. Sie ist der *Ernstfall der Privatreligion*. Die Anfänge der Sucht liegen in dem Unternehmen der Subjekte, sich in ein *Privatverhältnis zum Überwältigenden* zu setzen; sie ist *Konsumismus im Absoluten*".⁴ Sloterdijk spricht von einer „metaphysischen Obdachlosigkeit“.

Ist Lernen ohne Religion und ohne eine gedeutete soziale Bindung wie ein Lesen in einer Partitur ohne Notenschlüssel? Kann man erst wirklich lernen, wenn man – im Gegensatz zur „metaphysischen Obdachlosigkeit“ – eine Bindung erfahren hat, in ihr lebt und geborgen ist und kämpft und ringt mit dem, was diese Bindung auflegt?

Die Rabbiner sagen: Der Mensch ist ein Baum – mit den Wurzeln im Himmel. Welchen Weg zur Vernunft bahnt uns die Tora – als gründender Text unserer Kultur – und wie schafft sie ein soziales Band zwischen den Menschen?

Ich möchte kurz und knapp auf einige wenige Punkte eingehen, die mir in der jüdischen Lernkultur für ein gelingendes Lernen wichtig sind, die jedoch bei weitem nicht ausschöpfen, was sie lehrt.



Torarolle mit Torawimpel

Drei Gedanken möchte ich im Folgenden herausarbeiten:

1. *Wir lernen aus Geschichten und Erzählungen – Poesie (Dichtung) verbindet Menschen untereinander und bildet Leib, Geist und Seele.*
2. *Eltern sind Mittler und Deuter der Überlieferung – die Generationenfolge selbst wird zum Medium des Lernens.*
3. *Gelebte Religion (Bindung) lässt geistreich werden.*

1. Wir lernen aus Geschichten und Erzählungen – Poesie (Dichtung) verbindet Menschen untereinander und bildet Leib, Geist und Seele

Wie können menschliches Verlangen, Lebens- und Zerstörungsdrang, in Sprache gebracht werden? Rabbi Gilles Bernheim⁵ bringt die Frage, wie das gemeinschaftliche Band verbessert werden kann, auf einen vielleicht überraschenden Punkt: über

die *Poesie/Dichtung* (Lied, schirah; Poesis als Schöpfung und Erfindung im Griechischen). Als Gegenmittel zur eher üblichen menschlichen Trägheit und Gleichgültigkeit braucht es eine poetische Ausdrucksweise. Wozu? Um Menschen zu *beunruhigen*, ihnen das *Spielen* beizubringen und in ihnen den *Geist des Mitleidens* (compassion) zu wecken. Wie kommt Dichtung dazu, dies alles in Menschen hervorzurufen?

Dichtung (Poesie) dringt in die Tiefen menschlicher Erfahrung ein und bedeutet, inmitten des schon Fertigen und Selbstverständlichen etwas in der Schwebe und unabgeschlossenen zu lassen – damit hält sie den Geist offen. Sie hält und erneuert damit das soziale Band, stellt eine Auflehnung gegen Grenzen und Hindernisse dar und vermag es darüber hinaus, die in jedem menschlichen Herzen verborgene *Angst zu wecken, nicht der zu sein, der man sein könnte* – und darüber das Skandalöse und Erstaunliche unserer menschlichen Existenz auftauchen zu lassen. Von hier aus entsteht Religion: aus dem Aufkommen von Fragen, einem Angerufenwerden und dem Wunsch nach einem besonderen Schicksal.

Dichtung vermag nicht nur zu beunruhigen – sie regt auch den *Geist des Spielens* an. Etwas Unerwartetes darf dazukommen, eine Eingebung lässt weiterdenken, man entfernt sich vom bloß Nützlichen und gibt anderem in sich Raum – dies führt vielleicht dazu, morgen anders als heute zu sein.

Und wie kann darüber hinaus die Poesie den *Geist des Mitleidens* wecken? Immer schon war Dichtung ein Heilmittel für Wunden des Lebens: Homer, Sophokles, Vergil, Hiob, die Psalmen – oft einziges Licht in dunklen Tagen. Dichtung setzt mit der Welt *und* dem Sozialen in Verbindung und ist Mittlerin zwischen der Not eines Menschen und der Gemeinschaft. Wir sind jedoch nicht die ersten, die das aufzubauen haben: die biblische Überlieferung erzählt von einer langen und vielfältigen Geschichte, wie Menschen – bedeutende Grundgestalten der Bibel – dies versuchen, wie sie dabei scheitern und lernen. Damit kommen wir zum zweiten Punkt.

2. Eltern sind Mittler und Deuter der Überlieferung – die Generationenfolge selbst wird zum Medium des Lernens

Schon in den ersten Kapiteln der Genesis ist die Rede von der *Not mit Erziehung*, Not mit dem *Zusammenleben, Sprechen und der Sexualität* – das kann uns aufhorchen lassen! Erschließen lässt sich dies aus einer aufmerksamen Lektüre der Gene-

rationenfolge – von Adam und Eva zu Kain und Abel, über Noe und Abraham zu Isaak, Jakob und Josef und seinen Brüdern – bis hin zu Moses, dem Auszug aus Ägypten und den Tafeln des Gesetzes (Zehn Gebote/Zehn Worte).

Der Inhalt der Zehn Worte, besonders der sozialen Verpflichtungen, ist vielen Religionen gemeinsam – einmalig im Judentum ist jedoch die *Verpflichtung zur Weitergabe zwischen den Generationen*. Dies bedeutet einerseits die *Verpflichtung, die Überlieferung von einer Generation zur nächsten zu übersetzen* (über die Weitergabe der Geschichten, der Zehn Worte, Riten und Gebote) *sowie andererseits die eigene Generationengeschichte zu übermitteln*. Gehen wir dem mithilfe eines Textauszugs aus dem Poem (Schirah) des Moses nach:

„Hat er (der Herr), dich nicht geformt und hingestellt?
Denk an die Tage der Vergangenheit, lerne aus den Jahren der Geschichte!
Frag deinen Vater, er wird es dir erzählen,
frag die Alten, sie werden es dir sagen.“⁶

Was bedeutet in diesem Vers die Trennung von „Eltern“ und „Alten“? „Eltern“ sind die ersten und direkten Übermittler in der Generationenfolge, jede Generation hat eine besondere Perspektive – und mit einem jeden Menschen kommt etwas Neues und Einmaliges in die Welt. Vater und Mutter kennen die Bedingungen, unter denen ihre Kinder zur Welt kamen. Als Vater und Mutter sind sie in der Lage, die Überlieferung der Alten an die Zeit anzupassen und sie in die Zeit zu *übersetzen, vorzuleben und erleben zu lassen*.⁷

Die besondere Stellung der Eltern zeigt sich auch in der besonderen Stellung des Gebots/Wortes, den Eltern „Gewicht zu geben“ (sie zu ehren): es steht zwischen den Worten, die das Verhältnis zu Jahwe betreffen und den sozialen Geboten – Eltern stehen *zwischen* Jahwe und den anderen Menschen. Ihre besondere Aufgabe ist im Sch’ma Jisrael (Höre Jisrael) festgehalten:

„Höre, Jisrael, der Ewige, unser Gott, der Ewige ist einzig! Du sollst den Ewigen, deinen Gott, lieben mit deinem ganzen Herzen und deiner ganzen Seele und deinem ganzen Vermögen. Es seien diese Worte, die ich dir heute befehle, in deinem Herzen. Schärfe sie deinen Kindern ein und sprich von ihnen, wenn du in deinem Hause sitzt und wenn du auf dem Wege gehst, wenn du dich niederlegst und wenn du aufstehst. Binde sie zum Zeichen auf deinen Arm, und sie seien zum Denkband auf deinem Haupte. Schreibe sie auf die Pfosten deines Hauses und deiner Tore!“⁸

Die von den Eltern unterschiedenen „Alten“ stellen den in der Gemeinschaft gesammelten und vorhandenen Wissens- und Erfahrungsschatz dar. Es gibt somit ein Wissen, das von weither kommt und über das Wissen der Eltern weit hinausgeht – auch sie haben es nicht aus sich selbst heraus, sondern haben es ihrerseits empfangen. Wie wichtig ist es nun den Eltern, die nachfolgende Generation mit dem vorhandenen Wissens- und Erfahrungsschatz der „Alten“ in Verbindung zu bringen und diesen Schatz auch in der Zukunft zu mehren? Gibt es hier einen Herzenswunsch für das Überliefern, Lernen und Lehren zwischen den Generationen und darüber hinaus?

Entscheidend für das Lernbegehren der Kinder wird die *Verknüpfung der beiden Seiten des Lehrens und Lernens*: die besondere Stellung der Eltern – erste Deuter des Gesetzes und somit erste „Lehrer“ ihrer Kinder – wird schon früh auf die Lehrer übertragen, was sich in einer hohen Wertschätzung der Lehrer ausdrückt. Eltern und Lehrer arbeiten an einem gemeinsamen Vorhaben auf unterschiedlichen und sich ergänzenden Wegen und jede Seite hat ihre je besondere Verantwortung dabei.⁹

Über diese Verknüpfung der beiden Seiten des Lehrens und Lernens lädt die Tora dazu ein, Menschen *zum Wort kommen zu lassen* und ihnen die *Tragweite der Worte und des Schweigens* – in den Geschichten der Überlieferung (im Mythos) wie auch der familiären Generationengeschichte aufzuzeigen. Gut oder schlecht gesprochene Worte, ein Schweigen im richtigen oder falschen Moment haben Folgen – und dies unter Umständen über Generationen hinweg! Sprechen und Schweigen kann ebenso schöpferisch wie zerstörerisch sein. Hier wird die *Aufmerksamkeit für das Wort und für die Bildung durch das Wort* gelehrt.¹⁰

Ein Beispiel: Jahwe verbietet im Anfang der Genesis, die Frucht vom Baum zu essen. Eva sagt der Schlange, sie dürfe nicht von der Frucht des Baumes essen, ja nicht einmal sie berühren. Berühren? – Davon war im Text nicht die Rede. So lässt sich fragen: Hat Adam ihr das falsch weitergegeben – hat sie selbst das erfunden und das Verbot verfälscht? Die an



*Mutter mit ihren Kindern
1972 – Erziehen und Vermitteln als Lebensaufgabe?*

Adam und Eva gerichtete Warnung, „Wenn ihr das tut, müsst ihr sterben“, zeigt in der Generation von Kain und Abel, den spracharmen, ja sprachlosen Kindern, ihre Wirkung: Kain erschlägt Abel – es kommt zum ersten Brudermord. Vor diesem Mord jedoch stellt Jahwe Kain – der als „von Zorn entbrannt und finster dreinschauend“ beschrieben wird – die folgende Frage: „Warum bist du zornig? Sei Herr über deinen Trieb!“¹¹ Diese Frage, die Kain zum Sprechen einlädt und zwischen seiner inneren Geladenheit und der Entladung über die Tat vermitteln möchte, soll nun in mehreren Übersetzungen wiedergegeben werden: „Warum bist du zornig und senkst dein Angesicht? Wenn du recht handelst, erhebst du nicht das Haupt? Wenn du aber nicht recht handelst, ist dann nicht die *Sünde an der Tür, ein lau-erndes Tier, das nach dir verlangt und das du beherrschen sollst?*“¹² „Warum überläuft es dich heiß, und warum senkt sich dein Blick? Nicht wahr, wenn du recht tust, darfst du aufblicken, wenn du nicht recht tust, lauert an der Tür die Sünde als Dämon. Auf dich hat er es abgesehen, doch du werde *Herr über ihn!*“¹³ Kain schweigt, er gibt keine Antwort. Er macht sich nicht die Mühe, seinen verständlichen Zorn in Worte zu übersetzen, sich den Impuls zur Gewalt zu versagen und Abstand zu schaffen.

Es ist nicht gleichgültig, ob man von *Dämon, Trieb, Sünde*, oder wie in französischen Übersetzungen von André Chouraqui von *Fehler* (faute) und bei Henri Meschonnic von *Irrren* (égarement) spricht – und genau dies macht den Reiz des Übersetzens aus.¹⁴ Übersetzen ist ein Surfen zwischen Sprachen und Vergnügen am Spiel zwischen den Sprachen. Dabei gilt es Ungewissheit und Mehrdeutigkeit auszuhalten. Wie heißt etwas im Hebräischen und wie ist dies wiederum ins Griechische und Lateinische – und von da aus – in die anderen Sprachen übersetzt worden? Zu welcher Zeit und wie? Das gibt Anlass zu Überlegungen, Vergleichen und Entscheidungen; es geht dabei um ein intensives Arbeiten mit dem Text und dem einzelnen Wort. Somit geht er nicht mehr zum einen Ohr rein und zum anderen wieder raus: es geschieht etwas mit uns dabei und es bewegt sich etwas in uns – wie auch in den Übersetzungen von Generation zu Generation.

Zurück zu den biblischen Generationengeschichten: Abraham *stellt* Jahwe immer wieder *Fragen* – und welche! Nicht als Quengler fragt er, sondern als einer, der zu fragen *wagt* und der das Mögliche versucht, weil es ihm Herzenssache ist. Josef, der sich als Junge mit einem Traum von zukünftiger Größe und Herrlichkeit brüstet und damit Zorn und Neid seiner Brüder hervorruft, kann, reifer geworden, Jahre später *schweigen und auf den richtigen Moment warten*, bis er seinen Brüdern in

Ägypten mitteilt, wer er wirklich ist. Sein Vater Jakob behält *diese Worte in seinem Herzen* – er merkt es sich, ohne etwas dazu zu sagen. Hier sind *Entwicklungen im Umgang mit dem Wort innerhalb der Generationengeschichten* im Spiel.

Genau dies lernen Kinder schon früh, und zwar in einer *textuellen Arbeit* mit dem Wortlaut der Bibel – nicht in kindgemäßen und gekürzten Ausgaben. Auf diese Weise werden biblische Texte – ganz nebenbei – zu einem Buch der sexuellen Aufklärung: „Und sie erkannten, dass sie nackt waren“ – heißt es bei der Vertreibung aus dem Paradies. Später folgt die Geschichte der Söhne des Noah, der berauscht und entblöbt in seinem Zelt schlief – und der Fluch des Noah über den Sohn, der ihn nackt gesehen und die Brüder geholt hatte der („Mantel des Noah“ – u. a. eine Geschichte über Scham). Diese Geschichten, textuell gelesen und gedeutet – wer hätte dazu nicht Fragen zu stellen? – *schützen vor „Unwissenheit“ und Dummheit in sexuellen Fragen und den sich aus dieser Unwissenheit ergebenden Lernhemmungen*.¹⁵ Auch in diesen Fragen können Kinder altersgemäß klug und hellwach werden und haben – von der Überlieferung und von jenseits der Eltern her – *Schutz vor verborgenen oder offensichtlichen sexuellen Übergriffen der Eltern, Geschwister, Verwandten und anderer Erwachsener auf sie*. Dem Inzestuösen gegenüber ist die Bibel eindeutig und auf eine scharfe Abgrenzung ausgerichtet: vor allem über das Wort und das Sprechen lässt sich Abstand zum Inzestuösen finden, wie über die Zehn Worte und zahlreiche Rituale, die sich erst auf diesem Hintergrund verstehen lassen (z. B. das Verbot, das Zicklein in der Milch der Mutterziege zu kochen).

Dabei geht es nicht nur um die *Überlieferung* dieser Geschichten und die Unruhe, die sie auslösen kann, nicht der zu sein, der man sein könnte, sondern auch ihre *Übersetzung ins Leben*, in Rituale wie z. B. am Shabbat „*das Lernen als Zeit für den Geist und Zeit-Stiftung*“;¹⁶ *das Feiern der Feste und Erneuern der Erinnerung* – und *das Essen*. Die Gebote und Verbote, was man essen darf und was nicht, geben Anlass zu reden und eine Menge zu lernen (Hufe, Ort der Fische, Milch und Fleisch, Inzestuöses). Dabei lernt sich sowohl etwas über Religion – religiös begründete Speisevorschriften – wie auch über Biologie, Medizin und Ernährungswissenschaften – in Form wissenschaftlich begründeter Lebens- und Genusskunst (z. B. Trennkost). *Essen* bedeutet wesentlich mehr als Nahrung zu sich nehmen: hier wird im Ritus und über das Rituelle, sogar im Fasten, etwas von der „Überlieferung“ verzehrt, geschmeckt, gespürt, gekostet (*sapere, sapientia* – kosten, Weisheit) – auch dies wiederum ein *Weg zur Ausbildung des Unterscheidungs- und Urteilsvermögens* als einem sinnlich erfahrbaren und sinnstiftenden Weg. Das Verbot, die Frucht

vom Baum der Erkenntnis zu essen und alles sofort zu konsumieren, erlaubt es, Abstand von der unmittelbaren und impulsiven Befriedigung der Bedürfnisse zu nehmen und stattdessen Geist und Verständnis für Sinnzusammenhänge zu bilden. Die *gemeinsame Zeit am Tisch* bedeutet noch anderes als Essenzeit: nämlich *Zeit nehmen für Reden und Austauschen, Warten, Erzählen und Einander-Hören, d. h. Einübung und Bilden des sozialen Vermögens (heute: „soziales Lernen“)*.¹⁷

Die Weisheit und Lebensbezogenheit dieser Anweisungen und Rituale wird uns heute über die Essstörungen besonders deutlich, in der *Anorexie die Weigerung zu essen* und in der *Bulimie* als unterscheidungsloser Drang zur Einverleibung bei gleichzeitiger Weigerung, das Einverleibte anzunehmen, es mit sich zu verbinden und zu behalten. Psychotherapeutische Heilung wiederum kommt über Sinngebung und Beachtung von Ritualen zustande – wiederum über eine Bindung, die zerbrochen oder noch nie zustande gekommen war. Tisch, Bindung und Bildung gehören zusammen – Bildung kommt vom Tisch und „Tafeln“ her (Tabula – Brett).



*Umgang mit Lebens-Mitteln I:
einsame Seniorin im
Altenzentrum Herrenberg*



*Umgang mit Lebens-Mitteln II:
Gemeinsamerfahrungen in einer
Gartenwirtschaft*

Kommen wir vom geschmackvollen Tafeln am Tisch zu den Tafeln des Gesetzes und des Wissens. Die *Zehn Worte/Gebote* sind eine Notwendigkeit und Aufforderung der Kultur, Dranghaftigkeit und unmittelbare Erfüllung von Wünschen – Impulsivität – in das Sprechen zu übersetzen (nicht schädigen, morden, stehlen, lügen, neiden) und das Leben in schöpferischer Weise aufzubauen und ihm Raum und Zeit zu geben. Der Anruf, Zuspruch, ja die Inspiration „Du kannst anders werden und an dir arbeiten!“ ist eine unverzichtbare Grundlage für das Zusammenleben in Ehe,

Familie, Schule und im Sozialen. Diese *Antriebskraft des Umdenkens* – innerhalb einer Überlieferung – bedeutet einerseits Schutz vor Gewalt und Zerstörung und bietet andererseits die Möglichkeit, Leib, Geist und Seele zu bilden – immer wieder von neuem und zu jeder Zeit des Lebens – sowie darüber hinaus das Leben auf Zukunft hin zu öffnen.

Im Folgenden möchte ich Ihnen kurz von den ersten Treffen unserer Eltern-Gesprächsgruppe erzählen. Diese Gruppe entstand aus Gesprächen im Gesamt-Elternbeirat zum Thema „Wozu und wie lernen?“ Wie kamen wir dabei auf das für die Bildung von Leib, Geist und Seele so wichtige Thema der Zehn Worte?

Als brennendes und allen gemeinsames Problem trat die Frage der Autorität hervor: Was gibt uns Eltern das Recht, von den Kindern etwas zu verlangen? Wie begründen wir dies? Wie halten wir die Wut unserer Kinder auf uns aus und worauf beziehen wir uns in letzter Instanz, wenn wir in der Erziehung mit dem Rücken zur Wand stehen? Als ich am Überlegen war, welchen Text wir dazu *laut lesen* könnten, fiel mir als Grundform verpflichtenden Sprechens der Wortlaut der Zehn Worte ein. *Wie und in welchem Ton* ist das gesagt? Vom Deutschen und Französischen her waren mir unterschiedliche Formulierungen geläufig: „Du *sollst nicht* töten/du *wirst nicht* töten, lügen, stehlen“. Bei Buber/Rosenzweig heißt es noch knapper: „Du mordest nicht! Du stiehst nicht!“¹⁸. Auf einmal packte mich die Frage nach den Übersetzungen. Ich las das Deuteronomium in einem Zug und in mehreren Übersetzungen durch und stieß immer wieder auf eine einzige Begründung dieser Gebote: „Achte diese Gebote/Worte, mache sie wahr, *damit du (gut) lebst*, damit es dir und deinen Nachkommen gut geht“ (Deut.6,1-9). Und genau jetzt wird es mit dem lauten Lesen aufschlussreich: Welcher Tonfall ist mit diesen Worten für uns verbunden? Wie haben wir das als Kinder gehört, wie halt dies nach und wie hören wir es heute mit unserer Lebenserfahrung und in neuen Übersetzungen? Wie hören wir – nach Auschwitz – das Wort *Gehorsam*? In der Tora steht: „*Höre! Höre auf die Worte, die ich dir in die Ohren rede*“, „*Höre, damit du lebst!*“ – da sind Leib, Geist und Seele im Spiel.¹⁹ Und worin besteht der Unterschied von Gehorchen und Hören? Was will mir der, der es von mir verlangt? Als *Verheißung und Bund der Befreiung* ist dies im ersten der Zehn Worte angekündigt: „Ich bin Jahwe, dein Gott, der dich aus Ägypten geführt hat, aus dem Sklavenhaus“.²⁰

Wir hatten manches zu entdecken an diesem Abend – und haben in den letzten zwei Jahren die Zehn Worte gründlicher studiert und uns immer wieder mit diesen für uns lebenswichtigen mehrschichtigen Übersetzungsfragen beschäftigt. Für jeden in dieser Text-Gruppe waren es kostbare Entdeckungen!

Im Sch'ma Jisrael heißt es: „Schärfe sie deinen Kindern ein, sprich ihnen davon...“ Es reicht nicht, diese Worte einmal auswendig zu lernen; sie sind vom Anfang des Lebens an zu studieren, ja wichtigstes Studium; sie sind, wie André Chouraqui sagt, eine „*Initiation in das Leben und Wissen*“.²¹ Sie schärfen den Sinn für ein Jenseits der Eltern, für etwas, das über uns hinausgeht (Transzendenz) und dem auch die Eltern unterstehen; sie bilden das Verhältnis *zwischen Eltern und Kindern* aus und bereiten darüber das Verhältnis zu den Lehrern vor; sie schärfen den *Sinn für soziale Verantwortung*. Die Zehn Worte geben dem Leben eine Richtung und dynamisieren es; sie lehren Kinder, für ihr Leben zu kämpfen – und dies noch bevor sie in die Schule kommen. Die vielschichtige, aus dem Buch (Biblos) kommende und ins Leben übersetzte Bildung von Leib, Geist und Seele über erzählte, gelesene und am eigenen Leib erlebte Geschichten lehrt, dass im *Buch (Bibel/Tora/Gesetz) – Lebenswichtiges steht und dass Gesetzliches wichtig ist*. Später kann sich dieses Lebenswissen auf Fachwissen übertragen. Dem Lernen in der Schule voraus geht jedoch diese „Initiation in das Leben und Wissen“, die dem eigenen Leben und Lernen Richtung und Bedeutung gibt. Die Erfahrung, dass etwas gesetzt, gültig und bindend ist und dass es für das Leben gut ist, zu hören, ist eine wirksame Voraus-Setzung, um Lesen und Schreiben zu lernen.²² So kann, auf dem Hintergrund der „Schrift“, Schreiben und Lesen zu einem *Wiederfinden* auf einer anderen Ebene, zu einer von nun an aktiven Teilnahme an der Kultur sowie zu einem Medium der Leib-, Geist- und Seelenbildung werden.

Ist die Begegnung mit der biblischen Generationengeschichte potenziell so unerhört lehrreich, so drängt sich heute eher der Eindruck auf, diese Geschichten würden wenig erzählt und dementsprechend wenig prägend wirken. So kennt zum Beispiel nur ein Drittel einer fünften Klasse der Unterstufe, in der ich gefragt habe, die Geschichten von Kain und Abel, Josef und seinen Brüdern. Parallel zu diesen Erfahrungen mit den Kindern und Jugendlichen – auf der Ebene der „Alten“ – erscheint darüber hinaus in der Generation der Eltern die eigene Generationengeschichte – Ebene der „Väter“ – entwertet, abgelehnt, ja skandalös. „Erziehen haben wir nicht gelernt – man braucht eine Schule, um das zu lernen“: So bringen es nicht wenige Eltern auf den Punkt. Und: Niemand könne heute wissen, wie man erzieht und was richtig und falsch sei. Wäre Eltern von ihren Eltern nichts überliefert worden? Wie steht es also heute um das Gebot/Wort „die Eltern zu ehren/den Eltern Gewicht zu geben“?

Handelt es sich hier um *Probleme mit der Überlieferung der Überlieferung*? Benötigen wir so viel „Prävention“ und haben wir ein Übermaß an pädagogischer und Ratgeber-Literatur, weil es an *lebendiger und textueller Initiation fehlt*? Um welche Not mit der Überlieferung geht es dabei?

Wir haben es hierbei sowohl mit einer kulturellen wie auch familiären Überlieferungsproblematik zu tun, die sich in drei Stufen herausarbeiten lässt.

1. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht kam es zu einer strengeren Scheidung von familiärer und schulischer Erziehung einerseits sowie einer Scheidung von religiöser und wissenschaftlicher Überlieferung andererseits.

Es ist für Kinder, die es nach Humanisierung und Kultivierung verlangt, nicht gleichgültig, wie sie auf den Weg zu Schrift und Abstraktion vorbereitet werden und ob sie über Grund-Texte ihrer Kultur oder Schulbücher lesen lernen, z. B. einen Text wie „Im Anfang schuf Gott...“ oder „Hans und Lotte gehen in die Schule“.

Dies hat Auswirkungen auf das sich entwickelnde Verhältnis zu „Schrift“ und Buch: Wird dabei Gründendes und Verbindendes oder Triviale angeboten? Wäre es verwunderlich, wenn Lernen Wollende sich gegen das Triviale sträubten und mehr erwarteten? Die Einschreibung und Verinnerlichung des Gesetzlichen, die über das Schreiben- und Lesenlernen erfolgt, verlangt äußerste Anstrengung und führt zu einer inneren Umwandlung. Erfordert dieser „sensible Moment“ im Zugang zur Kultur, ein vielschichtiger, weitreichender und nicht mehr zurückzunehmender Prozess, nicht äußerste Aufmerksamkeit für Auswahl und Bedeutung der Texte, mit denen Lesen gelehrt und gelernt wird? Wird statt „Schrift“ lediglich „Rechtschreiben“ als Kulturtechnik gelehrt, so geht die Verbindung von Schreiben- und Lesenlernen mit dem sozialen Lernen verloren.

2. Waren nicht gerade die Nachkriegsgenerationen (nach 1945) in dem schwierigen, ja unlösbaren Konflikt, *entweder* die Überlieferung *oder* die Eltern zu achten?²³ Hatten Krieg, Vertreibung und Shoah – mit Bombenkrieg, Zerstörung, Flucht und Massenmord – einen Keil zwischen sie und die „Väter“ und „Alten“ getrieben? Von manchem schwieg man lieber, in vielen Familien wurde nie darüber gesprochen und gefragt; in vielen Familien wurde es stumm, manchmal anklagend laut und vorwurfsvoll wie im Achtundsechziger-Gestus an die vorhergehende Generation: „Ihr habt alles falsch gemacht – Ihr seid schuldig“. Dass Eltern Fehler, gravierende Fehler machen und dies von Generation zu



*Umgang mit Lebens-Mitteln III:
Marke als Fetisch: Werbeaktion mit
junger Frau 1972*

Bertram Otto: Der Rest für die Gottlosen, Bonn 1972, S. 138



Torarolle mit Torazeiger

Gottesglaube, Gottesbilder, IRP und KFW

Generation weitergeben, steht schon in den Geschichten der Bibel wie auch der griechischen Mythologie. Ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Begrenztheit und Fehlbarkeit schon schwierig genug, so hat der Kultur-Bruch der Zeitgeschichte den

Umgang mit familiärer und kultureller Überlieferung komplizierter werden lassen – in einem Ausmaß, das sich bis heute nur schwer benennen lässt.

3. Haben wir es heute – in der aktuellen Erziehungsdebatte und im oben beschriebenen Zusammenhang – mit einer Absetzung und Verabschiedung eines Teils der Eltern von der Erziehungsaufgabe, einer Demission, zu tun? Dies zeigt sich z. B. in dem Druck, in der Erziehung alles *richtig machen* zu müssen oder in der Auffassung, Kinder wüssten schon von allein, wo es langgeht – niemand brauche sie etwas zu lehren? Immer mehr Eltern erklären sich als der Erziehungsaufgabe nicht mehr gewachsen – oder werden als unfähig erklärt. Andere setzen sich an Stelle der Eltern. Sollen Kinder von nun an ohne Erzählungen der Überlieferung und wenn nicht von Eltern, dann von „wissenschaftlichem Fachpersonal“, erzogen werden? Fehlt es jetzt sowohl an Überlieferung wie auch an Überlieferung zwischen den Generationen? Ist das Generationengefüge – wiederum selbst ein Ergebnis von Kulturarbeit – dabei, sich aufzulösen? Fragen über Fragen...

Kehren wir noch einmal zum Poem des Moses zurück:

„Hat er (der Herr) dich nicht geformt und hingestellt?

Denk an die Tage der Vergangenheit, lerne aus den Jahren der Geschichte!

Frag deinen Vater, er wird's dir erzählen,

frag die Alten, sie werden es dir sagen.“

Leben wir nach der Bücherverbrennung von 1933 noch heute in einem geistigen Niemandsland, einem Verstummen der Überlieferung? Gibt es noch heute Hass auf Sprache und *Kultur-Arbeit* – als einer Arbeit, die sowohl bindet wie auch schöpferisches Neues ermöglicht? Zeigt sich etwas von diesem Hass in manchen Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Lehrern? Wie kommt es zu diesem Auseinanderdriften der eigentlich gemeinsamen Aufgabe von Eltern und Lehrern, das eine dramatische Lähmung des Lernbegehrens bei vielen Kindern und Jugendlichen zur Folge hat?

Gibt es Wege aus diesem Kultur-Bruch heraus? Wieviel ist hier verknotet und

stumm wirksam... Ein Hunger nach „Weisung“ lässt sich in der immer zahlreicher werdenden Ratgeber-Literatur erkennen – muss jedoch alles neu erfunden werden? Familie und Schule sind Orte des Übersetzens und Über-Setzens. Wie können hier Brücken gebaut werden durch eine vielschichtige Arbeit am Überliefern und Über-setzen?

3. Gelebte Religion lässt geistreich werden

1. Die Tora – als „außerordentliches Buch des Lernens“ – schafft einen Zugang zur Vernunft über Dichtung, Schrift und Text-Deutung. Sie lehrt die Bejahung des Lernens, indem sie Leben als Lernen lehrt.
2. Die Zehn Worte strukturieren die Beziehung des Menschen zu Jahwe, den Eltern und den anderen. Sie erfordern und fördern ein Studium – immer wieder und immer wieder neu. Sie sind eine Antriebskraft des Umdenkens, der inneren Erneuerung und Anstoß des Neuen in der Generationenfolge.
3. Die hohe Wertschätzung der Generationenfolge schärft den Sinn für Zeit und Geschichte wie auch für die eigene begrenzte Lebenszeit. Sie bildet Verantwortung aus für die Spur, die man einmal selbst hinterlassen wird.
4. Der Kampf gegen Inzest und für Worte über Sexualität – als Kampf gegen Dummheit und Lernhemmungen – führt zu einer Kultivierung der unmittelbaren sinnlichen Befriedigung, zum Aufbau von seelischem Raum und Zeit und bildet Leib, Geist und Seele aus.
5. Die Überlieferung lehrt früh Unterscheidungs- und Urteilsvermögen; sie unterstützt das Zweifeln – als Weg zur Wahrheit – und fördert das Vergnügen am Zweifeln und der Denkarbeit. Sie hilft bei der Umwandlung des Lebens- und Zerstörungsdrangs in Kulturarbeit.

Literatur und Anmerkungen

- ¹ Laplanche/Pontalis: Das Vokabular der Psychoanalyse, Band I, Frankfurt 1977, S. 103ff.
- ² S. Freud: Abriss der Psychoanalyse 1938, GW XVII, S.71
- ³ Jean Bottéro: L'Orient ancien et nous – L'écriture, la raison, les dieux, Paris 1996
- ⁴ Zitiert nach Publik-Forum, 14/2003, S. 39/40 (Hervorhebungen von mir)
- ⁵ Gilles Bernheim: Le souci des autres, Paris 2002; Kapitel: Comment vivre ensemble?, S. 251ff. und: Le pur et l'impur – la justesse de la rencontre, S.143-155
- ⁶ Deuteronomium 32,7, zitiert nach: Neue Jerusalem Bibel, Freiburg 2000
- ⁷ Abraham J. Heschel: Die ungesicherte Freiheit, Kapitel 3: Kinder und Jugendliche, S. 34, Neukirchen-Vluyn 1985
- ⁸ Wortlaut des Sch'ma Jisrael: „Höre, Israel, der Ewige, unser Gott, der Ewige ist einzig! Du sollst den Ewigen, deinen Gott, lieben mit deinem ganzen Herzen und deiner ganzen Seele und deinem ganzen

Vermögen. Es seien diese Worte, die ich dir heute befehle, in deinem Herzen. Schärfe sie deinen Kindern ein und sprich von ihnen, wenn du in deinem Hause sitzt und wenn du auf dem Wege gehst, wenn du dich niederlegst und wenn du aufstehst. Binde sie zum Zeichen auf deinen Arm, und sie seien zum Denkband auf deinem Haupte. Schreibe sie auf die Pfosten deines Hauses und deiner Tore!" (Deut.6, 4-9). Zitiert nach: Neue Jerusalem Bibel, a.a.O.

- ⁹ Pirke Awot: Sprüche der Väter, Berlin 2001 (aus dem Hebräischen von Annette Böckler), (IV,15: Rabbi Elazar ben Shamua), S. 117 „Die Ehre des Menschen, der von dir lernt, sei dir so kostbar wie deine eigene. Die Ehre derer, die mit dir zusammen lernen, sei wie die Wertschätzung des Menschen, von dem du lernst. Die Wertschätzung des Menschen, von dem du lernst, sei wie die Wertschätzung, die du Gott erweist“.

In einer anderen Übersetzung aus dem Hebräischen in das Amerikanische, dann ins Deutsche: Rabbi Rami M. Shapiro, Die Worte der Weisen sind glühende Kohlen, Frankfurt 1998, S. 97: „Lehrer! Die Ehre eurer Schüler sei euch so teuer wie eure eigene. Freunde! Die Ehre eures Freundes sei wie die Ehre, die dem Lehrer gebührt. Schüler! Hochachtung für den Lehrer sei euch so kostbar wie die Ehrfurcht, die ihr empfindet, wenn ihr den Himmel betrachtet“.

- ¹⁰ s. Pirke Awot, a.a.O., (VI,6), S. 185. Die Tora wird erworben durch 48 Dinge, u.a. „Wer sich auf sein Lernen konzentriert; wer fragt und antwortet; wer hört und ergänzt; wer lernt, um zu lehren und lernt, um zu handeln; wer seinen Lehrer weiser macht; wer über das, was er gehört hat, nachdenkt; wer ein Wort im Namen dessen zitiert, der es gesagt hat...“

In anderer Übersetzung, bei Shapiro, a.a.O.: „Im Studium gewissenhaft sein; kritische Fragen stellen; ehrliche Antworten geben; aufmerken und diskutieren; lernen um zu lehren und das Gelernte zu praktizieren; die Weisheit des Lehrers durch Fragen zu erhärten; Kontemplation; jene anerkennen, die uns belehrt haben...“

- ¹¹ Die Geschichte unseres Heils – Benzigers Jugendbibel, Einsiedeln 1962.
¹² Jerusalem Bibel, Freiburg 1968.
¹³ Neue Jerusalem Bibel, Freiburg 2000.
¹⁴ La Bible, traduite et présentée par André Chouraqui, Paris 1989.
¹⁴ Henri Meschonnic: Au Commencement – Traduction de la Genèse, Paris 2002, S. 38.
¹⁵ Gilles Bernheim, a.a.O., s. Kap. Le pur et L'impur, S.147-51 sowie Karl Landauer, Zur psychosexuellen Genese der Dummheit, in: Theorie der Affekte und andere Schriften zur Ich-Organisation, Frankfurt 1991, S. 86-108.
¹⁶ Abraham Heschel: Der Schabbat, Berlin 2001, S.61: „Wir denken meist, dass die Erde unsere Mutter ist, dass Zeit Geld ist und der Profit unser Partner. Der siebte Tag erinnert uns, dass Gott unser Vater ist, dass Zeit Leben und der Geist unser Partner ist.“ („Partner“ in der französischen Übersetzung „compagnon“/Gefährte).
¹⁷ Gilles Bernheim, a.a.O., Kap. Les lois alimentaires: comme humanisation du monde, S. 156-167.
¹⁸ Martin Buber/Franz Rosenzweig: Die fünf Bücher der Weisung, Stuttgart 1992 (Reden, Kap. 5, S.491-494)
¹⁹ a.a.O.
²⁰ A. Chouraqui: Les dix commandements aujourd'hui, Paris 2000, S. 41; (s. auch A. Chouraqui: Reflexionen über Problematik und Methode der Übersetzung von Bibel und Koran, Tübingen 1994).
²¹ A. Chouraqui, a.a.O., S.47 ff.
²² Bruno Bettelheim: Kinder brauchen Bücher – Lesen lernen durch Faszination (engl. On Learning to Read – The Child's Fascination with Meaning), Stuttgart 1982 (besonders die Kapitel: Weshalb Kinder nicht lesen wollen, S. 40-52 sowie: Die Magie des Lesens, S. 53-67).
²³ Gilles Bernheim, a.a.O., Kap. Comment vivre ensemble, S. 250-263.

Doris Uhlig

Was trägt Religion zur Bildung bei?

II. Man nehme eine alte Sprache ...

Man nehme eine alte Sprache – in meinem Fall Hebräisch – und besuche ein Seminar im Geistlichen Zentrum über „Zuhören“ und fertig ist eine brisante Mischung, die ein völlig neues Nachdenken über Lernen bewirkt. Aber warum soll man gerade aus dem Judentum lernen? Gibt es denn keine moderneren Quellen? Nein. Das Judentum ist deshalb so interessant, weil sich hier 3000 Jahre Geschichte des Lernens erhalten haben. Besonders im Wort, im Buch hat es sich die Schätze erhalten und durch Generationen hindurch bewahrt. Das Wort, das sind die Juwelen, die Schatzkammer des Geistes, die man niemals verkauft hat, weil man ihren Wert kennt und nicht darauf verzichten kann.

Wir haben das ganz anders gemacht, wir haben sie alle längst aussortiert – die Bücher und die Tradition – und der Inflation preisgegeben. Ich erinnere an Philipp Melancthon, den großen Humanisten aus Bretten, der einst Praeceptor Germaniae, Lehrer Deutschlands, genannt wurde. Er hat als Universalgelehrter die akademische Ausbildung neu organisiert unter dem Motto: Die Verwahrlosung des Denkens beginnt mit der Verwahrlosung der Sprache.



Doris Uhlig

Lebendige Offenbarung: vertieft in die Worte der Tora

Deshalb war für ihn Grammatik die wichtigste Disziplin und die alten Sprachen die Quellen für einen Aufbruch in eine neue Zeit. „Ad fontes“ – zurück zu den Quellen –, das war einmal der Ausgangspunkt für das humanistische Gymnasium, dessen Reste heute nur noch mit Mühe aufrecht zu erhalten sind.

Heute stehen wir wieder an einem Punkt, wo ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik als frohe Botschaft verkündigt wird. Ein neues pädagogisches Weltbild ist angesagt und alles Bisherige kann eingemottet werden. Heute treten Bildungsstrategen aus dem Kultusministerium vor die erstaunte Lehrerschaft und rufen die neue Zeit aus. Künftig wird es so sein, wie es bisher noch nie gewesen ist. Früher hat ein Kunstwerk einen Bildhauer gebraucht, der es gebildet hat, ab morgen wird sich das Kunstwerk selbst ausbilden. Denn ab sofort ist der Schüler das Subjekt allen pädagogischen Handelns. Er wird sich auf allen Gebieten Kompetenzen erwerben, die zu einer Lebenskompetenz nie gekannten Ausmaßes führen wird. Soweit die Aussichten. Wozu dann noch der Rückblick oder die altmodische Frage: Was trägt Religion zur Bildung bei?

Zunächst gibt es da Autoren, die uns inspirieren. Zwei Autoren haben mich dabei wesentlich beeinflusst. Der erste ist Abraham Heschel, 1907 in Warschau geboren, wurde Nachfolger von Martin Buber im jüdischen Lehrhaus in Frankfurt. Er musste vor den Nazis nach Amerika fliehen und hat dort Texte geschrieben, die sich wie eine prophetische Analyse unserer Zeit lesen.¹ Vielleicht hat er sogar von Sasbach gehört, denn Kardinal Bea, ein Schüler der Heimschule, war sein Gesprächspartner, als es um eine Trendwende der kirchlichen Judenlehre ging, die dann das Zweite Vatikanische Konzil prägte. Wenn Heschel den Kardinal gefragt hat, wo er zur Schule gegangen ist, dann hat er ihm sicher von dem kleinen Dorf am Rande des Schwarzwaldes erzählt, indem man vorzüglich alte Sprache und Theologie lernen kann. Der zweite Autor ist ein Rabbi aus Brasilien, Nilton Bonder, der in Amerika Manager-Seminare veranstaltet, in denen er die traditionelle Hermeneutik auf die Probleme der modernen Welt überträgt.²

Über Religion zu sprechen hat für viele nur noch den Reiz, alte Ladenhüter auszupacken und für ein paar Idealisten Restbestände zu wahren. Dem wollen wir heute eine neue Sicht entgegensetzen. Es geht nicht um ein paar tapfere Geister, die im Untergrund alte Wahrheiten verteidigen: „Unsere Sorge ist nicht, wie man in Katakomben anbetet, sondern wie man in Wolkenkratzern Mensch bleibt“.³ Religion mag aus der Mode sein, aber sie kennt noch die alten Quellen, die uralten Brunnen, die auch heute noch Wasser geben können.

Lassen Sie sich mitnehmen auf eine Reise durch das Judentum. Zuerst werden wir Vokabeln lernen, dann werden wir sehen, warum man ohne Religion weder essen noch lesen bzw. verstehen kann, und zum Schluss machen wir einen Gang durch das Paradies.

Nach jüdischer Vorstellung war die Sprache das Werkzeug, mit der die Welt erschaffen wurde. Deshalb ist es gut, wenigstens ein paar Schlüsselbegriffe zu kennen. Wir lernen heute Abend vier Vokabeln. 1. Die wichtigste Vokabel ist „davar“, das meint das „Wort“. Das erste, was Gott tut, ist: Sprechen: „Und Gott sprach: Es werde Licht und es ward Licht“ (Genesis 1, 3). Das Wort geht der Tat voraus. Wort und Sache, Sprache und Handlung, Form und Inhalt sind identisch, werden zusammengedacht. Alles hat seine Ursache im Wort.

Erst das Lateinische erfindet die Realität, abgeleitet von „res“ – das Ding. In der Folge wird dann im europäischen Denken die Dinghaftigkeit für entscheidend erklärt. Aber für das Judentum ist das Wort, der Geist und die Zeit wichtiger. Der Höhepunkt der Schöpfung ist nicht das Geschaffene, das sich im Raum ausdehnt, sondern der Schabbat, das Heilige. Welches ist dann die durchschlagende Kraft in der Welt?

Der Prophet Sacharja formuliert es so: „Es soll nicht durch Heeresmacht, nicht durch Manneskraft, sondern durch meinen Geist geschehen, spricht der Herr Zebaoth“ (Sacharja 4, 6). Für das Leben sind die Worte entscheidend. Die Zehn Gebote heißen nur in der deutschen Übersetzung so. Im Hebräischen sind das zehn Worte *devarim*, die die Freiheit des Lebens begründen. Zehn Worte für zehn Finger, an denen man abzählen kann, wie das Leben gelingen kann. Und woher kommt dieses Wort? Das *davar* kommt aus der *midbar*, das Wort kommt aus der Wüste. Die Wüste, die Stille ist der Ort, in dem das Wort geboren wird. Das Wort holt das Unsagbare, Unerhörte, das Nie-Dagewesene ans Tageslicht. Sprechen ist eine schöpferische Tätigkeit. Hinter diesem Gedanken steckt eine ganze Philosophie, der wir hier nicht nachgehen können. Aber ein paar Fragen bleiben doch.

Kommt unsere Sprachlosigkeit vielleicht daher, dass es bei uns so wenig Stille gibt? Brauchen wir nicht wesentlich mehr Auszeit, um ganz einfach Vokabeln zu lernen, eigene schöpferische Ideen zu entwickeln? Giora Feidmann wurde einmal gefragt, wie er so wunderbare Töne hervorbringen könne. Darauf sagte er, man müsse nur auf die Stille hören und die Töne einfangen, die schon da sind. Wo? In der Stille! In der Wüste!

Der dritte Begriff, der programmatisch ist für das Judentum, ist das Hören: „schama“. Das jüdische Glaubensbekenntnis – das Sch´ma Jisrael“ – ist eine einzigartige Lerntheorie. Hören ist der Ausgangspunkt menschlichen Lebens und Lernens. „Was ich von mir weiß, weiß ich vom Hören und vom Sagen.“⁴ Das Neugeborene hört es und merkt es: Da ruft mich einer beim Namen und lässt mich die Welt erhören. Die hebräische Sprache weiß, dass Hören etwas mit dem Namen zu tun hat. Das Verb schama (hören) und schem (der Name) sind dieselbe Verbwurzel. Hören ist ein Anruf des Namens, ist ein zwingender Vorgang, der mich in ein Geschehen hineinzieht. Es lässt mich nicht kalt, wenn es um mich geht. Die Propheten erklären es so: „Fürchte dich nicht, ich habe dich erlöst. Ich habe dich bei deinem Namen gerufen, du bist mein.“ (Jesaja 43, 1) Hören ist nur interessant, wenn ich diesen Anruf vernehme, sonst verkommen die Worte zu namenlosem Rauschen, das mich wie eine lärmende Kulisse bedroht oder wie eine undurchdringliche Wand einsperrt. Daraus können wir folgern für das Leben: Ein Mensch hört nicht mehr zu, wenn er spürt: Das, was hier geredet wird, geht mich nichts an, da komme ich nicht vor. Deshalb sind Informationen so uninteressant, sie haben keinerlei pädagogischen Wert für den Hörer.

Was wir brauchen, sind Deutungen, Eröffnungen, Evokationen – Herausgerufen werden –, ja vielmehr zu Leben-erweckt-werden. Wer so wach geworden ist, weil er seinen Namen gehört hat, der wird reagieren müssen. Erste Reaktion auf das Hören im „Sch´ma Jisrael“ lautet: „Und du wirst lieben den Herrn den Herrn, deinen Gott, von ganzem Herzen, von ganzer Seele und mit all deiner Kraft“ (Deuteronomium 6, 5). Mit Kraft ist in diesem Vers das Vermögen im Sinne von Lernvermögen gemeint. Wenn du auf den Herrn hörst, wirst du ihn lieben mit allem, was du vermagst, mit deinen Talenten und mit deinem ganzen Lernen. Man lernt also nur, was man liebt oder umgekehrt, Lernen ist eine Form von Liebe.

Zweite Reaktion auf den Anruf Gottes: „Und du sollst sie (die Worte) zum Zeichen auf deine Hand binden und sie sollen dir ein Merkzeichen zwischen deinen Augen sein und du sollst sie schreiben auf die Pfosten deines Hauses“ (Deuteronomium 6, 8.9). Binden, merken, schreiben – das alles sind

Gottesglaube, Gottesbilder, IRP und KFW



600 Jahre alte Bibel aus Äthiopien

Verben der Verbindlichkeit. Sich verbinden mit dem Gehörten, das ist entscheidend. Flüchtig und unverbindlich kann nichts behalten werden. Worte werden dann zum Verbalmüll und Texte zur Bleiwüste.

Die vierte Vokabel ist einmalig. Im Hebräischen heißt erkennen „jd´“. „Und Adam erkannte sein Weib und sie ward schwanger und gebar den Kain“ (Gen 4, 1). Erkennen ist auch der Begriff für den Geschlechtsakt und deutet an, dass erkennen mit Liebe, Hingabe, Verbinden zu tun hat. Neues Leben hervorbringen ist das vornehmste Ziel der Erkenntnis. Erkennen ist immer schöpferisch, ein neuer Gedanke muss geboren werden. Der Lehrer ist dabei so etwas wie der Geburtshelfer für ein neues Verständnis der Welt.

Diese vier Vokabeln legen Zeugnis davon ab, wie stark Lernen ein Vorgang ist, der mit der ganzen Person zu tun hat. Beim Lernen geht es um die Menschwerdung des Menschen. Und dabei stehen wir wieder vor der Frage, was Religion in diesem Zusammenhang bedeutet. Was fällt Ihnen ein, wenn Sie an Religion denken? Vielleicht: Papst – Zölibat – Lender? Oder: Kirche – Dogma – Religionsunterricht? In diesem Fall haben wir Religion auf Institution, Symbole und Theologie reduziert. Und so hat man sie unschädlich gemacht, so kann man sie sich vom Leib halten. Aber eigentlich ist Religion vorthelogisch, sie berührt unsere Existenz. Sie lässt uns staunen, erschüttern und sprachlos werden. Gott ist das, was uns unbedingt angeht.

Wir aber leben in einer Zeit der Verdinglichung der Welt. Das merken wir an der Art, wie wir mit der Welt umgehen. Es gibt wohl drei Arten, sich mit der Welt zu beschäftigen: mit Macht, mit dem Ziel zu erforschen, sich an ihrer Schönheit zu erfreuen, ihr mit Ehrfurcht zu begegnen. „Die Griechen lernten, um zu verstehen. Die Hebräer lernten, um zu verehren. Der moderne Mensch lernt, um zu gebrauchen, getreu der Maxime: Wissen ist Macht“.⁵ In unserer westlichen Welt ist die Nutzbarmachung das Hauptinteresse. Dadurch wird die Erde eine Versorgungsquelle für die Industrie, das Meer ein Riesenfischteich, die Welt ein riesiger Werkzeugkasten und der Mensch das Humankapital, das eingesetzt wird, um die Welt auszubeuten. Diese Einstellung hat radikale Auswirkungen auf das Lernen. Denn nur noch der Nutzen rechtfertigt Lernen und Anstrengung. Höchster Grad an Wohlstand bei geringster Kraftanwendung wird zum Maß aller Dinge.

Ziehen wir die Konsequenzen für das Lernen: Wenn die Welt mit Macht am besten beherrscht wird, dann ist der Goldrausch die höchst Seinsform. Wenn Wissen

Macht bedeutet, dann wird die Welt zum Werkzeugkasten, den man möglichst effektiv nutzen muss. Wenn Gott Projektion ist, dann muss er alle reich und glücklich machen, und dabei verspricht das „Goldene Kalb“ höchste Potenz und größtes Vergnügen. Dann kann Bildung nur bedeuten, dass Schüler befähigt werden müssen, die Machtverhältnisse optimal auszunützen.

Aber gerade da greift die jüdisch-christliche Tradition ein und entwirft ein Bild vom Menschen, das nicht im Verwertbaren aufgeht. Sie entwickelt eine Erziehung zum Staunen, zur Heiligkeit des Leben und der Ehrfurcht vor Gott. Religion ist wie Kunst und Musik. Sie befriedigt keine Bedürfnisse, sie produziert sie vielmehr. Indem Kunstwerke Dinge zu Ausdruck bringen, von denen wir vorher nicht einmal wussten, wecken sie neue Ziele und Gefühle und führen ungeahnte Visionen herauf. Dieser Akt ist nicht Selbstbefriedigung oder Selbstdarstellung, sondern Hingabe an ein höchstes Ziel. Entsprechend weckt Religion einen Durst nach mehr Leben, der nur durch noch größeren Durst gestillt werden kann. Am Ende bleibt uns nur die Ehrfurcht als die Haltung, die einer Welt voller Wunder angemessen ist.

Die Folgen eines zweckorientierten Denkens und Lebens bekommen wir bereits massiv zu spüren. Ich will das an zwei Beispielen erläutern. Und meine These lautet. Ohne Religion können wir weder essen noch verstehen. Das meine ich so. Wer im Tischgebet spricht: „Komm, Herr Jesu, sei du unser Gast und segne, was du uns bescheret hat“, oder „Danket dem Herrn, denn er ist freundlich und seine Güte währet ewiglich“, wer so betet, der gibt dem Essen eine weitere Dimension. Im Ritual wird ein imaginärer Gast eingeladen, das Essen wird zum Fest. Der Schöpfer wird angerufen, Güte und Ewigkeit sind Symbole, die das tägliche Brot aufwerten. Dagegen muss Essen heute schnell gehen und eigentlich nur den lästigen Hunger beseitigen, der sich meldet, obwohl man mit Wichtigerem beschäftigt ist. Mit ein paar Kalorien lässt sich das leicht abstellen, aber der Körper lässt sich nicht so leicht abspeisen. Er reagiert gereizt und gestört, und in der Magersucht meldet sich eine Sehnsucht zu Wort, die sich mit Essen allein nicht stillen lässt. Es steht der Hunger im Schlaraffenland auf, der mit Material nicht zu befriedigen ist.

Wir müssen uns dann erinnern, dass Brot nicht eindimensional ist, sondern vielschichtig. Da ist einer, der sät, einer, der erntet, einer, der bäckt und einer der austeilte und einer, der zu essen versteht. Brot schmeckt nach Arbeit und Segen, nach Boden und Leben, Sonne und Regen, nach Tradition, nach Gemeinschaft und Abendmahl, einfach unsagbar einmalig und vielfältig. Sicher kann das Tischgebet

das allein nicht retten, aber es war jahrtausendlang ein Ritual, ein Merkzeichen, das diese Bedeutungen mittransportiert hat.

Eine ähnliche Entwicklung beobachten wir bei der Sprache. Wörter sind eindimensional geworden, Leichtgewichte ohne Tiefendimension. Sie verkommen zum Code, taugen nur noch zur oberflächlichen Information. Sowohl beim Essen als auch bei der Sprache lässt sich eine fortschreitende „McDonaldisierung“ nicht mehr bestreiten. Es ist wichtig und richtig: In der wissenschaftlichen Sprache müssen Worte klar, genau und eindeutig sein und für jedermann dieselbe Bedeutung haben. Diese Zeichen nennt man deskriptive, beschreibende Worte, sie haben einen festen, herkömmlichen und eindeutigen Sinngehalt, z. B. Stuhl, Tisch und die Termini der Wissenschaft.

Aber in allen anderen Bereichen sind Worte vielschichtig. Diese Worte nennt man indikative⁶, verheiende Worte. Worte, hinter denen eine Verheißung steckt, haben eine fließende Beziehung zu nicht ausdrückbaren Sinngehalten. Anstatt zu beschreiben, deuten sie nur an, wir können intuitiv erkennen, aber nicht voll verstehen. Solche Begriffe sind Gott, Ewigkeit, aber auch Glaube, Liebe, Seele oder Zeit und Heiligkeit. Alle diese Aussagen können wir nicht objektivieren oder uns ausreichend vorstellen, aber sie enthalten einen Reichtum an Sinn und vermitteln ein Gefühl für das Unsagbare. Indikative Worte kann man nicht definieren, sie werden durch Geschichten erklärt. Und die Religion stellt dafür das Bild- und Sprachprogramm zu Verfügung. Biblische Geschichten, aber auch Märchen haben diesen inneren Reichtum, der diese Worte beseelen und wiederbeleben kann. Religion hält die Deutung bereit, mit denen unsere Begriffe ihre Bedeutung sichern.

Heute beobachten wir mit dem Traditionsabbruch, dem Verlust an Religiosität auch einen Bedeutungsverlust von Sprache. Wer braucht noch die Tiefendimension der Wörter? Wir sind voll und ganz beschäftigt mit der Informationsschwemme. Und an dieser Stelle spüren wir eine Störung in der Schule. Wie



Lesender Mann in der Freitags-Moschee in Isfahan (Iran)

bei der Magersucht erleben wir einen Sprachverlust, eine Schreibstörung und eine Leseverweigerung. Die Sprache leidet an Schwindsucht, weil der Geist und der Sinn sich verflüchtigt haben.

An diesem Punkt möchte ich noch einmal einen Anlauf nehmen, um die Frage aufzuwerfen: Warum brauchen wir Religion, um die Welt zu verstehen? Ich möchte eine alte Geschichte aus dem Judentum zu Rate ziehen, aus der Kabbala, der mystischen Tradition. Dort wird gezielt nach der tieferen Bedeutung aller Dinge gefragt und ein ganzer Kosmos voll von Sinn entworfen. Pardes, wörtlich „Garten“, ist das Wort für Paradies. Jeder Buchstabe steht für eine neue Ebene des Verstehens. P (Peschat) steht für die wörtliche Bedeutung, R (Remes) für die übertragene Deutung, D (Derascha) für die symbolische und S (Sod) für die mystische Interpretation.⁷ Jeder Text hat im Judentum einen vierfachen Sinn. Verstehen ist wie eine Reise durch einen Garten, einen Granatapfelgarten. Der Garten des Denkens ist ein Paradies. Vier Dimensionen führen uns in die Tiefe der Sprache.



Gottesglaube, Gottesbilder, IRP und KFW

Orthodoxe Juden beim Gebet an der Klagemauer in Jerusalem

Die erste und zweite Dimension kennen wir schon gut. Es ist der Bereich, der mit der Vernunft zu klären ist. Der Bereich der Vokabeln und der Definitionen, der Zahlen und der Tabellen, der Bereich des sicheren Wissens. Im zweiten Bereich kann man von Bekanntem auf Unbekanntes schließen, Vergleichen, Transfer leisten, sich in einem neuen Kontext bewegen. In der dritten Dimension des Denkens sind die Erkenntnisse nicht so einfach fassbar.

Das Unterbewusste erfahren wir durch Bilder, Träume und Mythen. Hier werden Begriffe fließend, hier begegnen sich Menschen und Götter auf gleicher Ebene, und auch Erinnerung und Wissen können verschwimmen. Wir geraten ins Gebiet der Intuition, des Sprachgefühls. In dieser Welt findet eine Umkehrung der Erkenntnis statt. Eine Antwort muss ihre Frage finden. Das kann man sich so vorstellen: Ein Jäger fand in einem

Wald mehrere Zielscheiben, die auf Bäume gemalt waren. Beeindruckt stellt er fest, dass mitten im Schwarzen einer jeden Scheibe ein Pfeil steckte. Er wollte unbedingt wissen, wie man so zielsicher werden konnte. „Ganz einfach“, erwiderte der Schütze, „zuerst schieße ich den Pfeil ab, und dann male ich die Zielscheibe.“⁸

Dadurch trifft jeder Pfeil ins Schwarze – durch die richtige Frage. Das ist das richtige Werkzeug. In der Psychoanalyse findet man so Lösungen für ein Problem. Ein Mensch findet die Frage, die ihn betrifft und bewegt. Das Gleiche ereignet sich bei den Mythen dieser Welt. Wir tun das oft ab als Märchen und minderwertige Information, dabei erklärt der Mythos mehr als die Vernunft erhellen kann. Eine Fundgrube dafür ist z.B. die griechische Mythologie. Das Argument: „Wozu braucht man heute noch Griechisch?“ ist eine leichtfertige Frage aus dem Bereich des Verstands, der keine Ahnung hat, was Bewusstseinsweiterung ist. Die Weisheit des Mythos vom Sisyphos gibt mehr her als tausend Seiten Internetinformation.

Oder die Erzählung von der Schöpfung aus Genesis 1 und 2 ist so eine Botschaft aus der Tiefe der Weisheit. Wer sie zu deuten weiß, kann damit jederzeit Probleme lösen. Vor drei Wochen erzählte ein Mitarbeiter der Bundeswehr, dass die ISAF-Truppen in Kabul ein riesiges Problem haben. Aus Sicherheitsgründen darf man das Lager nicht verlassen. Jeder Tag verläuft gleich, und das kann man auf Dauer psychisch nicht aushalten. Da fanden die Militärseelsorger eine Lösung. Die Woche wird dadurch strukturiert, dass der siebte Tag ganz besonders gestaltet wird mit Gottesdienst, Festessen und einfach dem Unterscheiden zwischen Alltag und Sonntag. Das ist die uralte Botschaft von der Schöpfung und vom Sabbath. Und er sagte einen bezeichnenden Satz: „Die Militärseelsorger sind sehr wichtig, wir können nicht genug davon haben.“ Das ist die Weisheit des dritten Bereichs: Die Deutung, die Weisheit der Symbole, die Intuition, das Absurde, die Träume und die Weisheit der Narren, alles das ist wesentlich, um die Welt besser zu verstehen. Wer Ohren hat zu hören, der höre.

Zuletzt können wir auch noch den Reichtum des Glaubens anzapfen: „Das Herz hat seine Gründe, von denen die Vernunft nichts weiß.“ Blaise Pascal hat damit die Bedeutung des Glaubens beschrieben. Es gibt also eine Erkenntnis, die höher ist als alle Vernunft. Dies ist eine Erfahrung des Glaubens.

Der Prototyp des Glaubens ist Abraham. Wenn er nicht aufgebrochen wäre, hätte es keinen Glauben gegeben. Hier geht das Handeln der Erkenntnis voraus. Jeder

Glaube beginnt mit einem Bruch, einem Bruch mit der Logik. Das Wagnis ist so groß, die Verheißung so faszinierend, dass man sein Leben einsetzt: „Erfahrung, Handeln und Irrtümer geben uns Gelegenheit, das trockene Gebiet der Vernunft mit einem Informationsregen fruchtbar zu machen“.⁹ Die Juden haben das am Schilfmeer gelernt. Sie wagten sich ins Wasser und wurden gerettet. „Alles, was der Herr gesagt hat, wollen wir tun (Exodus 24,7).“ Mit unserem Tun hören wir.

Die Wahrheit dieser Dimension ist, dass engagiertes Handeln Dinge lehrt, die in keinem Lehrbuch stehen. Wie können wir die Erfahrung des Glaubens für unser Leben fruchtbar machen?, das ist die Frage, die bleibt. Nehmen wir einmal die zentrale Erfahrung des Abendmahls. Wer die Eucharistie empfängt, wer am Altar steht und Brot und Wein zu sich nimmt, die Gegenwart Gottes spürt und sich in der Gemeinschaft der Heiligen fühlt und sogar den ganzen Himmel mitfeiern sieht, der hat ein anderes Bewusstsein. Er hat teil am Geheimnis des Glaubens. Wenn er das nächste Mal von Gemeinschaft, Ewigkeit und Gleichheit aller Menschen redet, dann werden seine Augen geheimnisvoll leuchten, es schwingt buchstäblich eine transzendente Erfahrung mit. Diese Reihe ließe sich beliebig weiter fortsetzen. Es folgt daraus, dass religiöse Praxis, Gottesdienste und biblische Geschichten diesen Reichtum an Erkenntnis bringen, den unsere Sprache braucht, um die Verheißung, die in unseren Worten steckt, lebendig werden zu lassen. Ich glaube, dass Schule und Kirche deshalb so langweilig sind, weil wir diesen Reichtum für uns nicht erschließen können.

Die Geschichte vom Garten des Denkens endet so: Einer ging durch den Garten und kam mit reichen Früchten zurück, er war satt und gelehrt, er hatte viel und reichlich gelernt. Ein zweiter kam um, ein dritter wurde wahnsinnig und ein vierter wurde Häretiker. So gefährlich kann Lernen sein.

Der, der wahnsinnig wurde, könnte uns in der Unterhaltungsindustrie begegnen, wo mehr Wahn als Wahrheit produziert wird. Der Häretiker ist wohl der Verfasser des Spiegelartikels¹⁰, der sich totlacht über die Juden und Christen, die so blöd sind und das reine Nichts anbeten. Denn das Allerheiligste im Tempel ist leer – Gott ist schließlich unsichtbar. Aber für ihn ist Gott ein Nichts und die Priester lügen uns was vor. Aber die Archäologen werden die Beweise auf den Tisch legen und uns zeigen, was man noch glauben kann. Er glaubt nur, was er sieht und das ist nicht viel. Wer glaubt, weiß wesentlich mehr. Der, der umkam, ist der, von dem folgende Geschichte erzählt: „Ein junger Mann wünschte, Schmied zu werden. Er wurde also

Lehrling eines Schmieds und lernte alle nötigen Techniken des Handwerks: wie man Zangen hält, wie man den Schmiedehammer hebt, wie den Amboss schlägt, sogar wie man das Feuer mit den Bälgen anfacht. Als er seine Lehre beendet hatte, wurde er für eine Stelle in der Schmiede des königlichen Palasts ausgewählt. Aber die Freude des jungen Mannes verschwand schnell, denn er musste feststellen, dass er nicht gelernt hatte, wie man einen Funken schlägt. All seine Kenntnisse im Gebrauch der Werkzeuge halfen ihm nichts.“¹¹

Was trägt Religion zur Bildung bei? Sie erschließt uns den Reichtum der Sprache und des Lebens. Es wäre unverantwortlich, das kulturelle Gedächtnis der Religion brach liegen zu lassen. Wir verzichten sonst auf die halbe Welt. Wer glaubt, weiß mehr. Lernen – das ist die Sehnsucht nach dem Paradies. Die Religion hat dazu den heißen Tipp: „In Christus liegen verborgen alle Schätze der Weisheit und der Erkenntnis“ (Kolosser 2, 3).



Gottesgläubige, Gottesbilder, IRP und KFW

Ein Mönch in Äthiopien liest in der Heiligen Schrift

Anmerkungen:

- ¹ Abraham Heschel: Die ungesicherte Freiheit, Essays zur menschlichen Existenz, Neukirchen-Vluyn 1985
- ² Rabbi Nilton Bonder: Der Rabbi hat immer recht. Die Kunst Probleme zu lösen, Zürich 2001
- ³ Abraham Heschel: Die ungesicherte Freiheit, S. 20
- ⁴ Elazar Benyoetz: Die Zukunft sitzt uns im Nacken, München 2000, S. 205
- ⁵ Abraham Heschel: Die ungesicherte Freiheit, S. 35
- ⁶ Abraham Heschel: Gott sucht den Menschen, Eine Philosophie des Judentums, Berlin 200, S. 140f.
- ⁷ Rabbi Nilton Bonder: Der Rabbi hat immer recht, vgl. S.165
- ⁸ Bonder, S. 105
- ⁹ Bonder, S. 142
- ¹⁰ Spiegelausgabe vom Dezember 2002: Die Erfindung Gottes
- ¹¹ Abraham Heschel: Die ungesicherte Freiheit, S. 58

Ingrid Geschwentner

Unterricht ist Beziehung – Berufserfahrung im Lebensraum Schule



Unterricht ist ein Wechselspiel zwischen Personen und zwischen Personen und Themen. Fast 20 Jahre Unterrichtserfahrung, vier davon als Schulleiterin, lassen in mir immer stärker die Überzeugung reifen, dass das Wichtigste am Unterrichten die menschliche Beziehung zwischen Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen ist, ja dass das Wesen des Unterrichts selbst Beziehung ist.

Einen wesentlichen Beitrag zu dieser Erkenntnis leistete der langjährige Fachleiter für Englisch am Staatlichen Studienseminar für die Ausbildung von Lehrkräften in Karlsruhe, Prof. Bräumer, den ich zu Beginn meiner Zeit als Schulleiterin kennen lernte. Er vermittelte seinen Referendarinnen und Referendaren, dass guter Unterricht von guten Beziehungen geprägt sei und nicht etwa vordergründig vom Einsatz der aktuellsten Medien. Die von ihm ausgebildeten Lehrkräfte waren und sind in der Lage, den Schülern und Schülerinnen im Unterricht das sichere gute Gefühl zu geben, dass sie eine verlässliche Beziehung eingegangen sind und dass alle Parameter des Unterrichts hinter die Qualität dieser Beziehung zurücktreten und an ihr gemessen werden.

Viele in der Schule Tätige und an ihr Partizipierende werden der Einschätzung, dass guter Unterricht von einer guten Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden geprägt ist, zustimmen: aus Erinnerung an die eigene Schulzeit, aus eigener Erfahrung mit der Schule unserer Zeit und aus dem Gefühl heraus, dass gute zwischenmenschliche Beziehungen immer eine gute Voraussetzung für gelingendes menschliches Handeln bilden. Bei Erinnerungen, Erfahrungen und Gefühlen braucht es aber nicht zu bleiben, seit die Hirnforschung uns wissenschaftliche Beweise für diesen Sachverhalt liefert. Diese stellt der Freiburger Psychoneuroimmunologe Joachim Bauer in seinem Buch „Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern“ (Frankfurt 2002) vor. Bauer fasst die neuesten Erkenntnisse der Neurobiologie zusammen und bezieht diese auf konkrete Lebenspraxis, er geht insbesondere auf das berufliche Handeln von Lehrenden ein.

Biologische Prozesse beim Unterrichten

Lehrende erreichen permanent die Gehirne der Lernenden. Das Gehirn ist mit seinen großen Bausteinen Kortex (Großhirnrinde), limbisches System (Zentrum für emotionale Intelligenz) und Amygdala (Mandelkern) ständig damit beschäftigt, Nervenzell-

netzwerke zu aktivieren und Synapsen zu bilden, mit deren Hilfe chemische Botenstoffe als Informationsträger fließen können. Biologische Vorgänge bei psychischem Erleben lassen sich im Gehirn verifizieren. Die neuronalen Netzwerke steuern das Wechselspiel zwischen Psyche und Soma und unseren Genen. Gene fungieren nicht als „Autopiloten“. In zwischenmenschlichen Beziehungen und durch Lebensstile werden durch Hirnaktivitäten Hormone freigesetzt, welche die Gene aktivieren und sie in die Richtung steuern, die die zwischenmenschliche Beziehung assoziiert.

Unsere Gehirne schaffen die Voraussetzung, die für die von Lehrenden beabsichtigte Vermittlung von Wissen in Verbindung mit Freude am Lernen notwendig ist, nur in einer gelingenden Beziehung. Daher sollte an den Anfang von Unterricht die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden rücken. „Wahrnehmungen der jeweiligen äußeren Situation haben, auf dem Weg über Nervenzell-Systeme der fünf Sinne, einen Signalzufluss zur Großhirnrinde und dem mit ihm verbundenen limbischen System (den ‚Zentrum für emotionale Intelligenz‘) zur Folge. Einer der faszinierendsten Aspekte der Hirnfunktion ist die Umwandlung von Erlebniseindrücken in biologische Signale. Wie seriöse wissenschaftliche Untersuchungen (...) zeigten, können Vorgänge in zwischenmenschlichen Beziehungen massiven Einfluss auf die Regulation zahlreicher Gene und aufgrund dessen nicht nur seelische, sondern auch weitreichende biologische Auswirkungen haben.“ (Bauer, S. 9 f.)

Der Mensch, das entscheidende Medium des Unterrichts

Im Unterricht werden Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, dazu bedarf es einer ausgeklügelten Didaktik und geschickter Methodik, und manchmal spielt die Wahl der Medien eine wichtige Rolle. So werden Lernziele, nachdem sie definiert worden sind, erreicht oder verfehlt. Manchmal werden sie verfehlt, obwohl die didaktische Zugangsweise raffiniert, die Methodik brillant und der Medieneinsatz aufwändig waren. Der Grund für den Misserfolg ist, dass das entscheidende Medium des Unterrichts, der Mensch, nicht präsent, nicht wahrhaftig, und nicht echt war.

Die Boten des Lernprozesses sind Menschen, deren Wissen und Gefühle im Unterricht präsent sind, die Übertragung zwischen diesen Menschen erfolgt durch ihr Sprechen sowie ihre durch Stimme und Körper gestaltete Sprache. Darin drückt sich die zwischenmenschliche Beziehung aus. Darin erkennen die Schülerinnen und

Schüler, ob es die Lehrkraft gut mit ihnen meint, ob sie hinter dem steht, was sie verkündet, ob sie sich bemüht, fair und gerecht zu sein, ob sich Leistung lohnt, weil die Rückmeldung die Stärkung der guten zwischenmenschlichen Beziehung ist.

Erinnern Sie sich an Inhalte einzelner Unterrichtsstunden? Wissen Sie, wie Sie Dreisatzrechnung gelernt haben? Können Sie heute auf Ihr Schulenglisch zurückgreifen? Wie war das mit den chemischen Elementen, mit den physikalischen Gesetzen, mit den Noten in der Musik? Konnten Sie in der Berufsausbildung die Arbeitsblätter zum Deutsch- und Gemeinschaftskundeunterricht verwenden? Konnten Sie die Inhalte der Biologiestunden anwenden, wenn Ihr Kind krank war? Fanden Sie sich auf Reisen zurecht, weil die Länder und Städte in Erdkunde behandelt worden waren? Können Sie heute Ausstellungen so schnell verstehen, weil Sie aus dem Unterricht in Geschichte und Kunstgeschichte die dafür nötigen Inhalte mitgenommen haben?

Im Unterschied zu den Lerninhalten können Sie sich mit Sicherheit erinnern an die Schultheateraufführungen, weil eine engagierte Pädagogin sie einstudiert hatte. Sie können lateinische und griechische Verse zitieren, weil ein glaubwürdiger Altphilologie sie vermittelt hatte. Sie denken gerne an Klassenfahrten zurück, weil die zuständige Lehrerin bestimmte Dinge verboten oder erlaubt hatte. Sie singen heute noch im Chor oder Sie spielen ein Musikinstrument, weil die Musiklehrerin Ihr Talent entdeckt hatte. Sie haben Mathematik studiert, weil Ihr Lehrer das Interesse in Ihnen grundgelegt hatte. Sie sind ein Fan von Picasso, weil Ihr Lehrer für Bildende Kunst in der Oberstufe Ihnen die Größe dieses Genies vermittelt hatte. Vielleicht können Sie ja auch beten, weil sie es bei einem guten Schulpfarrer gelernt haben. Und Sie wissen ganz bestimmt viele skurrile Geschichten, lustige Begebenheiten und vermeintlich unwichtige Einzelheiten aus dem Unterricht, weil das Zwischenmenschliche daran so bedeutungsvoll war.

Gesundheit der Lehrer und Lehrerinnen

Eine der wichtigsten Erkenntnisse der Stressforschung ist, dass gute zwischenmenschliche Beziehungen nicht nur im Gehirn ‚abgebildet‘ und ‚gespeichert‘ werden, sondern dass sie die am besten wirksame und völlig nebenwirkungsfreie ‚Droge‘ gegen seelischen und körperlichen Stress darstellen. Zwischenmenschliche Beziehungen sind das Medium, in dem sich nicht nur unser seelisches Erleben bewegt, sondern in dem sich auch unsere körperliche Gesundheit bewahren lässt. Überall da, wo sich Quan-

tität und Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen vermindern, erhöht sich das Krankheitsrisiko.“ (Bauer, S. 13)

Gute Beziehungen, die einen gesunden Hirnstoffwechsel auslösen, sind nicht nur Bedingung für das Gelingen der Wissensvermittlung auf der Seite der Lernenden, sondern auch für die Gesundheit der Lehrenden.

„Raten von Dienstunfähigkeit und vorzeitiger Zur-Ruhe-Setzung, die seit Jahren bei ziemlich genau 50 Prozent liegen, haben die Situation der Lehrer wiederholt in die Schlagzeilen gebracht. Wie ist zu erklären, dass z. B. in Baden-Württemberg zuletzt 49,5 Prozent der beamteten Lehrer wegen Dienstunfähigkeit in den vorzeitigen Ruhestand gingen, während diese Rate bei den Verwaltungsbediensteten im gleichen Bundesland im gleichen Zeitraum bei 28,4 Prozent und bei den Vollzugsbediensteten sogar nur bei 22,1 Prozent lag? Das durchschnittliche Alter vorzeitig in den Ruhestand versetzter Lehrer liegt bundesweit zwischen 51 und 56 Jahren. Burnout scheint der Lehrerkiller Nr. 1 zu sein.“ (Bauer, S. 221 f.)

Stress, Ängste und Zwänge, Depressionen, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, chronische Schmerzen und besonders das Burnout-Syndrom sind Erkrankungen, die auftreten können, wenn der Hirnstoffwechsel auf gestörte zwischenmenschliche Beziehungen reagiert. Wie kommt es dazu? Der Lehrberuf ist sehr anstrengend, wenn die Lehrkraft das Gefühl hat, alles für guten Unterricht zu tun, dies von der Klasse und den Eltern aber anders wahrgenommen wird. Hat ein Negativerlebnis erst einmal stattgefunden, zieht es Kreise innerhalb der Schule und in das nächste Schuljahr hinein, sodass die Lehrkraft in einen Teufelskreis gerät, aus dem sie aus eigener Kraft kaum wieder heraus findet.

Ein Charakteristikum des Lehrberufs ist die Einsamkeit. Alleine eine Klasse durch ein Schuljahr führen, heißt auch: alleine verantwortlich sein für ca. 30 junge Individuen, die alle mit einem persönlichen Schicksal versehen, mit einer Vergangenheit behaftet und mit den unterschiedlichsten Träumen ausgestattet, einige wenige



Schulbetrieb in der „guten alten Zeit“? – Unterricht in den fünfziger Jahren

Wochenstunden lang das tun sollen, was diese Lehrkraft ganz alleine in dieser aktuellen Situation ihres Lebens von ihnen erwartet. 15% der Jugendlichen gelten nach der von Joachim Bauer vorgestellten Untersuchung – insbesondere durch problematische Familienverhältnisse verursacht – als „gestört“. Eine Lehrkraft betreut je nach Unterrichtsfächern und Deputatsumfang ca. 150 bis 360 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Hinzu kommt, dass viele Lehrkräfte nicht nur unter „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern leiden, sondern auch unter mangelnder Unterstützung durch Eltern und Vorgesetzte. Auch auf diesen Ebenen ist die Schaffung guter Beziehungen vonnöten.

Burnout ist eine Krankheit, die dann auftritt, wenn die zwischenmenschlichen Beziehungen gestört sind, wenn durch psychische Prozesse biologische Veränderungen im Gehirn stattfinden. Sie kann geheilt werden, wenn die zwischenmenschlichen Beziehungen wieder in gelingenden Bahnen verlaufen, wenn die Hirnfunktionen wieder „in Ordnung“ kommen. Dies kann man aber nicht durch Verabreichung von Medikamenten erreichen, sondern nur durch Gespräche: Supervision, Coaching oder Psychotherapie.

Gespräche heilen Beziehungen: vier Fallbeispiele

„Ich lasse mich von Ihnen nicht mobben. Jetzt rufe ich meine Mutter an.“ Gesagt, getan: Miriam (Gymnasium Klasse 10) verlässt wütend die Französischstunde. Sie wehrt sich damit gegen das im Unterricht aufgestaute Machtgefälle: Die Lehrerin hat die Macht, Miriam die Ohnmacht. Der Vorfall hat Gespräche mit allen Beteiligten und Außenstehenden zur Folge, in denen erreicht wird, dass die Lehrerin lernt, die Beziehung zu Miriam zu verändern, indem sie ihre Macht überdenkt und reguliert. Sie kann ihr Machtgehabe reduzieren, indem sie die Schülerin auch bei sehr geringen Erfolgen bestärkt und menschliches Wohlwollen signalisiert.

In einer 6. Klasse bleibt der Lernerfolg im Englischunterricht aus. Bei einem Unterrichtsbesuch zeigt sich, dass die Lehrerin weitab vom Entwicklungsstand der Sechstklässlerinnen agiert. Sie korrigiert permanent mit einem Gesichtsausdruck, der Unverständnis für Fehler signalisiert, und wählt eine Sprache, die einen Großteil der Klasse nicht erreicht. Die Kinder machen einen eingeschüchterten Eindruck. In dem anschließenden Gespräch zeigt sie Einsicht und die Absicht, ihren Zugang zu den Kindern zu verändern. In den folgenden Stunden versucht sie, indem sie bewusst auf ihr Verhalten achtet, die Kinder altersspezifisch ernst zu nehmen und

ihren Unterrichtsstil der Lerngruppe anzupassen. Durch die verbesserte zwischenmenschliche Beziehung werden die Noten deutlich besser.

Eine achte Klasse hat eine neue Klassenlehrerin. Diese stellt nach kurzer Zeit nicht nur schwache Leistungen fest, sondern sie spürt auch große soziale Unstimmigkeiten. Die Lehrerin führt Einzelgespräche mit den Jugendlichen und deren Eltern, spricht mit der gesamten Klasse, mit den Kolleginnen und Kollegen und mit der Schulleiterin. Sie führt Klassenkonferenzen und Elternabende durch und einmal im Monat bildet sie mit der Klasse einen „Stuhlkreis“. Alle sitzen dann im Kreis und reden über ihre Schwierigkeiten. Es gelingt dieser Lehrerin, zu ihrer Klasse eine ausgezeichnete zwischenmenschliche Beziehung aufzubauen und im Laufe der Zeit die Beziehungen der Jugendlichen untereinander deutlich zu verbessern. Dadurch verbessern sich auch die Leistungen.

Lisa (Klasse 9), ihre Mutter, ihr Physiklehrer und die Schulleiterin sitzen an einem Tisch im Direktorat. Lisa stört den Unterricht permanent, sie wird dafür mit Zusatzarbeiten und Nachsitzen sowie der Beteiligung am Hausputz bestraft. In dem Gespräch stellt sich heraus, dass Lisa gerne sauber macht, dass sie sich freut, wenn das Treppengeländer durch ihre Arbeit in neuem Glanze strahlt. Außerdem stellt sich heraus, dass Lisa – eine weitgehend unauffällige begabte Schülerin – an Physik kein Interesse hat. Die Sprachen sind ihr Metier. Ihr Lehrer kann das nicht verstehen, hält er doch die Bedeutung der Physik – auch für Lisa! – für unumgänglich wichtig. Im Gespräch ergibt sich eine Bewegung in der Beziehung zwischen beiden: Der Lehrer lernt, Lisa wert zu schätzen, obwohl sie sein Fach nicht mag, und Lisa lernt, den Lehrer wert zu schätzen, obwohl er ausgerechnet Physik unterrichtet. Beide vereinbaren eine friedliche Koexistenz im Unterricht: keine Störungen, keine Strafen. In den folgenden Unterrichtsstunden fällt Lisa nicht mehr durch Störungen auf. Es hat sich gezeigt, dass gute zwischenmenschliche Beziehungen durch Gespräche herbeigeführt werden können und das Lehren und Lernen leichter machen.

Hilfestellungen für Lehrer und Lehrerinnen: Supervision, Coaching, Psychotherapie

Zahlreiche Imponderabilien prägen das Handeln in der Schule. Lehrkräfte können nicht alleine für gute zwischenmenschliche Beziehungen der Schüler/innen untereinander, der Schüler/innen zu den Lehrkräften und auch noch für ihre eigene neu-

robiologische Gesundheit sorgen. Sie sollten frühzeitig in professionellen berufsbeleitenden Gesprächskreisen angstfrei ihr berufliches Tun und die damit verbundenen Fragen und Probleme einbringen. Supervisoren und Supervisorinnen können durch geeignete Gesprächsführung eine Veränderung des Blicks auf dieses Tun herbeiführen. Die neue Sichtweise eines Sachverhalts ermöglicht Veränderung von Verhalten. Veränderung von Verhalten hat Veränderung von Beziehungen zur Folge, und damit ist der wichtigste Schritt zur Gesundheit im Berufsleben getan.

Ist eine Gruppensupervision nicht geeignet, kommen Einzelsupervision oder Coaching in Frage, liegt bereits ein Krankheitsbild vor, ist eine Psychotherapie oder eine psychosomatische Behandlung nötig. „Leidet ein Arbeitnehmer bereits an klinisch relevanten Burnout-Symptomen, dann sollte eine psychotherapeutische oder psychosomatische Behandlung erfolgen. Unspezifische Kuren helfen hier allerdings nicht weiter, vielmehr ist eine spezifische psychosomatische Behandlung angezeigt, bei der die Betroffenen lernen können, ihre zwischenmenschlichen Beziehungen so zu gestalten, dass ihre seelische und körperliche Gesundheit am Arbeitsplatz keinen Schaden nimmt. Der weitverbreiteten Auffassung, der einzige aus dem Burnout-Syndrom herausführende Weg sei die Frühberentung oder die vorzeitige Zur-Ruhe-Setzung, sollte angesichts der Heilungschancen mit Hilfe einer psychosomatisch orientierten Behandlung entgegengetreten werden.“ (Bauer, S. 225 f.)

Da die gesundheitliche Störung auf Veränderungen im Hirnstoffwechsel beruht, die durch gestörte zwischenmenschliche Beziehungen ausgelöst wurden, liegt nahe, dass der umgekehrte Weg die Heilung bewirken kann. „Wie hier ausführlich dargestellte Ergebnisse neuerer Studien zeigen, wirkt Psychotherapie nicht nur auf die Seele, sondern auch auf neurobiologische Strukturen. Psychotherapie kann dazu führen, dass sich neurobiologische Veränderungen, die sich begleitend zu einer seelischen Gesundheitsstörung entwickelt haben, zurückbilden. So gesehen, ist Psychotherapie eine Heilmethode, die nicht nur die Seele, sondern auch den Körper erreicht.“ (Bauer, S. 238)

Unterricht ist ein Wechselspiel zwischen Personen und zwischen Personen und Themen. Gelingende Didaktik und Methodik bereiten die Themen so auf, dass die beteiligten Personen zur gegebenen Zeit über diese Themen in eine pädagogische Beziehung treten können. Beziehung ist Leben, Unterricht heißt: In Beziehungen leben lernen.

Ich bin da

In das Dunkel deiner Vergangenheit
und in das Ungewisse deiner Zukunft,
in den Segen deines Helfens
und in das Elend deiner Ohnmacht
lege ich meine Zusage: Ich bin da.

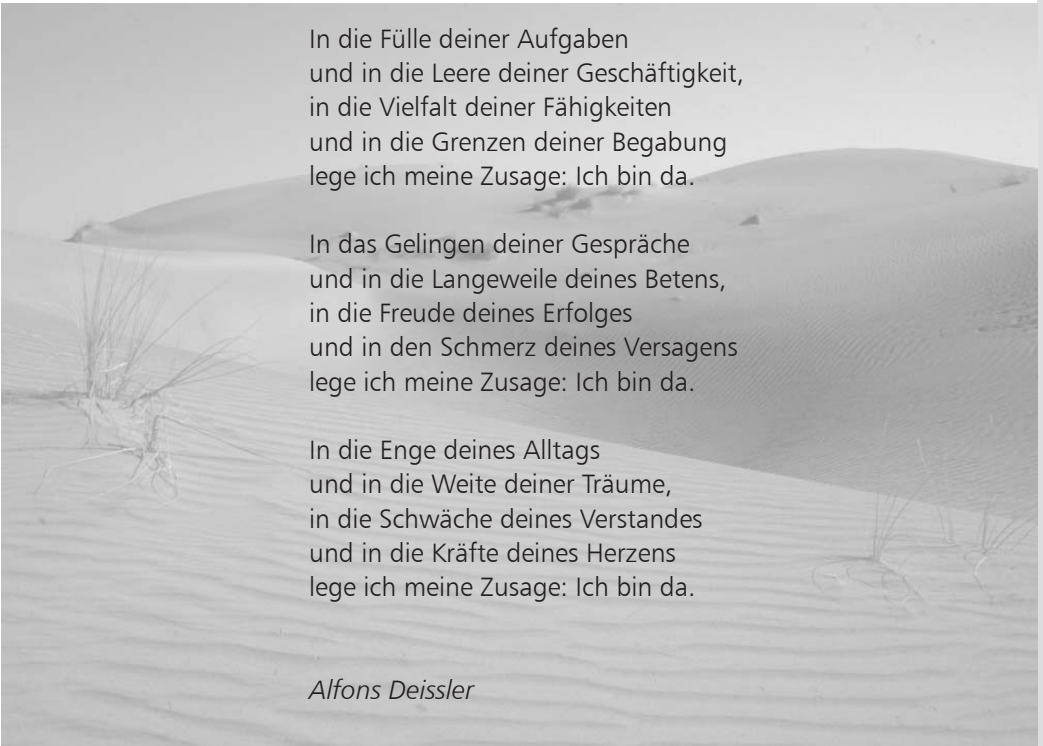
In das Spiel deiner Gefühle
und in den Ernst deiner Gedanken,
in den Reichtum deines Schweigens
und in die Armut deiner Sprache
lege ich meine Zusage: Ich bin da.

In die Fülle deiner Aufgaben
und in die Leere deiner Geschäftigkeit,
in die Vielfalt deiner Fähigkeiten
und in die Grenzen deiner Begabung
lege ich meine Zusage: Ich bin da.

In das Gelingen deiner Gespräche
und in die Langeweile deines Betens,
in die Freude deines Erfolges
und in den Schmerz deines Versagens
lege ich meine Zusage: Ich bin da.

In die Enge deines Alltags
und in die Weite deiner Träume,
in die Schwäche deines Verstandes
und in die Kräfte deines Herzens
lege ich meine Zusage: Ich bin da.

Alfons Deissler



Helga Dannbeck

Internatserziehung – Chancen und Risiken

Vorurteile und Voraussetzungen

In Deutschland gibt es im Wesentlichen drei Meinungen über Internate:



1. Wer gute Erfahrungen gemacht hat, befürwortet Internate: in der Regel wegen des geregelten Tagesablaufes, der vielfältigen Freizeitangebote auf hohem Niveau und wegen der unübertroffenen guten und vielseitigen sozialen Erziehung, die nur in einer großen Gruppe von Kindern angeboten werden kann. Man erwartet einen durchpädagogisierten Alltag und eine hervorragende schulische Ausbildung, die durch die enge Verbindung von Schule und Lebensraum gewährleistet werden kann.
2. Wer ein Vorurteil hat, geht von einem Ort aus, an den Kinder abgeschoben werden, die sozial oder schulisch in Schwierigkeiten stecken oder karriereorientierten Eltern im Weg sind.
3. Ein anderes Vorurteil nimmt die Internatskosten in den Blick und geht von elitärer Ausbildung im Sinne von „die oberen Zehntausend unter sich“ aus. Der Adel bahnt dort angeblich Ehen an, Seilschaften für berufliches Fortkommen werden gebildet.
Dieses Vorurteil blendet aus, dass besonders die katholische Kirche auch auf niedrigstem Kostenniveau Kindern aller sozialen Schichten einen Ausbildungsplatz bietet, der einzigartig ist.

Die letzten beiden Vorurteile beruhen auf Hörensagen und sind sicherlich nicht durch einen Aufsatz auszuräumen, sondern nur durch Erfahrungen oder direkten Umgang mit „Produkten“ einer Internatserziehung. Im Folgenden will ich, basierend auf täglicher Erfahrung im Umgang mit Internatskindern und ihren Eltern, versuchen darzustellen, welche Chancen Internate bieten und welche Risiken, das heißt unerwartete Nebenwirkungen, Internatserziehung haben kann.

Wissenschaftlich untermauert wird dieses empirisch erworbene Wissen durch die im Herbst 2004 erschienene Studie „Das Internat“ von Professor Volker Ladenthin, Bonn. Ich gehe in diesem Aufsatz von uns aus, einem Internat in Reinkultur, also mit eigener Schule und nur vierwöchentlicher Heimreise. Trotzdem gilt das, was ich hier schreibe, weitgehend auch für andere Internatsformen, etwa die mit 5-Tage-Betrieb.



Helga Dannbeck

Heimschule Kloster-Wald

Erwartungen an das Internat

Die Gründe, warum Eltern ihr Kind in ein Internat geben, sind vielfältig: Tradition, Einzelkind-Nöte oder Delegation der Erziehungsaufgaben wegen der Berufstätigkeit eines alleinerziehenden Elternteils sind nahe liegende Gründe.

Aus Sicht der Kinder ist es häufig vernünftig, die Eltern zu verlassen, wenn diese plötzlich „spießig“ werden und beginnen, so sehr wegen „Nebensächlichkeiten“ wie Pünktlichkeit, Ordnung, Freundeskreis oder Hausaufgaben zu nerven, dass ein entspanntes Miteinander gar nicht mehr möglich ist.

Anfragen genervter Eltern, die ihrem Spross mit dem Internat drohen, falls er nicht endlich spurt, werden dagegen von Internatsleitungen in der Regel schon am Telefon abgewiesen.

Dass Kinder, die nach psychischer Erkrankung wieder in den normalen Schüleralltag eingliedert werden sollen, dies am besten unter gesunden Gleichaltrigen können, ist sicher eine richtige Grundannahme. Sie werden aber nur dann aufgenommen, wenn sie mit Sicherheit so stabil sind, dass sie die Gruppe nicht untragbar belasten. Internate ohne therapeutisches Fachpersonal werden die Internatsgruppe mit solchen Kindern nicht überfordern.

Die Trennung von Kindern und Eltern

Der Tag der Anreise nach den Sommerferien ist *immer* ein spezieller Tag. Die *erste* Anreise der neuen Familien bleibt ihnen unvergesslich. Diese Situation lässt sich nicht üben, selbst wenn Eltern und Kinder sich mental auf Heimweh und Tränen – die eigenen und/oder die des jeweils anderen – eingestellt haben. Heimweh dauert etwa 14 Tage, bei Eltern eher länger. Sehr selten gibt es Kinder, welche die Trennung von zu Hause nicht schaffen; das muss man hinnehmen ohne womöglich irgendwo eine Schuld zu suchen.

Das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern ändert sich, wenn der gemeinsame Alltag in zwei räumlich getrennte aufgeteilt wird. Zum Beispiel reduzieren sich altersbedingte Erziehungsschwierigkeiten in der Regel innerhalb weniger Wochen. Wenn das pädagogische Personal eines Internates die Auseinandersetzungen um Regeln und Hausaufgaben übernimmt, können Eltern und Kinder wieder über Anderes reden, anstatt einander dauernd auf die Nerven zu gehen.

Aber: Die Internatseltern können den Alltag ihrer Kinder nicht mehr einfach so verfolgen. Wer auf das Telefon beschränkt ist, erfährt nur die Höhen und Tiefen eines Kinderalltags. Wenn es *nicht* läutet, sind der Sorge erst recht keine Grenzen mehr gesetzt. Wie läuft denn der Alltag meines Kindes, wenn ich ihn nicht behüte? Wer bringt es ins Bett und kennt alle seine Schlichen, wer tröstet bei Krankheiten und Traurigkeit? Wer weiß, was es gerne isst und was ihm wirklich ein Gräuel ist? Und vor allem: *wie* geschieht das? Ist in einem Betrieb mit so vielen Kindern überhaupt

Raum auf die besonderen Bedürfnisse meines Kindes einzugehen? Eltern sehen doch gleich, was mit dem Kind los ist, oder? Können das Leute leisten, die mein Kind nicht von Anbeginn kennen? Vertrauen zu haben ist höchstens dann leicht, wenn alles gut läuft. Es kann auch passieren, dass die Stille dröhnt, wenn kein Kind mehr da ist. Der elterliche Alltag verändert sich. Viele Eltern unterschätzen ihr eigenes Heimweh und müssen tapfer sein, wenn ihr Kind am Telefon traurig klingt. Tapferkeit ist erst recht nötig, wenn das Liebste, das sie haben, sich

Helga Dammbeck



Kichernde Unterstufe

kaum gnädig zum Abschiedskuss herablässt, um endlich wieder im Gewusel der anderen Kinder zu verschwinden.

Die zurück gebliebenen Eltern sind zudem noch den unausgesprochenen Vorwürfen der Nachbarn und den ausgesprochenen der Verwandtschaft ausgesetzt, Rabeneltern zu sein. Aber: Ist der häufig nötige – oder inzwischen gesellschaftlich erwartete – formvollendete Spagat zwischen Beruf und Kindererziehung nicht häufig eine Überforderung? Es ist nicht schmerzfrei einzusehen, dass das Internat in vieler Hinsicht mehr bieten kann als das Zuhause. Familie ersetzen kann und will das Internat aber nicht. Im Gegenteil: ohne die Mitarbeit der Eltern kann Internatserziehung nicht vollständig gelingen.

Schockierend ist (und peinlich vor den ungebetenen Ratgebern), wenn die Haarfarben-Testphase *die* Überraschung zum Heimfahrtswochenende ist. Da gibt man sein Kind weg, in Hände, denen man vertraut, und nun bekommt man es erblondet zurück oder ungewohnt altklug. Was ist passiert? Das Ausprobieren eines ganz anderen Stils und auch die damit verbundenen missglückten Experimente gehören zum Erwachsenwerden wie der magische 13. Geburtstag. Eltern wissen manchmal nur theoretisch, dass diese Phase durchlebt werden muss. Wäre das Kind zu Hause, hätte man mit ihm da hineinwachsen können, die Veränderung wäre kein solcher Schock gewesen. Schwierig auszuhalten ist, dass die Frage, ob die Entwicklung auch so verlaufen würde, wenn das Kind zu Hause leben würde, nicht mit letzter Sicherheit zu beantworten ist.

Die Kinder in der Obhut „fremder Menschen“

Eltern sind nicht zu ersetzen. Die Erziehenden müssen tatsächlich jedes einzelne Kind erst kennen *lernen*. Dass sie das umfassend tun können, garantiert ihre pädagogische Ausbildung und ihre große Erfahrung. Erzieher sehen also auch, wenn etwas nicht in Ordnung ist. Allerdings ist es – besonders in den oberen Klassen – nicht immer leicht heraus zu finden, *was* es ist. Aber vor dieser Frage stehen früher oder später sogar die *Eltern* pubertierender Kinder.

Ist nicht eine persönliche Beziehung die wichtigste Voraussetzung für gelingende Erziehung? Das ist unbestritten. Zwischen Internatskindern und ihren Erziehern muss diese Beziehung erst wachsen. Die Autorität ist zunächst strukturell und daher nicht verhandelbar. Notwendig weicht sie mit der Zeit persönlicher Autorität. Häufig ist die emotionale Distanz, die den betreuenden Erwachsenen glücklicherweise mit der Zeit abhanden kommt, auch hilfreich, um Respekt zu vermitteln. Relativ schnell entwickeln sich feste emotionale Bindungen zwischen Kindern und



Helga Dannbeck

Leo und Iris

neue Lernfelder auf: Die Jugendlichen weihen ihre Eltern einerseits in Internats-Schelmereien ein und flehen andererseits bei der Erzieherin um Erbarmen, sich mit den Eltern nicht über Disziplin-Fragen auszutauschen. Die jeweils angefragten Vertrauten fühlen sich geschmeichelt. Das kommt in den besten Familien vor, in den Patchwork-Familien und auch in den sogenannten intakten: wenn Mama nicht tut was ich will, frage ich Papa. Das ist sehr normal und kein Charakterfehler. Dauerner Austausch der Erwachsenen ist in Familie *und* Internat nötig, damit sich das notwendige Lernfeld nicht zum Ausspielfeld entwickelt.

Internatskinder erproben sich an den Erziehern und lernen „sie zu nehmen“. Dabei schießen sie – wie zu Hause auch – gelegentlich über das Ziel hinaus und das können sie in einem relativ geschützten Raum. Wer etwas angestellt hat, lernt schnell, wie er sich den Erwachsenen gegenüber verhalten muss, um möglichst glimpflich davon zu kommen. In Maßen können die Jugendlichen sich geschützter erproben, weil die zuständigen Erwachsenen gelernt haben, *professionell* mit Regelverstößen und sogar *persönlichen* Angriffen umzugehen und pädagogisch darauf zu reagieren. Effektive Unterstützung in der Erziehungsarbeit kommt zweifellos von den anderen Jugendlichen, mit denen das fragliche Kind zu tun hat. Es ist eine echte Beruhigung zu sehen, dass Jugendliche sehr gut aufeinander achten und einander wirkungs- und liebevoll helfen wo Erwachsene schlicht nicht verstanden werden.

Gruppendruck und Leben in Gemeinschaft

Zurück zum Wechsel der Haarfarbe: dergleichen tritt im Internat häufig epidemisch auf. Das resultiert quasi zwangsläufig aus dem Risiko, das man eingeht, wenn man viele Kinder verschiedenster Altersstufen miteinander aufwachsen lässt: Eine findet etwas gut, alle machen mit, gehen weiter, probieren aus. Gruppendruck ist natürlich ein Thema im Internat.

Erziehenden. Es wird getröstet und gespielt, gestritten, und zugehört. Menschliche Wärme ist mehr als eine Voraussetzung für pädagogisch-wertvolle Ergebnisse. Geborgenheit ist Grundlage eines lebenswerten Miteinander, im Internat wie zu Hause.

Nun entstehen aber Dreiecks-Beziehungen und damit tun sich wieder

Gruppendruck – um bei diesem zu Unrecht ausschließlich negativ besetzten Begriff zu bleiben – ist aber zugleich einer der größten Vorteile der Internatserziehung. Wenn alle Hausaufgaben machen, fällt es leichter selber zu arbeiten, weil man nichts verpasst, wenn alle festsitzen. Dass Pünktlichkeit kein Selbstzweck ist, lernt sich leichter, wenn alle maulen, weil sie warten müssen, bis die letzte eintrifft. Ins-Bett-gehen ist nicht so schwer, wenn die anderen schon umgezogen sind. Und wer das Zähneputzen oder Aufräumen vergisst, bekommt eine unmittelbare Rückmeldung von den Zimmergenossinnen – wegen dieser Rücksichtslosigkeit.

Gruppendruck funktioniert im Internat allerdings anders als bei Tagesschülern. Jedes Kind verwendet einen erheblichen Teil an Energie, um zu einer Gruppe zu gehören. Kinder nehmen einander als „cool“, „angepasst“ oder „aufmüpfig“ wahr und schlüpfen selber in solche Rollen, in der Regel für die paar Stunden Schule am Vormittag. Im Internat funktioniert das nicht: Auch die mit den coolen Klamotten sind morgens strubbelig, auch die Rebellen haben mal Heimweh, auch den Stillen platzt irgendwann der Kragen. Neue Internatskinder brauchen viel Energie, um ihr Idealbild zu präsentieren. Charakterliche Unterschiede können jedoch nicht 24 Stunden am Tag überdeckt oder eingeebnet werden. Und wenn das Bild nicht mehr zu halten ist, braucht es Energie, sich davon zu verabschieden. Diese Energie fehlt im schlimmsten Fall vorübergehend in der Schule. Hat eine Schülerin aber ihren Platz gefunden, werden Energien frei. Dann gibt es ein sicheres soziales Gefüge, das trägt und schützt. Ab diesem Zeitpunkt spielt die Kleidung keine Rolle mehr, wenn man z. B. jemandem zum Geschichte-Lernen braucht. Das macht frei: Mit meinen Macken bin ich erträglich, weil ich lerne, die Macken der anderen zu ertragen. Und die Rückmeldung auf Fehlverhalten kommt unmittelbar. Wirkungsvoller wird sie, wenn sie annehmbar verpackt ist. Es ist äußerst belastend, mit jemandem zu streiten, den man dauernd um sich hat, also lernt man, zwar hart, aber fair miteinander umzugehen. Wohlgemerkt: man *lernt* das, man kann es nicht gleich.

Wo sonst hat ein Jugendlicher eine derart große Bandbreite an positiven und negativen Rollenmodellen und Möglichkeiten sich auszuprobieren? Eine entdeckt z. B., dass sie als Freundin hochgeschätzt ist, weil sie sich nicht dauernd in Szene setzt. Eine andere taugt als Vorbild. Die Jugendlichen lernen, sich demokratisch zu organisieren. Jede kann sich entfalten, und wo sie über das Ziel hinaus schießt, wird sie kritisch kommentiert und wo nötig korrigiert, weil sich aus der Menge der Kinder auch Widerstand und Alternativen wirkungsvoll formieren können. Natürlich gibt es im Internat weiterhin die Lauten, die Leisen und die Schicken und die mindestens 212 anderen Typen, aber es gibt sie nicht erbarmungslos starr. Die Kinder lernen miteinander zu leben, obwohl sie einander nicht ausgesucht haben.

Schwierigkeiten haben unter Umständen die Jugendlichen, die ihren eigenen Standpunkt nicht finden. Auch die, die besonders sozial begabt sind, können sich unter Umständen in all den Beziehungen verzetteln und sich selbst aus dem Blick verlieren. Diese Fälle sind allerdings sehr selten.

Pädagogisch wirksam ist auch das Vorbild der älteren Schülerinnen. Wo Erwachsene sich kaum verständlich machen können, genügt oft ein Blick der Älteren und schon benehmen sich die Jüngeren bei Tisch etwas besser oder lassen sich von einer Oberstufenschülerin bereitwillig Vokabeln abfragen, schriftlich sogar. Das funktioniert auch umgekehrt: Wo Jüngere dabei sind, benehmen sich die Älteren eher erwachsen und übernehmen Verantwortung.

Die Regeln und Werte-Erziehung

Im Internat gibt es alles, was es in „freier Wildbahn“ auch gibt: Alkohol und Zigaretten, und wenn man nicht sehr aufpasst auch Drogen. Alles, was es in der Gesellschaft gibt, findet sich auch im Internat. Anders als in der Gesellschaft sind aber die Mittel, diese Thematik zumindest klein zu halten, die Regeln und die dauernde Präsenz und Aufmerksamkeit professioneller Erwachsener. Auf das Ausprobieren verbotenen Handelns folgt eine direkte Konsequenz. Da gibt's kein Feilschen, da hilft kein Schmollen. Diskutiert wird auch im Internat – das muss auch sein, wenn Kinder mündig werden sollen – aber es ändert nichts an der Konsequenz. An dieser Stelle haben Eltern schnell Probleme, weil sie nicht exemplarisch handeln können. Wo aber für alle das gleiche gilt, zieht der Vorwurf der Ungerechtigkeit nicht.

Feste Zeiten zum Essen, Arbeiten und Schlafen, feste Verpflichtungen für musische oder sportliche AGs, Gruppendienste und verpflichtende gemeinsame Aktionen gliedern den Internatsalltag. Jede weiß, wann sie was zu tun hat. Bestimmte Strukturen sind durch die Organisation eines Großbetriebs vorgegeben und daher unmittelbar einsichtig, auch wenn's unbequem ist. Ausnahmen sind natürlich möglich, aber sie erfordern Planung. Beliebigkeit und Unverbindlichkeit, oft als Spontaneität missverstanden, weichen Zuverlässigkeit und Halt. In der Regel empfinden Internatsschüler das höchstens in der Eingewöhnungsphase als belastend. Erschreckend viele Kinder bekommen erst im Internat einen strukturierten Tagesablauf angeboten und werden nun davon entlastet, sich selbst zu organisieren, ohne dass sie das je gelernt haben. Innerhalb der Grenzen, die nicht einmal sehr eng, sondern nur fest gezogen sein müssen, sind die Kinder frei. Besteht nicht die Gefahr, dass die vorgegebene Struktur das Erlernen eigenständiger Verantwortung behindert? Ich denke: Nein. Im Internat wird Regel-Mäßigkeit *trainiert* und zuneh-



Qynh, Johanna und Laura

Helga Dannbeck

FORUMSCHULSTIFTUNG

mend in die Verantwortung der Kinder gegeben. Hier das richtige Maß zu finden bleibt auch im Internat eine schwierige Aufgabe, weil Kinder unterschiedlich reifen. Es gibt manchmal – auch unter Kindern – schon Charaktere, die nur nach eigenen Regeln leben wollen und schwer annehmen, was sie nicht selbst aufgestellt haben. Das muss nicht unbedingt sozial unverträglich sein, führt im Internat aber zu so vielen Konflikten und Reibung, dass im Einzelfall eine andere Lebensweise sinnvoller erscheint.

Egal ob Kinder mit belasteten Beziehungen ins Internat kommen, schulische oder disziplinarische Schwierigkeiten mitbringen oder aus sogenanntem intaktem Umfeld kommen: in jedem Fall kommen sie mit bestimmten Vorerfahrungen und internalisierten Werten und Normen. Die Werte und Normen, die das Internatsleben regeln, können nicht wie in der Familie intuitiv vermittelt und gelebt werden. Sie werden besprochen, so weit es eben geht schon im Vorstellungsgespräch, damit sie von den Eltern mitgetragen und unterstützt werden können. Darüber hinaus aber gibt es andere Werte, die weniger explizit vorhanden sind. Sie werden nichtsdestoweniger verinnerlicht und stoßen unter Umständen mit den Familienwerten hart zusammen: So kann Internatserziehung dazu führen, dass Kinder sich vehement verteidigen, dass zum Beispiel Jemanden-Trösten viel wichtiger ist als ein ordentliches Zimmer. Das ist im Grunde ja auch richtig; natürlich ist es Aufgabe der Erzieher, darauf zu achten, dass wegen der Internats-Werte ein gesundes Maß an Zivilisation zumindest aufrecht erhalten bleibt.

In der Schule wohnen

Lebensraum und Lernort sind im Internat eng verbunden. Die Wege zwischen Unterrichteten und Erziehenden sind sehr kurz, Übergänge sind leicht möglich. Das Kind ist von pädagogischen Profis umgeben und kann so optimal gefördert und gefordert werden. Dadurch dass mehrere Kinder dieselben Lehrer und Stundenpläne haben, sind Hausaufgaben gut zu überprüfen und das gemeinsame Lernen

leichter zu organisieren. Was gesprächsweise gemeinsam gelernt wird, bleibt bestehen. Hilfe durch ältere Schülerinnen kann schnell beim Mittagessen verabredet werden. Eine Schule, die auch Zuhause ist, hat eine vertraute und freundliche Atmosphäre, die allen gut tut, die dort arbeiten.

Die Schwierigkeiten müssen erneut die Eltern aushalten. Nur durch gute Organisation können sie über die schulischen Fortschritte ihres Kindes wirklich auf dem Laufenden gehalten werden. Elternabende und Sprechtage erfordern unter Umständen lange Autofahrten. Das Telefon ist auch hier nur ein Ersatz.

Fazit

Internatserziehung gelingt nicht automatisch. Pädagogische Regeln allein und auch die professionelle Vermittlung richtiger Werte geben keine Garantie für eine gelingende Erziehung. Entscheidend ist die Eignung und die Bereitschaft der Kinder, die Angebote anzunehmen, die das Internat machen kann.

Die größte Chance, die das Internat bietet, ist das Leben und Lernen inmitten von anderen Kindern, in einem durch eine feste Struktur geschützten Raum. So viel Erprobungsraum fordert heraus, trainiert und erzieht für die Schule und für das Leben.

Wie dargestellt müssen die Risiken also hauptsächlich von den Eltern getragen werden. Sie zahlen den Preis, der ihren Kindern eine Vielzahl an Chancen bietet, die sie ihnen die Familie – jedenfalls in dieser Bandbreite – kaum bieten kann.

Die größte Befürchtung allerdings ist mit Sicherheit unbegründet: Eltern und Kinder verlieren einander durch die Internatserziehung nicht. Wäre das der Fall, müssten alle Internate, zumal die kirchlichen, umgehend geschlossen werden.

Jürgen Leide

„Pädagogische Konferenzen“ – Schulentwicklung konkret

Am St. Benno Gymnasium in Dresden gibt es seit zwei Jahren so genannte „Pädagogische Konferenzen“. Der folgende Bericht macht transparent, worum es sich dabei handelt und welche pädagogische Konzeption hinter dieser neuen Einrichtung an unserer Schule steckt. Er will auch zum Weiterdenken anregen aufgrund mancher Erkenntnisse, die sich aus den Pädagogischen Konferenzen bisher ergeben haben.



Auslöser

Äußerer Anstoß für die Einführung der Pädagogischen Konferenzen war das tragische Ereignis von Erfurt: Ein bis dahin fast unauffälliger Schüler lief Amok und tötete völlig unerwartet 16 Lehrer und Schüler und schließlich sich selbst.

Bis zu dem fürchterlichen Blutbad schien er ein eher unauffälliger, zurückgezogener, vielleicht etwas sonderbarer Jugendlicher zu sein; er fiel nicht durch gewalttätiges Benehmen auf. Schon bald nach der Tat wurde öffentlich diskutiert, dass der jugendliche Täter ungeheuerliches Konfliktpotenzial in sich trug, das bis dahin anscheinend keiner so richtig bemerkt hatte.

Die Tatsache, dass die psychische Problematik des Täters bis zum Zeitpunkt der Tat Lehrern, Mitschülern und sogar den Eltern offensichtlich verborgen geblieben war,

Jürgen Leide

St. Benno-
Gymnasium
Dresden



löste bei uns Lehrern große Betroffenheit aus. Wir stellten uns die Frage, wie so etwas überhaupt geschehen kann. Konnte dieses Konfliktpotenzial tatsächlich nicht wahrgenommen werden? Es war uns bewusst, dass wir darauf letztlich nicht mit einem klaren Nein antworten können. Wir überlegten weiter: „Was können wir präventiv tun? Wie können wir verborgenes Konfliktpotenzial überhaupt erkennen und wie können wir zur rechten Zeit konstruktiv und angemessen mit Aggressionen umgehen, damit es nicht zu unvorhersehbaren Eskalationen kommt?“

Solche Gedanken stellten sich uns und führten bei uns am St. Benno-Gymnasium zu der Entscheidung, ab dem Schuljahr 2002/03 zusätzlich zu den Notenkonferenzen, die traditionsgemäß zum Schulhalbjahr und zum Schuljahresende stattfinden, „Pädagogische Konferenzen“ einzuführen, die im November des laufenden Schuljahres stattfinden sollen.

Inhalt und Vorgehensweise der Pädagogischen Konferenz?

Bei den pädagogischen Konferenzen handelt es sich um Klassenkonferenzen für jede einzelne Klasse der Unter- und Mittelstufe. Alle Lehrerinnen und Lehrer, die in einer Klasse unterrichten, Beratungslehrer, Stufenberater, Schulseelsorger und Pädagogischer Leiter nehmen an der Konferenz teil. Gegenstand der Beratung ist die pädagogische Situation der Klasse **und** die Entwicklung jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin. Das bedeutet ganz konkret, dass tatsächlich über jeden einzelnen Schüler gesprochen wird, nicht nur über die so genannten „Problemfälle“, die uns durch ihr Benehmen, ihre soziale Stellung in der Klasse, ihre Konflikte oder andere Belastungen schon länger auffallen. Der Zeitaufwand ist beträchtlich.

Vorbereitet wird die Pädagogische Konferenz durch den Klassenlehrer, der ja eine besondere pädagogische Verantwortung für die Klasse wahrnimmt. Spätestens zwei Tage vor der Konferenz stellt der Klassenlehrer jedem Fachlehrer ein knappes Statement zur Situation der Klasse und jedes einzelnen Schülers schriftlich zur Verfügung. Außerdem nimmt er mit den Elternvertretern Kontakt auf und bittet diese, ihm ihre Einschätzung zur pädagogischen Situation in der Klasse mitzuteilen. Darüber hinaus werden auch die Klassensprecher gebeten, sich mit der Klasse zu verständigen und ebenfalls eine eigene Einschätzung abzugeben. Wir binden also bewusst Eltern und Schüler mit ein, weil ihre Wahrnehmungen wichtig sind.

Die Pädagogische Konferenz verläuft in zwei Abschnitten. Der erste Teil findet zusammen mit den beiden Klassensprechern statt, die zunächst ihre und die Einschätzung der ganzen Klasse vortragen und diese mit den Fachlehrern besprechen. Es ist mitunter erstaunlich, wie gut die Schüler selbst ihre Klassengemeinschaft einschätzen können und um die Probleme Einzelner wissen.

Im zweiten Teil beraten die Lehrer unter sich. In diesem Austausch, an dem auf Grund des Konferenzgeheimnisses keine Schüler oder Eltern teilnehmen können, wird ausführlich das soziale Gefüge der Klasse erörtert und über jeden einzelnen Schüler differenziert gesprochen. Es wird ausführlich besprochen, wie wir ein positives Klassenklima unterstützen und die Entwicklung einzelner Schüler stärken können. Schlechte Noten oder schulische Leistungen spielen in diesen Gesprächen nur dann eine Rolle, wenn sie uns als Ausdruck tiefer liegender Probleme erscheinen.

Mit diesem Vorgehen erreichen wir, dass sich Schüler, Eltern und Lehrer gemeinsam Gedanken um die einzelnen Schüler und die Entwicklung der Klasse machen. Aus verschiedenen Blickwinkeln kann man mehr wahrnehmen.

Ziel der Pädagogischen Konferenz

Ziel der Pädagogischen Konferenz ist es, zusammen mit dem Klassengefüge auch alle Schüler einzeln zu beachten, die einzelnen und ihr Verhalten zu verstehen und sie in ihrer individuellen Entwicklung wahrzunehmen. Wir wollen auf diese Weise Probleme rechtzeitig erkennen, Konflikte aufdecken und hilfreiche Maßnahmen frühzeitig einleiten. Unser Blick richtet sich aber auch darauf, die Schüler in ihren Talenten zu fördern, die Jugendlichen zu ermutigen und entsprechende Chancen aufzugreifen.

Unsere Wahrnehmung richtet den Blick zunächst auf das, was ist. Es ist uns wichtig, dem einzelnen Schüler gerecht zu werden. Wir wollen die Wahrnehmung der Schüler und der Klassen möglichst frei halten von Schablonen und Bewertungen. In dem Gespräch legen wir großen Wert auf den wertfreien Blick, das vorurteilsfreie Wahrnehmen und das interessierte Verstehen. Damit schaffen wir die Voraussetzungen für weiterführende Schritte. Nur so können wir angemessen intervenieren, positive Entwicklungen fördern oder Fehlentwicklungen korrigieren. Wahrnehmen, Verstehen und Intervenieren sind also die drei Ebenen des kollegialen Austausches, um die Klasse und den einzelnen Schüler konstruktiv zu stärken.



„Wer Probleme macht, hat Probleme“

Die Ergebnisse dieser Gespräche machen uns mitunter sehr betroffen. Wenn wir über „schwierige Schüler“ sprechen, hat das fast immer einen Hintergrund, den wir mehr oder

Bei einer „Pädagogischen Konferenz“

weniger gut kennen. Hinter dem vordergründigen Störverhalten im Unterricht können sich Probleme und Ursachen sehr verschiedener Art verstecken. Es gibt keine Muster, die verallgemeinert werden können. In vielen Fällen wird zunächst nur die allgemeine Erkenntnis bestätigt: „Wer Probleme macht, der hat selbst Probleme“.

So vielfältig und unterschiedlich die Schwierigkeiten sind, so vielfältig und unterschiedlich gehen die jungen Menschen wiederum damit um.

Es kann Probleme mit den Rahmenbedingungen von Schule geben, mit der persönlichen Stellung eines Schülers in der Klasse oder der Atmosphäre in der Klasse. Es gibt Schüler, die durch gesundheitliche Probleme belastet sind. Andere zeigen ein entwicklungsbedingtes Wegbrechen der schulischen Leistung: Die Noten rutschen in den Keller, der Schüler fällt auf durch ein starkes Desinteresse. Ebenso können das Zerbrennen einer wichtigen Freundschaft oder der Verlust wertvoller Beziehungen der Hintergrund von Problemverhalten in der Schule sein. Junge Menschen stehen in bedeutungsvollen Umbruchphasen ihres Lebens und nicht selten sind es entwicklungsbedingte Veränderungen, die belasten und alle Aufmerksamkeit und Kräfte in Anspruch nehmen.

Gerade in der Mittelstufe spielt die psycho-sexuelle Entwicklung der Schüler eine maßgebliche Rolle. Es gilt aber zu beobachten, ob der schulische Einbruch phasenbedingt „normal“ ist oder ob sich da eine größere Problematik abzeichnet.

Auch Konflikte mit Mitschülern, mangelnde Zugehörigkeitsgefühle zur Klasse, persönliche Grenzen in der Kontaktfähigkeit, das subjektive Empfinden, Außenseiter zu sein, können das Selbstwertgefühl junger Menschen in Frage stellen und den Schulalltag schwer machen. Es gibt Versagensängste aufgrund verschiedener negativer schulischer Vorerfahrungen, charakterlich bedingtes Rückzugsverhalten oder im Gegensatz dazu eher aggressives Verhalten. Desinteresse an bestimmten Unterrichtsfächern und -inhalten, auch Schwierigkeiten mit dem persönlichen Stil und

Auftreten eines Lehrers können Kindern und Jugendlichen das Lernen und Leben in der Schule ebenfalls schwer machen.

Das sind nur einige wenige Aspekte aus dem breiten Spektrum der Probleme und des Problemverhaltens von Schülern; es ließen sich noch sehr viele mehr nennen. Uns Lehrer bedrückt nach diesen Konferenzen immer wieder der Eindruck, dass einzelne junge Menschen unter Belastungen leiden, denen sie auf Grund ihrer lebensmäßigen Entwicklung noch nicht gewachsen sind und die sie eigentlich gar nicht bewältigen können. Klaus Hurrelmann, Gesundheitswissenschaftler an der Universität Bielefeld, bestätigt durch seine Forschungen diesen subjektiven Eindruck: „Bei vielen Kindern kommt es heute zu Erschöpfungszuständen, Nervosität und Unruhe, Magenverstimmungen und Schlafstörungen, die nicht auf eine einzelne Ursache zurückgeführt werden können. Es sind unspezifische Erkrankungen, die ganz offensichtlich mit der Überforderung der körperlichen, seelischen und sozialen Regelkreise zu tun haben.“¹ So hebt Hurrelmann ganz besonders die Verbreitung psychischer Störungen hervor.

Kontext Familie

Bei den Pädagogischen Konferenzen zeigt sich auch, dass dem familiären Hintergrund der jungen Menschen eine bedeutende Rolle zukommt, wenn es um die Probleme und das Problemverhalten von Schülern geht. Schüler, die durch ihr Verhalten auffallen, können unter belastenden Lebenssituationen in den Familien leiden, mit denen sie nicht zurecht kommen und die sie auf verschiedene Weise austragen. Die Bandbreite ist auch hier sehr ausgeprägt. Sie reicht von schicksalhaften Unglücksfällen, schweren Krankheiten, Tod bis hin zu Überlastungen der Familien, überhöhtem Erwartungs- und Leistungsdruck an die Kinder, mangelnder Zeit für die Kinder oder für die Gestaltung eines bewussten Familienlebens, Konflikten oder gar Zerrüttung in den Familien.

Belastungen junger Menschen und ihr Umgang damit sind sehr vielfältig. Das macht uns Lehrer in den Pädagogischen Konferenzen manchmal sehr betroffen und hilft uns aber auch, hinter dem auffälligen Verhalten noch mehr den jungen Menschen zu sehen, der unsere Unterstützung braucht. Aber durch diese Konfe-

¹ Hurrelmann, Klaus: Kindheit in der Leistungsgesellschaft, S. 50f., in: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe, München 2002, S. 43-62.

renzen sehen wir uns auch selbst durch die gemeinschaftlich in der Klasse wirkenden Pädagogen gestärkt. Als Lehrer bezieht sich unsere Verantwortung zwar nur auf die Schule. Wir können und wollen nicht die einzelne Familie beurteilen oder gar in sie hineinregieren. Das liegt uns fern. Der Schüler jedoch lebt gleichzeitig in der Schule und in der Familie. Sein Verhalten im Klassenraum ist mitbestimmt vom familiären Kontext.

Schule als Erziehungsgemeinschaft

Wir machen auch die Erfahrung, dass wir als Schule, als einzelne Lehrerin oder einzelner Lehrer, dem individuellen jungen Menschen oft gar nicht so sehr helfen können, seine Belastungen konkret zu überwinden. Wir können lediglich in unserem Bereich Verantwortung übernehmen und im Rahmen unserer Möglichkeiten auf den Einzelnen eingehen oder versuchen, Schule so zu gestalten, dass für die Schüler Unterstützung und Ermutigung erfahrbar wird. Jeder – Schüler, Eltern und Lehrer – ist an seinem Platz herausgefordert, seine Aufgabe verantwortungsvoll zu erfüllen.

Schülern kann ihre je eigene Lebensaufgabe und -herausforderung nicht abgenommen werden. Sie können und sollen im Lebensraum Schule schrittweise auch lernen, ein reifes, erwachsenes Verhalten einzuüben, mit ihnen unsympathisch erscheinenden Kollegen auszukommen, Unlust nicht zum einzigen Ausgangspunkt von Verhalten oder Engagement zu machen und vieles mehr. Eltern werden ihren Kindern sicherlich in allen schönen und notvollen Erfahrungen ihrer Schulzeit zur Seite stehen und sie nach Kräften unterstützen. Auch sie sind bei schwierigem Verhalten ihrer Kinder ganz besonders angesprochen, im familiären Umfeld die Kinder zu unterstützen.

Offensichtlich sitzen alle, Eltern, Schüler und Lehrer, auf je eigene Weise im gleichen Boot, wenn es um Probleme der jungen Menschen und deren Bewältigung geht. Alle sind wir beteiligt und herausgefordert, unseren je eigenen Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich so effektiv als möglich zu gestalten. Einige Anregungen, die sich aus den Gesprächen und Erfahrungen der Pädagogischen Konferenzen ergeben, möchte ich an dieser Stelle weitergeben. Vielleicht können sie für einige Eltern ein Impuls sein, ihre Kinder in der Familie weiter zu unterstützen und emotional zu fördern.

Gesellschaftspolitischer Kontext

Einen kurzen Seitenblick auf das, was zur Zeit in Gesellschaft und Politik vor sich geht, kann ich mir nicht versagen. Die derzeitige politische und gesellschaftliche Entwicklung treibt in eine andere Richtung als weiter oben als wünschenswert beschrieben wurde. Mit Riesenschritten wird Bildung und Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen verlagert: weg von der Familie – hin zum Staat. Was hinsichtlich der Bildung selbstverständlich und auch richtig ist, soll in wenigen Jahren im Bereich der Erziehung vollzogen werden. Von der Kinderkrippe bis zur Ganztageschule soll Erziehung Sache des Staates werden. Die angeführten Argumente klingen logisch und einsichtig, eine wirkliche Auseinandersetzung mit der tiefer liegenden Problematik dieser Veränderungen fehlt.

Wir werden diese Entwicklung nicht umdrehen können, aber es bleibt unsere Aufgabe, sie mit allen Überlegungen und Kräften so konstruktiv und sinnvoll als nur möglich mitzugestalten, damit sie unseren Kindern dient. Es ist für uns am St. Benno-Gymnasium keine Frage, dass wir die Chancen, die darin liegen können, mit beiden Händen ergreifen und umsetzen werden. Diese Entwicklung darf uns aber auch nicht die Augen davor verschließen lassen, dass wir es hier bei weitem nicht nur mit „besseren Chancen“ für unsere Kinder zu tun haben, sondern schlichtweg aus der Not eine Tugend zu machen versuchen. Das Wohl und die gesunde Entwicklung unserer Kinder verlangen von uns eine grundlegende Auseinandersetzung mit Fragen zur Bedeutung von Familie, Beziehungspflege und klaren Werthaltungen. Als christliche Schule dürfen und möchten wir diese Fragen stellen und diskutieren.

Erziehung als Staatsaufgabe – Rezepte von gestern für heute?: Junge Pioniere mit dem „Roten Buch der guten Taten“ in Ost-Berlin 1958



Schulter-Schluss

Aus unseren pädagogischen Konferenzen ergibt sich klar die Einsicht: Schule und Elternhaus bilden ein Bündnis, wenn es um die Sorge für unsere Kinder geht. Es geht um einen Schulterschluss. Gegenseitige Schuldzuweisungen helfen nicht weiter. Jeder der beiden Partner steht vor der Herausforderung, seinen Part möglichst gut zu erfüllen. Im Mittelpunkt unserer Aufgabe steht der einzelne Schüler, die Sorge um den einzelnen Menschen. In allem Fordern und Fördern, unabhängig davon, ob es um intellektuelle oder soziale Ansprüche geht, fragen wir nach der Entwicklung des jungen Menschen und dem, was dieser Entwicklung dient. Das ist ein entscheidendes Qualitätskriterium unserer Schule.

„Du sollst die Zusammengehörigkeit der Familie achten und bewahren.“

Die Familie ist die Keimzelle menschlichen Lebens – und menschliches Leben ist verantwortete Existenz. Insofern ist die Familie die erste Begegnungsstätte eines heranwachsenden Menschen mit seiner Verantwortlichkeit, und ist seine Familie nicht intakt, fällt diese seine Begegnung dürftig aus. Das ist der Grund, warum wir(...) ein 'Prioritätskriterium' formulieren. Das Prioritätskriterium besagt, dass jedermann frei ist, eine eigene Familie zu gründen oder nicht, dass aber derjenige, der eine Familie gegründet hat, an erster Stelle seine sinnvolle Funktion in der Familie zu erfüllen hat, und erst an zweiter Stelle andere sinnvolle Funktionen übernehmen soll.

Funktion ist nicht identisch mit Rolle. Es geht folglich nicht um die Mutter- oder Vater-, Gattin- oder Gattenrolle im traditionellen Gewand, sondern um die funktional unersetzliche Aufgabe einer bestimmten Mutter oder eines bestimmten Vaters, eines bestimmten Mannes oder einer bestimmten Frau in der bestimmten Situation, in der sie oder er gerade steht. Es geht um dasjenige, was Not tut zur Erhaltung der Familie. Um die Bereitstellung der Zeit und Kraft, die einem im Namen der Familie abverlangt ist. Viele Werte gibt es, denen ein Mensch dienen kann: berufliche, künstlerische, meditative, sportliche, caritative usw. Sie alle bereichern menschliche Existenz. Dennoch würden sie an Sinn verlieren, würde ihre Erfüllung auf Kosten und zu Lasten jener Angehörigen gehen, deren Wohl einem mit anvertraut ist durch das Ja, das man einst zu ihnen gesprochen hat.“

aus: Lukas, Elisabeth: Spirituelle Psychologie. Quellen sinnvollen Lebens. München: Kösel, 2001, S. 56 f.

„Kommunikationslosigkeit, Gesprächsarmut, der beleidigt-wortlose Rückzug nach einem Streit, das Nicht-zuhören-Können kennzeichnet viele Beziehungen zwischen Eltern und Kindern. Dabei haben Heranwachsende durchaus den Wunsch, mit ihren Eltern in Kontakt zu bleiben, auch wenn gleichaltrige Freunde und Bekannte in diesem Lebensabschnitt immer wichtiger werden. Viele Eltern deuten den Rückzug und die Abkapselung ihrer Kinder als Abbruch der familiären Beziehungen. Sie glauben, das sei das Ende von Erziehung. Welcher Irrtum! Es ist für die Entwicklung des Jugendlichen wichtig, mit den Eltern im Gespräch, in Kontakt und in Beziehung zu bleiben. Befragt man Jugendliche, was sie sich von ihren Eltern wünschen, dann fallen einige Aspekte auf:

- Gespräche brauchen Ruhe und Zeit. In Hektik und Trubel lässt sich nichts besprechen, lassen sich keine Konflikte lösen.
- Heranwachsende wollen sich angenommen fühlen. Dieses Gefühl entsteht, wenn man Zeit füreinander hat und Kontakt aufnimmt. Der entsteht eben nicht nur durch Sprache, sondern über Augenkontakt, persönliche Zuwendung oder eine vertrauensvolle Atmosphäre.
- Wichtige Grundvoraussetzung für Achtung und Respekt im Gespräch ist das Zuhören-Können, ohne vorschnell zu unterbrechen oder loszupoltern. Zum Zuhören gehört Nachfragen – aber kein penetrantes Ausfragen. Wenn Heranwachsende aus der Schule kommen und gefragt werden: ‚Wie war’s heute in der Schule?‘ können Eltern nur schwerlich eine wirkliche und genaue Antwort erwarten. Der elterliche Wunsch nach Kontaktaufnahme kann anders formuliert werden, z. B. indem man über den eigenen Vormittag berichtet oder eine Zeit ausmacht, wann die Schule Thema ist.“ (S. 150 f.)

„Eltern überschätzen nicht nur die Wirksamkeit ihrer Worte und Anweisungen. Sie unterschätzen zugleich, wie wichtig es ist, sich dem Kind zuzuwenden, Kontakt zu ihm aufzunehmen, wenn sie ihm etwas mitteilen wollen. Heranwachsende – und Erwachsene natürlich auch! – wünschen, angesprochen zu werden, sie wollen sich angesprochen fühlen. Wenn Eltern Jugendlichen Grenzen setzen wollen, sollten sie beachten: Zuerst Kontaktaufnahme mit den Augen, danach Körperkontakt bzw. Nähe geben, und erst dann eine eindeutige Sprache.“ (S. 157)

aus: Rogge, Jan-Uwe: Pubertät. Loslassen und Haltgeben. Hamburg: Reinbek, 1998, S. 150 f, 157.

Bernd Hopfener

Entschleunigung als Lernprozess

Eine Einführung in das Abiturthema „Heimatverlust und Exil“ mittels der themenzentrierten Interaktion (TZI)



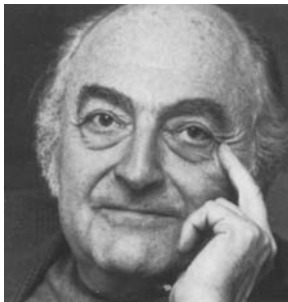
Heinrich Heine: Wo? (1835/36)

Wo wird einst des Wandermüden
Letzte Ruhestätte sein?
Unter Palmen in dem Süden?
Unter Linden an dem Rhein?

Werd ich wo in einer Wüste
Eingeschart von fremder Hand?
Oder ruh ich an der Küste
Eines Meeres in dem Sand?

Immerhin! Mich wird umgeben
Gotteshimmel, dort wie hier.
Und als Totenlampen schweben
Nachts die Sterne über mir.

„Keine Methode ersetzt persönliche Wärme, Toleranz und positive Einstellung zum Menschen.“ (Ruth Cohn, Begründerin der themenzentrierten Interaktion TZI)



*Autoren, die vor den Nazis ins Exil flohen:
Elias Canetti, Stefan Heym, Walter Benjamin und Siegfried Kracauer*

Der nachfolgende Artikel soll dazu ermuntern, einmal etwas unkonventionell in eine Lyrikeinheit einzusteigen – auch wenn es sich um ein Schwergewicht wie ein Abiturthema handelt. Er entstand im Zusammenhang einer Fortbildung in themenzentrierter Interaktion (TZI) am Ruth Cohn Institut und dokumentiert eine Reihe von vier bis fünf *Einführungsstunden*, die in diesem und im letzten Schuljahr an der Heinschule St. Landolin in Ettenheim erprobt und überarbeitet wurden. Eine im üblichen Sinn fachdidaktische oder fachwissenschaftliche Analyse des Themas „Heimatverlust und Exil in der deutschen Lyrik“ ist nicht beabsichtigt. Es geht mir darum, mit der TZI eine mittlerweile anerkannte Methode „lebendigen Lernens“ vorzustellen bzw. zu erproben und dies in einem (z.T. sehr persönlich gehaltenen) Unterrichtsprotokoll zu dokumentieren. In diesem Sinne sollen die folgenden Ausführungen für alle DeutschkollegenInnen, die das Thema im Unterricht behandeln, eine konkrete Hilfestellung und Anregung sein. Alle andern KollegenInnen können einen Einblick in die Arbeit mit der TZI-Methode im Unterricht erhalten.

Der Artikel ist in zwei Teile gegliedert. Zunächst wird der Ablauf der Unterrichtsstunden beschrieben. Danach wird der Unterrichtsversuch mit Hilfe der Methode der themenzentrierten Interaktion analysiert und ausgewertet. In diesem Zusammenhang werden auch die theoretischen und historischen Grundlagen der Methode der themenzentrierten Interaktion kurz erläutert.

Teil I

Wie die SchülerInnen an das Thema „Heimatverlust und Exil“ heranzuführen? – Eine Beschreibung der Einführungsstunden

Erste Sequenz: Was bedeutet mir/uns „Heimat“?

Es ist Montag in der dritten Woche nach den Sommerferien. Ich habe die SchülerInnen für die dritte und vierte Unterrichtsstunde in die Aula bestellt. Für unser Vorhaben benötigen wir einen möglichst großen Raum – je größer desto besser. Auf dem Boden vor dem Stuhlkreis liegen 50 bis 60 Bilder aus Zeitschriften, Zeitungen und Postkartensammlungen, die alle im weitesten Sinne etwas mit dem Thema „Heimat“ zu tun haben können: Eindrücke aus dem Südschwarzwald oder Oberrheinland; Bilder, die Familie und Kindheit zeigen; das Freiburger Münster nach dem Luftangriff auf die Stadt, den Sportclub, den Edekaeinkaufsmarkt neben der Schu-

le, das Brandenburger Tor, Deutschland als Einwandererland, Gartenansichten, Liebespaare, Straßenmusiker, behagliche Wohn- und Schlafecken und anderweitig Privates, PCs, Handys, Fotos aus der Freizeit- und Modeindustrie, Eindrücke aus der Medienlandschaft des Landes u.v.a.

Nachdem wir Platz genommen haben, teile ich den SchülerInnen mit, dass wir ab heute unser neues Abiturthema „Heimatverlust und Exil in der deutschen Lyrik“ bearbeiten.

„Aber was ist Heimat eigentlich? Was bedeutet Heimat denn für **uns**?“ Nachdem wir uns zusammen auf diese Vorfrage eingelassen haben, fordere ich alle KursteilnehmerInnen (mich eingeschlossen) auf, aus den 50 bis 60 Bildern, die neben uns liegen, eines, das für sie etwas „Heimatliches“ zeigt, auszuwählen und sich zu überlegen: Was hat dich angesprochen? Erzähle anschließend der Gruppe, inwiefern das Bild etwas mit deinen Vorstellungen, Erfahrungen oder Begriffen von Heimat zu tun hat.



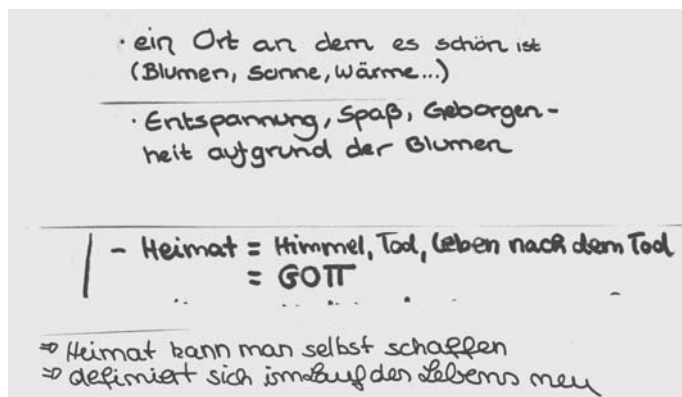
Der Feldberg ruft im Halbstun

Im anschließenden Rundgespräch wird eines überdeutlich: Heimat zu haben bedeutet zu wissen, woher wir kommen. Anhand mehrerer Bilder wird das Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit in der vertrauten Umgebung der Familie und unter Freunden angesprochen. Heimat – das sei das eigene Bett, das Fußballspielen im Verein, die „Gemütlichkeit“ der eigenen vier Wände, badisches Essen von Mutter zubereitet. Plötzlich ist die Rede vom „Idyllischen“ unserer Landschaft; vom Schwimmen in Baggerseen. Ein Bildimpuls wird mit den Worten umschrieben: „Heimat ist überall dort, wo mein Herz wohnt“. Erinnerung und Glück werden mit verschiedenen Bildern in Zusammenhang gebracht. Last but not least wird auch das „Schwätzen“ im Dialekt als Heimat bezeichnet und völlig unvermittelt taucht die Frage auf, ob Heimat eigentlich nur etwas für älteren Menschen sei.

Damit das Gesagte nicht gleich wieder vergessen wird, fordere ich die SchülerInnen nach diesem Gedankenaustausch auf, sich still auf einige Äußerungen der anderen KursteilnehmerInnen zu besinnen und die Bilder, die nun zwischen uns auf dem Boden liegen, jeder Person im Kreis aus dem Gedächtnis noch einmal zuzuordnen: Wer hat was zu welchem Bild gesagt? Abschließend sollen sie allerdings ihre *eigenen* Gedanken von vorhin gut lesbar auf einem DIN-A4 Karton *formulieren* und können diese, wenn sie wollen, jetzt ergänzen bzw. abrunden.

Während dieser Stillarbeitsphase, an der ich selbst aktiv teilnehme, schweifen meine Gedanken zurück zum Kurs des Vorjahres, der während der gerade erfolgten Arbeit mit den Bildimpulsen wesentlich stärker Werte aus dem Konsum- und Freizeitbereich mit Heimat verbunden hatte. Allerdings hatte damals auch eine Schülerin anhand des Fotos einer Bibliothek erklärt, dass Bücher, die sie überallhin mitnehmen könne, ihre wahre Heimat seien....!!!

Der nächste Unterrichtsschritt führte uns allen vor Augen, weshalb uns heute das übliche Klassenzimmer zu klein geworden wäre. Denn die SchülerInnen sollten nun versuchen, den großen Raum, in dem wir uns befanden, sich geteilt vorzustellen: Eine Hälfte der



Aula sollte die „Heimat“, die andere sollte den Bereich der „Fremde“ darstellen. Während dieser Phantasieübung sollten alle Teilnehmer versuchen durch *Bewegung* im Raum mehr über ihre Heimat- bzw. Fremdegefühle zu erfahren.

Nachdem also die Bilder – die Heimat (so eine Schülerin) – der Gruppe „weggenommen“ worden waren und wir uns nun mit leeren Händen im Sitzkreis in der Mitte des Saales befanden, forderte ich die SchülerInnen auf, die räumliche Weite des Saals als Ferne und Fremde, eben als Gegensatz zur Heimat zu begreifen und sich in Positionen zu begeben, die unterschiedlich weit von der „Heimat“ entfernt seien: „Hier, in der Mitte des Saales, ist eure Heimat, euer Zuhause und dort, 25 Meter weiter, stellt euch die Fremde, das Andere, das Unbekannte vor. Probiert aus, wie ihr euch an verschiedenen entfernten Positionen fühlt. Könnt ihr die unterschiedlichen Entfernungen in Bezug auf eure Heimat in euch wahrnehmen? Gebt euern Gedanken Raum und nehmt euch Zeit zu fühlen, die Gedanken kommen und ziehen zu lassen. Schließt, wenn ihr wollt, die Augen und nehmt eure innere Realität wahr. Vergleicht nicht und schaut nicht, wo die anderen gerade stehen! Probiert in Ruhe aus und nehmt am Ende (nach ca. 5-10 Minuten) die Position ein, zu der es euch jetzt *im Moment* am eindeutigsten hinzieht. Schaut euch erst dann nach den andern um und nehmt nun mit denen, die sich in *eurer* Nähe befinden, Kontakt auf und fragt: Was hat DICH *hierher* geführt? Erläutert den in eurer Nähe Stehenden, weshalb ICH hier stehe.

Im oben erwähnten ersten Kurs (Abiturjahrgang 2004) hatte sich folgende Aufstellung ergeben:

In meiner Heimat (6 SchülerInnen)

Noch nahe der Heimat (6 SchülerInnen)

Der Heimat nicht mehr nahe (6 SchülerInnen)

Äußerste Fremde (3 SchülerInnen)

Auch die 17 SchülerInnen des jetzigen Kurses verteilten sich in etwa ähnlich. Die absolute „Fremde“ wurde weniger aufgesucht, die meisten befanden sich wieder im Mittelfeld – neugierig auf Fremdes, aber mit Blickkontakt zur „Heimat“. Der anschließende Austausch in der sich bildenden Gruppe kann (wie bei uns) spannend werden – auch für den Lehrer. Denn die Begründungen, weshalb man diesen und nicht jenen Platz letztendlich aufgesucht hat, fallen nicht immer so eindeutig aus wie vermutet.

Nach dieser Gruppenerfahrung wurden die SchülerInnen nun noch einmal zu einer schriftlichen Selbstreflexion aufgefordert: Auf der Rückseite ihres vorher benutzen DIN A 4-Kartons sollten sie den Satz: „Ich brauche Heimat sehr (ziemlich, etwas, wenig, gar nicht etc.), weil ...“ so eindeutig wie möglich und für ihre jeweilige Person zutreffend (subjektiv authentisch) zu Ende formulieren.

Die Ergebnisse können, wie die hier abgedruckten Schülerbeispiele zeigen, das bisher Gesagte noch einmal festhalten bzw. vertiefen oder auch provokative Botschaften enthalten, die noch einmal zur Diskussion herausfordern, sodass es sich anbietet, für einige Minuten einen ‚Marktplatz‘ der Meinungen zu veranstalten, indem alle Kursteilnehmer ihre Begründung bzw. Sichtweise wie ein Transparent vor sich halten oder sich gut lesbar an den Körper heften. Dieser Marktplatz der Meinungen wird einige Zeit dauern, da alle SchülerInnen die Gelegenheit haben sollten, ihre Standpunkte untereinander auszutauschen.

Am Ende dieser ersten Unterrichtssequenz (für die man am besten eine *Doppelstunde* zur Verfügung haben sollte) könnte die „Hausaufgabe“ lauten: Jede/r KursteilnehmerIn bringt

in die nächste Sitzung einen Gegenstand mit, der für ihn persönlich Heimat bedeutet, und erläutert den anderen, weshalb dieser für ihn das Thema „Heimat“ enthält.

Baran Schwarzenberg
Ich brauche Heimat...

sehr
da...

...ich die Geborgenheit, Sicherheit und Liebe meiner Familie / Fremde brauche. Ich kann mir trotzdem vorstellen an einem anderen Ort zu leben, wenn die Menschen, die mir wichtig sind, bei mir sind. Mit Heimat verbinde ich keinen bestimmten Ort, sondern die Geborgenheit der Menschen, die ich brauche, und das Gefühl glücklich zu sein.

Ich benötige Heimat nicht, weil.....

- ich eine „Heimat“ überall finden kann
- ich sie ^{nie} verloren hatte
- ich nie Heimweh hatte
- Sprache vielleicht Heimat ist und ich diese überall mitnehmen kann
- übertriebenes Heimatgefühl zu gefährlichen Ideen führen kann!

Zweite Sequenz: Wie kann ich verstehen, was es heißt im „Exil“ zu leben?

Die zweite Sequenz könnte mit einer Phase kreativen Schreibens in Form einer „Schreibwerkstatt“ eingeleitet werden (als Beginn einer weiteren Doppelstunde oder als Einzelstunde durchführbar). Schnell zugängliche Tipps hierzu finden sich z.B. im Oberstufenlesebuch „Texte, Themen und Strukturen“ aus dem Cornelsenverlag.¹ Die SchülerInnen könnten folgende Arbeitsanregungen erhalten:

- Fülle das Alphabet von A bis Z mit Wörtern aus, die zum Begriff „Heimat“ passen. Oder: Verfasst im Stil des *automatischen* Schreibens² einen fünf- bis zehnmütigen Text zum Thema „Heimat“, den ihr anschließend vorlest und über dessen Zustandekommen ihr euch austauscht.
- Sammle in Form eines *Ideensterns* sprachliches Material für ein späteres Gedicht oder einen kleinen Prosatext zum Thema Heimat. Oder: Probiert aus, ob ihr einen *Augenblick*-Text zum Thema verfassen könnt.
- Entwirf einen Interviewbogen, um Menschen deiner Umgebung zum Thema „Heimat“ zu befragen.
- Male ein Bild oder eine gestalte eine Collage zum Thema: „Meine Heimat und Ich“.
- Schreibe aus aktuellem Anlass einen Zeitungstext (z. B. als Glosse oder Kommentar) zum Thema Heimat.

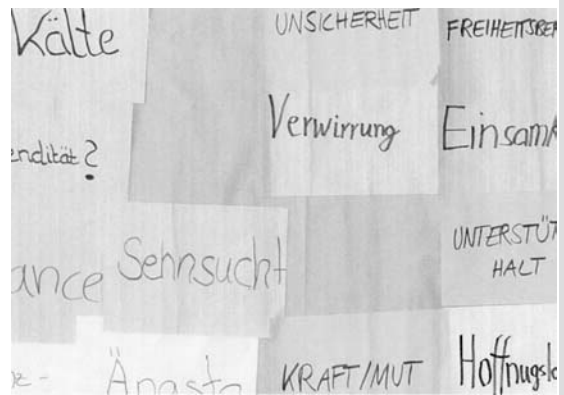
Es wird von den individuellen Unterrichtsbedingungen abhängen, wie lange und wie ausführlich man mit den Schülern ihre Texte und sonstigen Werke besprechen kann und u. U. diese Phase kreativen Schreibens vielleicht sogar ausweitet – für den inneren Aufbau der zweiten Sequenz ist jedenfalls außerordentlich wichtig, dass man nach der ersten Sequenz mit den Schülern einen *Perspektivenwechsel* vollzieht: Nicht mehr die Erfahrung der Heimat (wie in der ersten Doppelstunde), sondern die *Erfahrung der Fremde*, eben *des „Exils“*, die den Heimatverlust einschließt, sollte ab jetzt in den Mittelpunkt der Wahrnehmung gerückt werden.

Nachdem die Präsentation und Kommentierung der noch ‚heimatlichen‘ Gegenstände (in meinem Kurs z. B. Äpfel aus eigenem Anbau, Fotos der Eltern und der Haustiere, ein Buddha und eine Sanduhr vom häuslichen Schreibtisch...) vorüber sind, bittet man die TeilnehmerInnen sich eine Situation vorzustellen, in der sie von heute auf morgen, ja innerhalb einer halben Stunde ihre Heimat (Haus und Familie) verlassen müssen, um in ein namenloses Land ins Exil zu gehen – ohne Aussicht auf irgendeine Rückkehr! Die entsprechende Aufgabe könnte lauten: Phantasiert in

der Gruppe, wie ihr diese Situation erlebt. Lässt sie sich bewältigen? Welche Erfahrungen macht ihr? Wie ändert sich euer Leben unter den neuen unbekanntem Lebensbedingungen? (Als zusätzlichen Impuls erhielt bei mir jede Gruppe eine Stichwortliste für verschiedene Aspekte dieser Phantasiereise: Alltag, Tagesablauf, Geld, Einkommen, Wohnen, Mobilität, Ernährung, Kontakte, Sexualität, Presse, Medien, Sprache, Politik, Ausweispapiere etc. Es musste aber kein Gebrauch davon gemacht werden.)

Nach ca. 20 bis 25 Minuten sollten die Gruppen „Bericht“ erstatten. Dazu können sie z. B. an Drähten oder Stricken in Form von Einwortsätzen wichtige „Botschaften“ aus der Fremde aufhängen und an Hand dieser ihren Plenumsbericht gliedern. Der emotional ernüchternde Ton dieser Berichte passt vielleicht zu der trostlosen Situation, die wir anschließend als Klassenstandbild nachstellten: Wir waren mit unseren Botschaften eingeschlossen hinter den Stricken – wie Gefangene in einem Lager für politische Flüchtlinge. Die Blätter mit den Einwortbotschaften lassen sich anschließend auf eine große Pappwand kleben und diese kann eine Grenze bzw. Mauer zwischen Heimat und Exil symbolisieren, auf die man im Unterricht immer wieder verweisen kann. Etwa dann, wenn man die historischen Zusammenhänge der Exillyrik des Dritten Reiches bespricht und darauf hinweisen möchte, dass viele vor Hitler Geflüchtete am Ort ihrer Zuflucht – wie z. B. in Südfrankreich – zuerst wieder in Lagern interniert wurden.

Am Ende der zweiten Sequenz war es mir wichtig zu überprüfen, ob alle Teilnehmer des Kurses den grundsätzlichen Unterschied, der sich aus dem oben erwähnten Perspektivenwechsel ergibt, auch wirklich ausreichend verstanden und verinnerlicht hatten. Deswegen empfiehlt es sich zum Abschluss der Einführungsphase in die Unterrichtseinheit, noch einmal Zeit für die Bearbeitung folgender Aspekte zu reservieren (Eventuell wäre dies auch eine schriftliche Hausaufgabe, da die SchülerInnen damit den ganzen Prozess ihres Erlebens noch einmal reflektieren können):



Worte und Gefühls-Assoziationen auf der „Mauer des Exils“

Vergleiche noch einmal deine Erfahrungen (aus der ersten Sequenz), als du aus der „Heimat“ in die „Ferne“ schautest, gingst, mit denen, die du hattest, als du aus dem „Exil“ Richtung „Heimat“ blicktest (zweite Sequenz). Worin besteht für dich der entscheidende Unterschied in deiner Wahrnehmung? Versuche diesen Unterschied möglichst treffend zu beschreiben. Benutze dazu deine Bilder und DIN-A-4-Kartons, die du jetzt mit nach Hause nimmst. Zu erwarten wäre, dass die SchülerInnen das Schicksal des Heimatverlusts zwar nicht in letzter Konsequenz nachempfinden können, jetzt aber trotzdem in der Lage sind, sich aufgrund einiger persönlicher Erfahrungen dem Thema „Exil“ zu nähern. Dann wäre im Sinne der themenzentrierten Interaktion (TZI) der Einstieg in das Abiturthema nicht nur über den Stoff, sondern auch über die Betroffenheit der Teilnehmer erfolgt. Was ist nun aber unter „themenzentrierter Interaktion“ zu verstehen?

Teil II

Theoretische Begründung der zuvor beschriebenen Einführungsstunden im Sinne der themenzentrierten Interaktion (TZI)

Was bedeutet der Begriff „themenzentrierte Interaktion“?

Unter themenzentrierter Interaktion (TZI) versteht man eine pädagogische Haltung, die sich ganzheitlich am Menschen und seinen potenziellen Entfaltungsmöglichkeiten orientiert. Ganzheitlich ist sie, weil sie nicht nur Technik und Methode ist. Ihr Anliegen ist vielmehr, **persönlich** bedeutsames Lernen und Arbeiten in Gruppen zu ermöglichen. Sie spricht vom persönlichen Zugang zum Thema, der intellektuelle und emotionale Kompetenz gleichgewichtet.

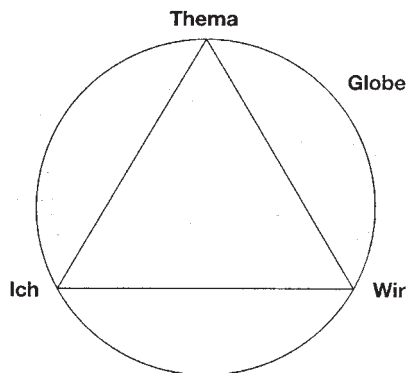
Die themenzentrierte Interaktion wurde von der Jüdin Ruth Cohn (geb. 1912) zunächst im amerikanischen Exil und später, während sie seit den 60er-Jahren als pädagogische Beraterin an der École Humanité arbeitete, in engem Kontakt mit der Schweizer Schulwirklichkeit theoretisch begründet und praktisch erprobt. Als Jüdin machte Ruth Cohn persönliche Erfahrungen mit der Menschenverachtung des Nationalsozialismus. Deshalb sind ihre Grundaussagen auch als Antwort auf den „Zivilisationsbruch“, den die Nazizeit im Herzen Europas bedeutete³, zu verstehen. Ihr psychoanalytisches und pädagogisches Wissen behielt stets die gesellschaftliche Verantwortung im Auge.

Auf diesem Hintergrund bietet die TZI für den Unterricht ein Modell einer **personen**bezogenen Kommunikation an, mittels derer die **Sache**, das Thema, so behandelt werden kann, dass allen am Unterricht Beteiligten ein persönlicher Zugang zum Thema ermöglicht wird. Gruppen und alle Lernprozesse, die in Gruppen stattfinden, dienen dazu diesen persönlichen Zugang zum Thema zu erleichtern, zu vertiefen und zu reflektieren. Den einzelnen Menschen soll in der Lerngruppe ermöglicht werden, sich auf sehr unterschiedliche Weise und über ihre sehr verschiedenen Fähigkeiten sich auf ein (z. B. im Lehrplan) vorgegebenes Thema zu beziehen. Die TZI hat ihr Ziel erreicht, wenn am Ende des Gruppenprozesses das Thema im lebendigen Kontakt mit sich selbst und anderen erschlossen worden ist.

Bei der theoretischen Planung und der praktischen Durchführung von Unterricht ist stets von einer inneren Gleichberechtigung der drei Verstehenspole: ICH, WIR und THEMA auszugehen – einer sogenannten „dynamischen Balance“, die es im Unterricht zu beobachten gilt. Ruth Cohn hat diese Grundaussagen in einem Modell verdichtet dargestellt, das allen an TZI Interessierten als eine Art Kompass im Arbeitsprozess dienen kann:

„Das Dreieck im Kreis versinnbildlicht die Gleichwertigkeit von vier Faktoren, die in der Arbeit mit Gruppen zu berücksichtigen sind:

1. das ICH, d. h. jede beteiligte Person und ihr Anliegen;
2. das WIR, d. h. der Prozess der Gruppe, die Beziehungen untereinander und ihre Interessen;
3. das THEMA, d. h. die gemeinsame Aufgabe, der Lernstoff, das Anliegen;
4. der GLOBE, d. h. das Umfeld im engeren und weiteren Sinne, alles, was die gemeinsame Arbeit beeinflusst.



Erika Arndt/Beltz Pädagogischer Service

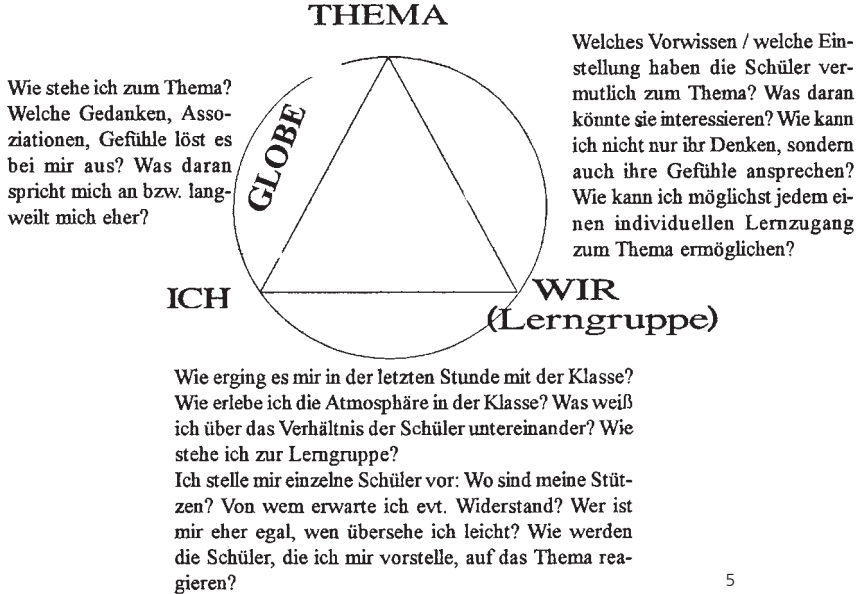
Die Verdichtung in diesem Symbol veranschaulicht die ganzheitliche Sicht des Menschen und seiner Existenz. Das einzelne ICH wird sowohl in seiner Autonomie gesehen und respektiert als auch in seiner Angewiesenheit auf ein WIR. In der Interaktion und der Auseinandersetzung mit dem THEMA befasst sich der einzelne mit einem Teil der Welt, in der er mit den andern Menschen lebt (GLOBE).“⁴

Wie kann Unterricht mit TZI geplant werden?

Die praktischen Möglichkeiten der TZI als Haltung und Methode für den Schulalltag werden allerdings erst richtig deutlich, wenn man sich wie im folgenden Modell die Unterrichtsplanung gemäß TZI etwas konkreter vor Augen hält. Während der Vorbereitung durchläuft man in Gedanken die einzelnen Bereiche des oben beschriebenen Dreiecks und gelangt dabei zu folgenden Fragen:

Unterricht planen nach TZI-Gesichtspunkten

Was sollen die Schüler nach dem Unterricht unbedingt erfahren haben / wissen? Welche Struktur ist geeignet, welche Arbeitsformen? Welche Hinführung zum Thema bietet sich an?



Die Fragen nach dem GLOBE zielen auf die Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht ganz allgemein stattfindet (oft genug stattfinden muss). Z.B. war in meiner Klasse während der zweiten Sequenz die Aula belegt und gleich danach wurde

die erste Mathematiklausur des Schuljahres geschrieben usw. Aber auch alle weiteren lokalen, regionalen, wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Ausgangsbedingungen zählen zum Globe, sind einfach „da“ und wirken wie z. B. beim Zentralabitur auf den Unterricht ein, bevor er beginnt.

Wie können die Unterrichtsergebnisse evaluiert werden?

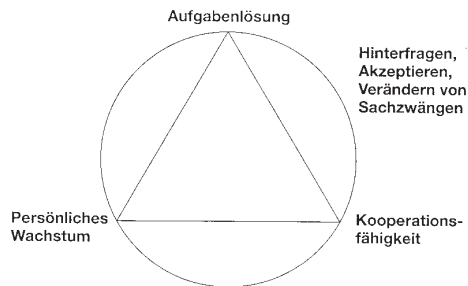
Wer seinen Unterricht unter TZI-Gesichtspunkten plant, wird merken, dass er fast automatisch, wie von einer unsichtbaren Hand geleitet, zu einer Reflexion der Lernprozesse, einer Evaluation hingeführt wird. Er wird nämlich neugierig auf das, was die personenbezogene Hinführung zum Thema in und zwischen den SchülernInnen ausgelöst hat. Ich wollte z. B. herausfinden/wissen, ob der Kurs diesen Einstieg in die Unterrichtseinheit nicht nur als unkonventionell – locker empfand („Mal was anderes“), sondern ob seine Teilnehmer sich wirklich über ihr ICH und ihr WIR, noch bevor wir die ersten Gedichte kennen gelernt hatten, bereits auf dem Wege zum THEMA Heimat bzw. Heimatverlust befanden. Zudem wollte ich die Brauchbarkeit der TZI-Methode als Evaluierungsinstrument erproben und orientierte mich dabei an folgenden Kriterien:

Am Ende der zwei Einführungssequenzen angelangt bat ich also alle 17 KursteilnehmerInnen an folgender Umfrage teilzunehmen:

Deine Ansicht ist gefragt:

- 1) „Was habe ich über mich gelernt?“
- 2) „Wie habe ich die Gruppe/den Kurs kennen gelernt?“
- 3) „Was habe ich vom Thema (Heimatverlust und Exil in der deutschen Lyrik) schon besser verstanden?“

Ziele der TZI



6

Erika Arndt/Beltz Pädagogischer Service

Im Folgenden sind in der Reihenfolge der Fragen einige repräsentative Schülerantworten zusammengestellt.

Zu 1) ICH-Aspekt (persönliches Wachstum):

„Es war das erste Mal, dass ich mir über das Thema Heimat und Exil so eingehend Gedanken gemacht habe.“/

„Ich habe gelernt, dass ich mehr an meiner Heimat hänge, als ich dachte.“/

„Ich habe mir mehr Gedanken über meine Heimat gemacht und gelernt, was für mich Heimat ist: Freunde, Geborgenheit, Familie.“/

„Nach längerem Nachdenken habe ich gemerkt, dass ich ohne Heimat bzw. das Gefühl oder die Erinnerung ein sehr viel ärmerer Mensch war.“/

„Möglichkeit seine Gefühle auszudrücken ohne zu reden“/

„Ich denke, ich habe über mich gelernt, dass mir meine Heimat wichtig ist und es ist mir jetzt stärker bewusst, wie froh ich sein kann, hier auch leben zu dürfen und nicht vertrieben zu werden.“/

„durch die Simulation im Exil gelernt, wie wichtig mir Heimat ist.“/

„Heimat als Erholungsstätte, an der ich ‚Ich‘ sein kann.“/

„Würde meine Heimat verlassen, wenn ich meine Menschen, die ich liebe, mitnehmen könnte.“/

„Dass ich noch nicht viele Erfahrungen, die man mit diesem Thema verbinden könnte, gemacht habe.“

Zu 2) WIR-Aspekt (Kooperationsfähigkeit)

„Viele sehen die Heimat im selben Licht wie ich, trotz des unterschiedlichen Charakters.“/“ähnliche Empfindungen trotz unterschiedlichen Charakters...“/

„Heimat für jeden eine wichtige Rolle... Obwohl der eine oder andere Heimat ganz anders versteht als ich, kann ich dies gut verstehen.“/

„Der Großteil der Gruppe hängt an der Heimat.“/

„...Dass es vielen so geht wie mir...“

„und ihnen oft die gleichen Sachen wichtig sind“/

„Dass den meisten die Heimat am Herzen liegt, sie bei manchen jedoch nicht an einen bestimmten Ort gebunden ist. Es gab meines Wissens niemanden, dem Heimat, sei es als Ort oder als Gefühl, nichts bedeutete.“/

„Kurs war diskussionsfähig...“/

„...es wohl jedem Heimatvertriebenen gleich schlecht ergehen würde“

zu 3) THEMA (Aufgabenlösung)

„Einige Aspekte, die mit dem Thema zu tun haben, sind mir klarer geworden.“/

„Durch Gespräche mehr Inspiration zum Thema bekommen...“/

„Ich habe annähernd verstanden, wie wichtig Heimat für einen Menschen ist und

habe versucht zu verstehen, wie man sich als im Exil Lebender wohl fühlen mag.“/ „„Bedeutung der Begriffe‘, ‚Problematik des Themas‘ besser verstanden...“/ „Ich kann mich nun besser in die Autoren hineinversetzen. So kann man die Gedichte, Texte, Lieder auch besser verstehen und interpretieren.“/ „Ich habe verstanden, warum wohl so viele Gedichte und Texte von Künstlern stammen, ... um diesen schweren Schicksalsschlag zu verarbeiten ... oft das Schreiben dazu der einzige Weg...“/ „Das Thema begegnet uns auch heute noch, wenn auch nicht auf so gefahrenvolle Weise, denn sicherlich ist das Thema ‚Heimat‘ irgendwann einmal für jeden eine wichtige Sache.“/“Kurz: Verständnis wurde durch eigene Heimateindrücke und -erfahrungen gestärkt.“/“Der Begriff Heimat ist ein allgegenwärtiger Begriff ...über ihn sollte immer geredet werden, betrifft alle Menschen, ob jung oder alt.“/ „Ich denke, man kann diese schrecklichen Erlebnisse von den Autoren nur wirklich begreifen, wenn man selbst einmal in so einer Situation war.“/ „...aber vielleicht auch die Hoffnung auf eine bessere Zukunft.“

Rückblick und Ausblick oder: Gibt es eine Alternative zum verschulerten Umgang mit der Zeit in der Schule?

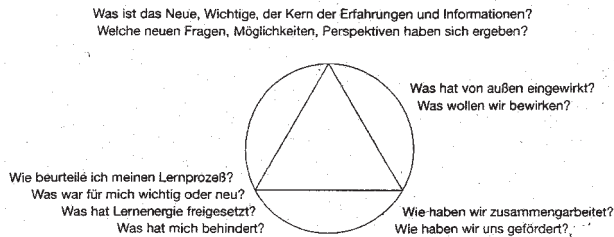
Die Evaluation der Unterrichtsergebnisse zeigt, dass durch die TZI-orientierten Einführungsstunden die Bereitschaft des Kurses zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema deutlich positiv beeinflusst werden konnte. Ob diese Bereitschaft einzig und allein davon abhängt, lässt sich nicht mit absoluter Sicherheit feststellen – allerdings war ich in den folgenden Stunden immer wieder davon überrascht, mit wie viel Empathie und Genauigkeit die SchülerInnen sich den Gedichten und anderen Texten aus der Exilzeit widmeten. So gab es z. B. gleich in einer der folgenden Stunden eine lebhafteste, man könnte sagen ethische Grundsatzdiskussion über die moralische Berechtigung des Freitods unter Exilanten. Als wir, ausgehend von Stefan Zweigs Abschiedsbrief und Thomas Manns Kritik an Zweigs Entscheidung als „Desertion von dem uns allen gemeinsamen Emigrantenschicksal“, die Tragik, die in der „Größe und Erbärmlichkeit des Exils“ beschlossen lag, besprachen, beteiligte sich fast die ganze Klasse äußerst engagiert.⁷

Solche Erlebnisse innerer Beteiligung der SchülerInnen ließ meine ursprüngliche Skepsis schwinden, wir würden am Anfang der Unterrichtseinheit mit den vier bis fünf TZI-Einführungsstunden zu viel Unterrichtszeit verbrauchen, bevor mit wir Walter Mehrings „Emigrantenchoral“ und Ovids „Tristia“⁸ die ersten Gedichte besprechen. In Wirklichkeit hatten wir durch die Verlangsamung unseres Vorge-

hens während der Einführungsstunden für spätere Phasen der Unterrichtseinheit Zeit gewonnen, da die sich anschließenden Arbeitsphasen intensiver und konzentrierter abliefen. Die Methode der themenzentrierten Interaktion führte also, indem sie über das ICH und das WIR in das THEMA einsteigt, zunächst zu einer Verlangsamung, sprich Entschleunigung der Lernprozesse, macht sie aber dadurch umso nachhaltiger, weil sie diese konsequent und systematisch auf einer persönlichen Ebene stattfinden lässt.

Leitfragen zur Reflexion von Lernprozessen

Erika Arndt/Beltz Pädagogischer Service



Um diese erwünschte Nachhaltigkeit auch wirklich zu erreichen, schlägt die TZI vor, den Lernprozess von den SchülernInnen anhand der unten angegebenen Leitfragen nach einer bestimmten Lernphase jeweils selbst reflektieren zu lassen. Denn dadurch wird ihre Fähigkeit zur Selbstbe-

obachtung des eigenen Lernverhaltens weiter entwickelt und gleichzeitig ihr persönliches Wachstum an ganz entscheidender Stelle gefördert.

Mein *eigener* Lernprozess als Lehrer und Gruppenleiter während der Arbeit mit der TZI-Methode im Unterricht lässt sich wie folgt zusammenfassen: Ein personenbezogener, auf Ganzheitlichkeit und Nachhaltigkeit achtender Unterrichtsstil benötigt vor allen Dingen eines: Zeit. Unterrichtszeit nicht nur als messbare Zeit (etwa in Form von möglichst vielen Doppelstunden), sondern als subjektiv wertvolle Zeit, als lebbar-erlebbar und in gewissen Grenzen frei strukturierbare Ordnung an der Schule seitens des Lernenden. Kurz: Ich spürte während des Unterrichtens immer stärker das Bedürfnis nach einer anderen *Zeitkultur* an der Schule als Basis einer neuen Lern- und Unterrichtskultur. Die einzelnen SchülerInnen brauchen ihre individuelle Zeit, um mit dem Thema in Kontakt zu kommen. Wer die Gruppe (das WIR) ernst nimmt, muss ihr die Zeit geben können, die sie braucht. Wer erreichen will, dass das Thema als spannende Aufgabe und gemeinsames Anliegen wahrgenommen wird, darf nicht immer in Versuchung geraten unter Zeitdruck die grundsätzlichen Offenheit und den Prozesscharakter des Lernens gegen seine Dauer auszuspielen.

Anders ausgedrückt: Ganzheitliches und human orientiert nachhaltiges Lernen reibt sich beständig an den Zeitstrukturen, die wir durch den weitgehend formalisierten, eben verschulten Umgang mit der Zeit in der Schule geschaffen und verinnerlicht haben. Oft haben die am Schulleben Beteiligten das Gefühl, der Zeit als messbare formale Größe beständig hinterher zu rennen oder sie einfach nur hinter sich zu bringen. Diesen inhaltsleeren Umgang mit der Zeit könnten wir nur reduzieren, wenn es uns gelänge, uns zunächst auf eine *Kultur der Langsamkeit* in der Schule zu besinnen, aus der wir dann auch ein neues Bewusstsein und die Kraft für einen andern Umgang mit der Zeit in der Schule schöpfen könnten. Eine Entschleunigung der Unterrichtszeit mit Hilfe der TZI, wie sie im oben beschriebenen Unterricht versucht wurde, wäre immerhin ein erster Anfang. Eine Art Pause in der üblichen Wahrnehmung der Zeit. Und in der Literatur als „Medium der Langsamkeit“ (Kurt Marti) hätten wir Pädagogen eine natürliche Verbündete, um diesen Aufbruch zu neuen Ufern zu wagen. Allerdings ist dies angesichts des Geschwindigkeitsrauschs, der die Schulen seit dem so genannten Pisaschock erfasst hat, kein Spaziergang und darüber hinaus ein anderes Thema.

Anmerkungen:

- 1 Texte, Themen und Strukturen. Cornelsen Verlag S. 134
- 2 Gerd Brenner, Kreatives Schreiben: Ein Leitfaden für die Praxis, Frankfurt a.M. Cornelsen-Scriptor 1990, S. 91 ff.
- 3 Elmar Osswald: Was habe ich bei TZI gelernt? In: Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule, Stuttgart 1993. S. 11
- 4 Erika Arndt: TZI-Themenzentrierte Interaktion, in: R. Miller (Hg.): Schule selbst gestalten, Weinheim 1996, S. 99.
- 5 Seminarvorlage für die TZI.
- 6 Arndt, a.a.O., S. 102.
- 7 Heimatverlust und Exil. Kursthemen Deutsch. Cornelsenverlag 2004, S. 8 und im Lehrerband, S. 15.
- 8 Ebenda, S. 6 ff.
- 9 Erika Arndt, a.a.O., S. 110.

Weiterführende Literatur:

- Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1975 ff.
 Cohn, R./ Farau, A.: Gelebte Geschichte der Psychotherapie, Stuttgart 2001
 Langmaack, B.: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck, Weinheim 2001
 Cohn, R./ Terfurth, C: Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule Stuttgart 1993
 Arndt, E.: Ruth Cohn und ihre Idee von lebendigen Lernprozessen in der Schule. Zeitschrift TZI, 10. Jg., Heft 1/2002 Sonderheft Ruth Cohn

Werner Wittstock

Vom „Erlebnis Musik“ in der Schule

Über Bedeutung und Praxis des Klassenmusizierens



„Europaweit ist derzeit eine deutliche Tendenz zu einem handlungsorientierten Musikunterricht zu erkennen, der Mut zum Experiment wird größer und die Betonung der kreativen Aspekte gewinnt an Wichtigkeit.“ Mit diesen Feststellungen deutete Dr. Wolf Peschl (Wien), der frühere Präsident der Europäischen Arbeitsgemeinschaft Schulmusik (EAS), auf einer Podiumsdiskussion während eines Musikkongresses die Chancen einer praxisorientierten Musikpädagogik an. Und er fügte hinzu: „Ganz wesentlich scheint mir aber die Forderung, das „Erlebnis Musik“ in den Vordergrund zu stellen.“¹

Wer wollte am Arbeitsplatz Schule sich diesem Wunsch verschließen, dass gerade die Musik den uns anvertrauten jungen Menschen nicht nur als kognitiver Lerninhalt begegnen möge, sondern zum persönlichen, vielleicht sogar prägenden Erlebnis werde? Hierbei lässt sich auf theoretischer Ebene unschwer Übereinstimmung erzielen, während die Versuche praktischer Umsetzung sich als steinige Pfade erweisen oder zuweilen gar als Holzwege enden.

Mühsame Anfänge

Noch vor wenigen Jahren war mir allein die Vorstellung ein Graus, etwa mit einer gesamten Klasse in kunterbunt zusammengewürfelter Instrumentalbesetzung musizieren zu sollen. Zwar gehörte vor allem in der Unterstufe der gelegentliche Einsatz Orff'scher Instrumente oder eines Klassensatzes von Glockenspielen neben dem gemeinsamen Singen durchaus zum bewährten Repertoire. Aber dieser Ansatz blieb begrenzt auf einfache Liedformen, Ausprobieren von Tonarten und kurze Improvisationen unter der Bedingung, dass alle Teilnehmer innerhalb einer eng definierten Aufgabenstellung auf dem gleichen Instrumententyp spielen. Bereits erfahrenere Musikanten einer Klasse erhielten manchmal Gelegenheit, ihr Instrument in den Unterricht mitzubringen und – eventuell verbunden mit Erläuterungen – einige Stücke solistisch vorzutragen. Würde jedoch nicht zwangsläufig das Chaos drohen, wenn der Musikvereins-Klarinettist mit dem Möchtegern-Schlagzeuger, der Ex-Schnupperkursteilnehmer mit dem Klassikgitarren-Fan oder der „Jugend-musiziert“-Kandidat mit dem musikalischen Analphabeten in eine

nervzermürende Katzenmusik einstimmte? Musik ist nun mal eine sozial vermittelte Kunst und – nicht nur bei Wilhelm Busch, sondern erst recht in der lärmgeplagten Schule – „mit Geräusch verbunden“. O ihr bildenden Künstler – so entrang sich mir mitunter ein Stoßseufzer – wie seid ihr gesegnet: Ihr stellt Material und eine kreative Aufgabe und dann geht es, jeder für sich und ohne den Umweg über Instrument und Notenschrift, sogleich „in medias res“ – und das bei meditativer und doch emsiger Stille ...

Eine Art Aufbruch ergab sich eher zufällig mit der Übernahme einer fünften Klasse, die bereits beim Singen durch aufgeweckte Musikalität und überdurchschnittlich hohen Instrumentalistenanteil auffiel. Der dringenden Bitte, mit ihren eigenen Instrumenten in der Klasse musizieren zu dürfen, konnte ich diesmal nicht widerstehen. Die Nicht-Instrumentalisten (etwa die knappe Hälfte der Klasse) sang ein Morgenlied, die Musikanten ergänzten sie unisono oder mit einer eilig verfassten Begleitstimme. Vorläufiges Fazit der Startphase: Anstelle eines totalen Tohuwabohu ein immerhin überschaubares Durcheinander und überbordende Begeisterung der Beteiligten bei bescheidensten musikalischen Ansätzen. In den folgenden Stunden wurde der Liedsatz den instrumentaltechnischen Voraussetzungen der Musizierenden angepasst und die bisher singenden Nicht-Instrumentalisten alternativ auch an Glockenspielen eingesetzt. Die Fortschritte der Probenarbeit ermutigten mich dazu, gezielt für diese Klasse Musik zu arrangieren, zum Beispiel eine Suite „Aus Bartóks Reich“ unter Verwendung dreier pentatonisch geprägter Klavierstücke dieses Komponisten. Die Besetzung bestand aus fünf Blockflöten, einer Querflöte, fünf Klarinetten, einem Waldhorn, fünf Gitarristen, einem Pianisten und 14 Glockenspielspielern. Den Höhepunkt dieser 16 Unterrichtsstunden umfassenden Klassenmusizierphase bildete die Präsentation dieses etwa zwölf Minuten umfassenden Programms im Rahmen des traditionellen Frühlingskonzerts.



Werner Wittstock

Zielvorstellungen und Argumente

Bekanntermaßen sind Praxisbeispiele aus dem pädagogischen Alltag nur bedingt übertragbar, da die Voraussetzungen von Klasse zu Klasse – erst recht im Vergleich der Schulen untereinander – zu verschiedenartig sind. Über den Wert von Anregungen hinaus werfen sie jedoch gleichwohl grundsätzliche Fragen auf. Zunächst eine der angenehmen Art: Passt der oben skizzierte musikpraktische Ansatz nicht nahtlos in die aktuellen curricularen Forderungen nach projektorientierter Teamarbeit und Präsentierbarkeit? Aber ebenso ergeben sich Vorbehalte: Wo bleibt der intellektuelle Anspruch in der Sache? Handelt man sich hier nicht einen Rückfall in gedankenloses „Vor-sich-hin-Musizieren“ ein, ohne je über ein elementares Musik-Machertum hinauszuwachsen?

Einen lohnenden Hinweis fand ich bei Yehudi Menuhin – Geiger, Dirigent und Philantrop, der noch als Achtzigjähriger in einem Gespräch bemerkte: „Es gibt wenige Menschen, die gleichzeitig geistig und körperlich ausgeglichen sind, weil nur wenige in der Lage sind, ihre Potenziale richtig auszuschöpfen. Das Schöne an musikalischer Betätigung ist, dass man davon gleichzeitig geistig und körperlich durchdrungen wird.“² Sehr wohl geht es darum, der im Schulalltag drohenden Verkümmern der Sinne entgegenzuwirken. Sinnvolles Musizieren erfüllt hier erprobtermaßen eine geradezu therapeutische Aufgabe. Wer aber den Stellenwert von Musik ausschließlich mit schwelgerischer Gefühligkeit oder positiver Einordnung in Gruppenprozesse assoziiert, verfällt einem seit der Romantik verbreiteten Vorurteil oder verkürzt den komplexen Sachverhalt auf eine musiktümelnde Sozialklempterei. Etwas fachspezifischer ausgedrückt: „Musik muss man im doppelten Sinne begreifen, um sie greifen zu können. Das heißt: Man muss sie geistig verstehen und die feinmotorischen Fertigkeiten besitzen, um ein Instrument zu spielen. Hinzu kommt das Ergreifen, also die emotionale Anforderung, sich von der Musik berühren zu lassen. Nicht jeder der auswendig spielt, musiziert auch ‚by heart‘. (...) Das Besondere an der Musik ist die Gleichzeitigkeit und die Balance von ‚ratio‘ und ‚emotio‘. Die Hirnforschung hat gezeigt, dass die beiden Gehirnhälften von Musikern besser ausbalanciert sind. Das kann man in dieser intensiven Weise in keinem anderen Fach lernen.“³

Gerade derjenige, für den Musik „tönend bewegte Form“ – also ein Spiel der Proportionen und damit ein geistig zu erfassendes Phänomen darstellt, wird darauf dringen müssen, jungen Menschen den sinnlich-handwerklichen Zugang zu dieser

Zeit-Kunst am „Musik-Werkzeug“ selbst zu ermöglichen. In diesem Ansatz vermag sich langfristig das „Greifen“ mit dem „Begreifen“ zu verbinden, das fassende Machen mit dem mentalen Erfassen von Strukturen und klingenden Zeitgestalten. Die didaktische Konzeption des „Handlungsorientierten Musikunterrichts“ hatte bereits zu Anfang der achtziger Jahre – neben lernpsychologischen Gesichtspunkten – auf diesen Zusammenhang verwiesen: „Es geht nicht um unreflektiertes Musikmachen im Unterricht, sondern um einen Umgang mit Musik, bei dem das Handeln die notwendige Erfahrung zum Verständnis der vielschichtigen Vorgänge des Hörens und Verstehens von Musik vermittelt.“⁴



Werner Wittstock

Orchesterarbeit und Streicherklasse

An unserer Heimschule St. Landolin wurden verschiedene Phasen projektorientierten Klassenmusizierens bedeutsam für die instrumentalpraktische Weiterarbeit. Ein aus zwei musizierenden Klassen gebildetes Ensemble (Jahrgangsstufe 5 und 6) war im Frühjahr 2002 nicht nur am Schulkonzert beteiligt, sondern wenig später auch in Reutlingen bei den baden-württembergischen Schulorchestertagen dabei. Größtenteils aus den Reihen der begeistert dort mitwirkenden Schüler gründete ich das „Kreuz-und-Quer-Orchester St. Landolin“. Zeitgleich entstand die Idee, als ständige Einrichtung eine Streicherklasse nach der P. Rolland-Methode zu etablieren, in der während der regulären Unterrichtsstunden jedes Kind anhand des musikpraktischen Umgangs mit Geige, Bratsche, Cello oder Kontrabass grundlegende Spielfertigkeiten erlernt. Schulleitung und Schulstiftung unterstützten das Projekt tatkräftig durch Vorfinanzierung sämtlicher Instrumente und so konnte in ständiger Zusammenarbeit zwischen der Geigerin und Violinpädagogin Susanne Albrecht und mir (Stichwort: „Team-teaching“) die erste Streicherklasse im Herbst 2003 ihre Arbeit aufnehmen. Dass im Rahmen der drei dafür vorgesehenen Wochenstunden ein methodisch zielgerichtetes Musizieren möglich ist und die Kinder große Freude daran haben, konnte man bereits bei mehreren öffentlichen Auftritten erleben. Seit mittlerweile auch eine zweite Streicherklasse (ebenfalls mit 29 Kindern) diesen zweijährigen Kurs begonnen hat, zeichnet sich schon ein sehr erwünschter Zustrom



Werner Wittstock

an Nachwuchs-Streichern für das „Kreuz-und-Quer-Orchester“ am Horizont ab, zumal die engagiertesten Schüler auch die Möglichkeit ergänzenden Privatunterrichts in den Räumen der Heimschule wahrnehmen.

Alle Musik ist zunächst einmal ganz nutzlos – und das mache sie so wertvoll, bemerkte einmal Oscar Wilde.⁵ Wir alle werden – davon bin ich überzeugt – dauerhaft Nutznießer sein, wenn wir solche und andere Nischen des (vermeintlich) Nutzlosen hartnäckig pflegen und entwickeln.

Anmerkungen:

- ¹ „Werte-Wandel“ – Kongressbericht der 21. Bundesschulmusikwoche in Rostock, Mainz 1997
- ² Neue Musikzeitung 3/1996: „Musik-Berieselung und tiefes Eintauchen“ – Gespräch mit Yehudi Menuhin über Gefahr und Chancen der Medienlandschaft
- ³ Süddeutsche Zeitung vom 23. September 2003: „Vom Rand in die Mitte“ – Interview mit Prof. Hans Günther Bastian / Frankfurt
- ⁴ Wilfried Fischer: Grundzüge musikpädagogischen Denkens seit Mitte der siebziger Jahre, in: „Handbuch der Musikpädagogik“, Bd. 1; Kassel 1986
- ⁵ „Musik und Humanität“ – Interdisziplinäre Grundlagen für Erziehung und Bildung – hrsg. von Hans Günther Bastian, Mainz 2003

Dietfried Scherer

Minus 1,3 Millionen Euro!

Zur aktuellen Situation der Zuschussung von Schulen in freier Trägerschaft

Mehr als 1,3 Mio Euro muss die Schulstiftung ab November 2004 jährlich an staatlichen Zuschusskürzungen zum Betrieb ihrer Schulen verkraften. Dieser Betrag ist das Ergebnis einer Novelle des Privatschulgesetzes, welche die Pro-Kopf-Zuschüsse für Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien reduziert. Dass die eingesparten Mittel zum Teil anderen Schularten zugute kommen sollen, die bislang noch schlechter refinanziert werden, führt in der Schulstiftung deswegen zu keinem besseren Ergebnis, weil die betreffenden Schularten hier nicht vertreten sind (Fachschulen, Berufliche Schulen außer den Beruflichen Gymnasien).

Sehr enttäuscht und verärgert sind alle freien Träger über die Tatsache, dass seit gut zwei Jahren Einigkeit aller Beteiligten über ein gerechtes und transparentes Berechnungsmodell für die staatlichen Zuschüsse besteht (sogenanntes Bruttokostenmodell). Dieses Berechnungsmodell ist aber trotz mehrfacher Zusagen der politischen Verantwortlichen auch in der jüngsten Novelle zum Privatschulgesetz nicht umgesetzt worden. Die Schulstiftung hat neben den Kürzungen des Landes auch Reduzierungen bei den freiwilligen kommunalen Leistungen zu verkraften. Auf dem Hintergrund der Tatsache, dass gleichzeitig die Kirchensteuereinnahmen um mehr als 9% gegenüber dem Vorjahr zurückgegangen sind, wird deutlich, dass eine Kompensation der ausfallenden Landeszuschüsse seitens der Erzdiözese nicht mehr möglich sein wird.

Deswegen ist die Schulstiftung gezwungen, ihre Einnahmenseite bei den Schulbeiträgen zu verbessern. Obwohl vor dem Zahlenhintergrund eine Verdoppelung der Elternbeiträge erforderlich gewesen wäre, hat die Schulstiftung den Schulbeitrag nur von 20 auf 25 Euro angehoben. Gleichzeitig läuft die Ermäßigung für Einmalzahler aus. Der Schulbeitrag wird künftig in zwei Raten zu je 150 Euro pro Halbjahr erhoben, um durch dieses Verfahren auch auf der Verwaltungsseite ein Einsparpotenzial zu ermöglichen. Nach wie vor bleibt der Schulbeitrag in der Schulstiftung ein echter Familienbeitrag, bei dem bei mehreren Kindern einer Familie nur für ein Kind ein Schulbeitrag zu entrichten ist. Grundsätzlich unangetastet bleibt auch eine Ermäßigungsmöglichkeit aus sozialen Gründen. Wir bitten die Eltern für den unumgänglichen Schritt einer Schulbeitragserhöhung um Verständnis.

Genauso wichtig wie die finanzielle Leistung des Elternbeitrags ist jedoch, den legitimen Anspruch freier Träger auf eine angemessene staatliche Zuschussung, bei

politischen Entscheidungsträgern in den Kommunen sowie bei den Entscheidungsträgern in der Landespolitik bei jeder Gelegenheit deutlich zu machen. Das Land und die Kommunen sparen bei jedem Schüler, bei jeder Schülerin, die unsere Schulen besuchen, erhebliche Beträge. Schon auf diesem Hintergrund ist eine Reduzierung der Zuschussung nicht sachgerecht. Sprechen Sie Ihre Abgeordneten und Gemeinderäte darauf an. Freie Schulen leisten einen unverzichtbaren Beitrag für das Bildungswesen. Eine Anerkennung dieser Leistungen in Sonntagsreden genügt nicht. Die Verankerung des Bruttokostenmodells im Privatschulgesetz ist unabdingbar und überfällig!

Paul Kirchhoff

Bildung, Freiheit, Verantwortung

Chancen und Verantwortung in der Zukunft

Wir erleben den Bildungsauftrag der christlichen Schulen in der Zeit eines faszinierenden Umbruchs unserer Gesellschaft. Unsere Kinder werden zukünftig einmalige Chancen haben – aber auch einmaligen Verantwortlichkeiten ausgesetzt sein. Wir haben die Weite einer globalen Welt, wir haben den Auftrag zur Erweiterung der Europäischen Union, wir haben die Realität eines wiedervereinigten Deutschlands, wir haben ganz neuartige Perspektiven der Wissenschaft in Medizin und Technik, wir haben einen wirtschaftlichen Wohlstand, wie wir ihn noch nie hatten, und wir haben gut ausgebildete Menschen in nahezu allen Sparten unseres Lebens. Von daher – so könnte man meinen – kann es diesem freiheitlichen Staat nicht besser gehen als es gegenwärtig der Fall ist. Und dennoch müssen wir uns bewusst machen, dass diese Weite, diese Offenheit, diese Freiheitlichkeit natürlich auch entsprechend höhere Anforderungen an den einzelnen Menschen stellen.



Erweiterung und Erneuerung des Lebensbereiches

Der Mensch lebt zugleich in Nähe und Weite. Er wächst in der Geborgenheit einer Familie auf, erfährt Heimat in der ihn umgebenden Landschaft und Kultur, verständigt sich in seiner Muttersprache, gewinnt Sicherheit in dem ihm vertrauten Beruf, weiß sich demokratisch seinem Staatsvolk und seinem Staat zugehörig. Zugleich beansprucht der Mensch Freiheit, um seinen Lebensbereich ständig zu erweitern und zu erneuern. Er sucht auf seinen Reisen fremden Ländern und Kulturen zu begegnen, sich wirtschaftlich einen Weltmarkt zu erschließen, wissenschaftlich immer wieder etwas Neues zu erfahren, künstlerisch den Wechsel der Zeiten jeweils in einer anderen Formensprache zu beantworten. Unsere Lebensbedingungen der Freiheit und des Reichtums geben unserem Denken und Handeln Weite, öffnen unsere Erfahrungen und Wertungen, führen uns in neuartige kulturelle und politische Verantwortlichkeiten, können Menschen aber auch entwurzeln und enthemmen, die Grundlagen für Sicherheit, Vertrauen und Zuwendungsbereitschaft nehmen.

Würde und Freiheitsfähigkeit

Ein Menschenbild, das auf die Würde und Freiheitsfähigkeit des Einzelnen baut, geht davon aus, dass der Einzelne sein individuelles Glück definiert und verfolgt. Dieses Recht darf der Staat nicht angreifen. Allerdings lehrt die moderne Rechts-

wirklichkeit, dass viele Freiheitsrechte nicht durch staatliche Organisations- und Finanzhilfen ausgeübt werden können. Dies gilt für die schulische Bildung, die universitäre Wissenschaft, die gerichtliche Durchsetzung von Freiheitsrechten, die sozialstaatliche Gewährleistung von Freiheit in der Gleichheit. Dabei bleibt stets die Würde des Menschen – seine Persönlichkeit und Freiheit – das wichtigste Ziel staatlichen Handelns.

Bereitschaft zum inneren Frieden

Die Bereitschaft zum inneren Frieden ist die Grundlage von Rechtsstaat und Demokratie. Seitdem wir das Faustrecht überwunden haben, also der einzelne Bürger nicht mit der Faust gegenüber dem Angreifer sich selbst schützen muss, sondern der Staat den Rechtsfrieden in Deutschland, in jeder Demokratie sichert, haben wir eigentlich erst die Grundlage individueller Freiheit. Es muss jeder Bürger die Sicherheit haben, dass, wenn er in die U-Bahn steigt, er in Frieden dort fahren kann. Er muss die Sicherheit haben, dass, wenn er beim Bäcker ein Brot kauft, dieses seine Gesundheit nicht gefährdet. Wir haben diese Selbstverständlichkeiten des inneren Friedens uns zu Eigen gemacht, und wir dürfen stolz darauf sein, dass wir diesen Frieden haben. Aber wir erleben auch, dass der Respekt vor dem Recht, also der Verbindlichkeit der vom Parlament allgemein beschlossenen Regeln, für jedermann in Grenzbereichen verloren zu gehen scheint. Etwa im Steuerrecht, wo manch einer behauptet, dass die Verletzung des Steuerrechts ein Kavaliersdelikt sei. Etwa im Versicherungsrecht, wenn jemand einen Schadensfall, der in der eigenen Familie entstanden ist, in berufsständischen oder nachbarschaftlichen Zirkeln durch jemand anders abgewickelt sehen möchte. Etwa der Respekt vor den Wänden öffentlicher oder privater Gebäude, die der Sprayer nicht verändern darf, weil es der Eigentümer so nicht will. Etwa der Respekt vor öffentlichen Einrichtungen, Bibliotheken, Omnibussen und Ähnliches – all dort sehen wir, dass die Selbstverständlichkeit der Autorität des Rechts erzogen werden muss, dass selbstverständlich auch die Medien daran mitwirken müssen. Wenn diese Bereitschaft zum inneren Frieden keine Selbstverständlichkeit mehr wäre, dann würden wir fundamental unsere Demokratie, unseren Rechtsstaat gefährden.

Freiheit als Angebot

Der freiheitliche Staat ist darauf angewiesen, dass seine Bürger das Angebot dieser großen Zukunftsfreiheiten auch tatsächlich annehmen. Er hat deshalb freiheitsgerechte Vorkehrungen zu treffen, um diese Angebote immer wieder attraktiv wer-

den zu lassen. Würden die Menschen nicht mehr in der Bereitschaft zum Kind Familien gründen und den Erziehungsauftrag der Eltern wahrnehmen; würden sie sich nicht mehr für den Erwerb anstrengen und stattdessen wie Diogenes in der Tonne leben; würden sie nicht mehr ihr Wahlrecht ausüben und damit den demokratischen Staat gut organisierten Minderheiten ausliefern; würden sie nicht mehr wissenschaftlich nach der Wahrheit fragen, künstlerisch das Schöne zum Ausdruck bringen, religiös immer wieder die Frage nach dem Unerforschlichen stellen, so würde die selbstbestimmte Gesellschaft, die auf Markt und Wettbewerb ausgerichtete Wirtschaft, der demokratische Rechtsstaat, der Kulturstaat in seinem Reichtum an Erfahrungen und Ausdrucksformen an ihrer Freiheitlichkeit, zu Grunde gehen.

Freiheit und Bereitschaft zu langfristigen Bindungen

Wir müssen uns bewusst machen, dass Freiheit – auf die unser ganzes System aufbaut – auch die Bereitschaft zu langfristigen Bindungen voraussetzt. Viele sagen, Freiheit sei das Recht zur Beliebigkeit. Das ist partiell richtig. Ob ich zu Fuß gehe oder das Auto nehme, Wein trinke oder ein Glas Bier, das kann ich heute so entscheiden und morgen anders. Aber die großen Freiheiten, die unser persönliches Erleben bestimmen wie auch das staatliche Gemeinschaftsleben prägen, sind die Freiheiten zu langfristigen Bindungen. Zum Beispiel bei der Wahl eines Berufes oder der Gründung einer Firma oder beim Bau eines Hauses, in dem möglicherweise noch meine Enkel leben können. Ebenso gründe ich eine Familie und übernehme damit ein Leben lang Verantwortung für mein Kind. Langfristige Bindung im Sinne dieser Freiheit der ersten Entscheidung und der Bindung im zweiten Schritt geben dem individuellen Glück die beste Chance.

Deutschland – eines der ärmsten Länder der Welt.

Deutschland ist gegenwärtig eines der ärmsten Länder der Welt. Entwicklungshilfe ist nicht zu erwarten. In der Armutsstatistik steht Deutschland unter den 191 Staaten der Erde an der Position 180, ist also gänzlich ins Hintertreffen geraten. Die Rede ist von der Kinderarmut, nicht von unserem Kapitalreichtum, dessen Glanz sehr bald verblassen wird, wenn wir nicht mehr wissen, in wessen Hände wir diesen Reichtum weitergeben sollen. Dieses dramatische Defizit muss auch im Steuerrecht beachtet werden. Das gegenwärtige Steuerrecht ist allerdings auf das Unternehmen und dessen Florieren ausgerichtet. Das ist im Grundprinzip richtig. Für die Entwicklung von Gesellschaft und Staat aber ist entscheidend, dass junge Men-

schen unsere Errungenschaften der Technik, der Ökonomie, der Kultur aufnehmen und weiterentwickeln und dass sie dabei Lebensbedingungen vorfinden, die ihnen eine Entfaltung des Überkommenen zum Besseren erlauben. Deshalb schützt das Grundgesetz Ehe und Familie.

Freiheitsfähige Jugend – Zukunft einer humanen Gesellschaft

Wenn wir uns die Zukunft einer humanen Gesellschaft erhoffen, wird uns bewusst, dass dieses Humanum nur in einer freiheitsfähigen Jugend liegen kann, die unsere hohen kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Standards aufnimmt und weiterentwickelt. Die Voraussetzungen für eine solche Zukunft in Deutschland sind allerdings nicht günstig. Wir haben zu wenig Kinder, zu wenig erziehungsbereite Eltern, zu wenig kindgerechte Programmdisziplin bei den Miterziehern der modernen Medien, eine hohe Jugendkriminalität und deutliche Wertungsschwächen in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft. Eine Gesellschaft ohne freiheitsfähige Jugend aber wäre eine Gesellschaft ohne Zukunft.

Die Erziehung im Religiösen

Staat, Wirtschaft und Gesellschaft müssen also gegenwärtig energisch darum kämpfen, dass die Offenheit und Freiheitlichkeit unseres Systems nicht allein in die Individualität und Vereinzelung führt und die Bereitschaft zur zukunfts-offenen Verantwortlichkeit leidet. Diese Forderung gilt gleichermaßen für die schulische Bildung unserer Kinder. Problemfall Religionsunterricht: Während wir entschieden sind, unsere Kinder für die deutsche Sprache, unsere Musik, unsere Naturwissenschaften oder unsere Computertechnik in den Raum unserer Kultur hineinzuführen, wir sie also Literatur am Beispiel von Goethe und Brecht, Musik an den Melodien von Mozart und Strawinsky, das Computerwesen an bei uns gebräuchlichen Geräten erlernen lassen, scheinen wir in der Frage der Religion ängstlich, unsere Kinder, soweit sie Christen sind, auch in den Raum des Christlichen hineinzuführen, damit sie später einmal entscheiden können, ob Religion für sie wichtig oder unwichtig, die christliche Religion oder eine andere für sie die richtige ist. Wer heute statt des Religionsunterrichts einen staatlichen Unterricht religionsferner allgemeiner Verhaltenslehre empfiehlt, drängt den Staat aus der weltanschaulichen Neutralität hin zu einem pragmatischen Unterricht des Religionsersatzes oder des Areligiösen. Das Kind würde religiös entmündigt, weil es Religion nie erlebt hat, deshalb auch nicht entscheiden kann, ob das Religiöse in seinem freiheitlichen Leben Bedeutung

gewinnen soll. Sodann müssen wir uns für unsere Wertegemeinschaft bewusst machen, dass ein staatlich bevorzugter Agnostizismus oder Atheismus fundamental unsere verfassungsrechtliche Werteordnung berührt.

Der kirchliche Auftrag zur Wertevermittlung

Die Kirche hat den Auftrag, Werte zu vermitteln und zu festigen. Gerade in der Gegenwart eines wissenschaftlichen Umbruchs und einer immer offener werdenden Welt braucht der Mensch eine ethische Orientierung, die ihm für die seelische Gesundheit möglichst gleich verlässliche Maßstäbe vermittelt, wie wir sie für die körperliche Gesundheit haben. Kernaussage kirchlicher Wertung ist die Würde des Menschen – allein weil er Mensch ist –, seine Teilhabe am rechtlichen und öffentlichen Leben als Person, seine freiheitliche Entfaltung als Persönlichkeit.

Das Gemeinnützigkeits- und Stiftungsrecht als Ausdruck der Kulturstaatlichkeit

Eine besonders gemeinnützige Form langfristiger Bindung ist die Stiftung. Der Stifter verselbstständigt sein Kapital mit dem alleinigen Zweck, aus den Kapitalerträgen bestimmte, ihm wertvoll erscheinende Ziele langfristig zu fördern. Wenn ein Stifter eigenes Vermögen in dieser Zweckwidmung über die eigene Existenz hinaus verstetigt, ein mit der Stiftungsgründung definiertes Anliegen und – auf Wunsch den eigenen Namen – nachhaltig über Generationen hinweg wirksam werden lässt, erfüllt er eine ausgeprägt dem Gemeinwohl dienliche Aufgabe des Privateigentums. Wir haben gegenwärtig in Deutschland das Glück, beachtliche Vermögen gebildet zu haben und diese auch an die nächste Generation weitergeben zu können. Nach der Zerstörung durch zwei Weltkriege führten uns nunmehr über fünfzig Jahre wirtschaftlicher Prosperität in eine wirtschaftliche Ausgangslage, in der kleine Gemeinnützigkeit in Spenden und große Gemeinnützigkeit in Stiftungen möglich ist. Dabei bietet die Stiftung ein wertvolles Gegengewicht gegen Staatlichkeit. Sie stellt privates Kapital auf Dauer für einen bestimmten Zweck zur Verfügung, will dabei in der Widmung der Stiftung für einen bestimmten Zweck beim Wort genommen werden, garantiert stetige Leistungskraft unabhängig von Schwankungen der Gesamtwirtschaftsentwicklung, begründet ein privates Mäzenatentum, das insbesondere dann glanzvoll zur Wirkung kommt, wenn staatliche Mittel sich vermindern und erschöpft sind. Private Stiftungskultur entlastet und mäßigt die Aufgaben des Staates: Was die Stiftungen leisten, wird der Staat auch nach Jahren und Jahrzehnten noch als Kulturleistung anerkennen und verschonen.

Aus der Stiftungsverwaltung und den Schulen

Leitungswechsel an den Schulen zum Schuljahr 2004/2005

Kolleg St. Sebastian Stegen

Nach über einem Vierteljahrhundert als Schulleiter trat **Oberstudiendirektor Eberhard Breckel** in den Ruhestand. Geboren 1941 in Lenzkirch, legte er die Reifeprüfung am Bertholdgymnasium Freiburg 1962 ab und studierte dann an den Universitäten Freiburg und Wien Latein, Griechisch und Geschichte. Bereits 1970 begann er seinen Dienst am Kolleg St. Sebastian, wo er 1971 zum Studienrat und 1973 zum Ober-

studienrat ernannt wurde. Der damalige Schulträger, die Herz-Jesu-Priester, bestellte ihn 1975 zum stellvertretenden Schulleiter. 1976 wurde Eberhard Breckel zum Studiendirektor ernannt und übernahm 1978 als Oberstudiendirektor die Verantwortung als Schulleiter. Schon als Lehrer, insbesondere aber als Schulleiter, war ihm die Verantwortung für die gesamte Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ein Herzensanliegen. Unter seiner Leitung entwickelte sich das Kolleg St. Sebastian von einer Schule mit 200 Schülern zu einer renommierten katholischen freien Schule mit über 700 Schülerinnen und Schülern. Insbesondere der Umbau zu einer Angebotsschule, die Neupositionierung im Kontext der Freiburger Schulen und der Schulen des Dreisamts sowie der Trägerwechsel von den Herz-Jesu-Priestern zur Schulstiftung waren Herausforderung für die konzeptionelle Arbeit am Kolleg St. Sebastian. Wenn die Schule heute eine angesehene Größe in der Bildungslandschaft des Freiburger Raums und im Kreis Breisgau-Hochschwarzwald ist, ist dieser Erfolg untrennbar mit dem Namen von Oberstudiendirektor Breckel verbunden.

Neben seiner Tätigkeit im Gemeinderat von Stegen war Eberhard Breckel 12 Jahre lang Vorsitzender der Arbeitsge-



*v.l.n.r.: OStD Breckel,
Stiftungsdirektor Scherer*

meinschaft Katholischer Schulen in der Erzdiözese Freiburg und hat sich in diesem Zusammenhang sehr für die Katholischen Freien Schulen engagiert. Für all seinen Einsatz zum Wohle der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen aus dem Geist christlicher Grundüberzeugung ist die Schulstiftung Oberstudiendirektor Breckel zu großem Dank verpflichtet.

Mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 hat **Oberstudiendirektor Bernhard Moser** die Leitungsverantwortung am Kolleg St. Sebastian übernommen. Nach seinem Zweiten Staatsexamen 1984 wurde Bernhard Moser als Lehrer am Kolleg St. Sebastian eingestellt. 1987 wurde ihm der Titel Studienrat verliehen. Von 1991 bis 1997 war Bernhard Moser im Fortbildungsteam der Schulstiftung für den naturwissen-



v.l.n.r.: Stiftungsdirektor Scherer, OstD Moser, Pater Mentrup, StD Sölch, OstD Breckel, StD Agricola, Provinzial-Pater Hülsmann



v.l.n.r.: Abteilungsdirektor Müller, Stiftungsdirektor Scherer, OstD Moser

schaftlichen Bereich zuständig, ehe er 1997 zum Schulleiter der St. Ursula-Schulen, Hildastraße in Freiburg bestellt wurde.

St. Ursula Schulen Hildastraße Freiburg

Durch den Wechsel von **Oberstudiendirektor Bernhard Moser** an das Kolleg St. Sebastian in Stegen war die Leitung der St. Ursula-Schulen, Hildastraße in Freiburg neu zu besetzen. Mit dieser Aufgabe wurde **Oberstudiendirektorin Christiane Rieger-Stump**



v.l.n.r.: OstD Moser, StD Krämer, OstD Rieger-Stump

betrault, die für diese verantwortungsvolle Tätigkeit auf vielfältige Erfahrungen im schulischen Bereich zurückgreifen kann. Nach ihrem Studium an der Universität Freiburg im Fach Katholische Theologie und dem Referendariat war Rieger-Stump mehr als zwanzig Jahre als Lehrerin an verschiedenen beruflichen Schulen in Mannheim tätig, bevor sie 2000 an die Max-Weber Schule in Freiburg versetzt wurde. Darüber hinaus engagierte sich die ausgebildete Prozessbegleiterin lange Jahre als Bezirkspersonalrätin.

St. Ursula Gymnasium Freiburg

Nach 21 Jahren als Schulleiter des St. Ursula-Gymnasiums Freiburg trat **Oberstudiendirektor Karl-Otto Lumppp**



mit Erreichen der gesetzlichen Altersgrenze in den Ruhestand. 1940 in Freiburg geboren, legte er 1960 am Bertholdgymnasium Freiburg die Reifeprüfung ab und studierte klassische Philologie in Freiburg und München. Nach Unterrichtstätigkeit als Studienrat (1971) und Oberstudienrat (1972) am Bertholdgymnasium wurde Lumppp als persönlicher Referent des Präsidenten und als Bürger- und Pressereferent an das Oberschulamt Freiburg abgeordnet und 1975 zum Studiendirektor ernannt, bevor er 1983 vom Erzbischöflichen Ordinariat zum Schulleiter des St. Ursula-Gymnasiums bestellt wurde. Er verstand seine Aufgabe immer als umfassende Verantwortung für jeden einzelnen Menschen an der Schule, und Schule immer auch als pastoralen Ort, an dem Begegnung von Jugend und Kirche möglich ist. Wenn das St. Ursula-Gymnasium heute das größte allgemein bildende Gymnasium in der Stadt ist, ist das wesentlich auch ein Verdienst von Oberstudiendirektor Lumppp. Für mehr als zwei Jahrzehnte verantwortungsvolle Tätigkeit am St. Ursula-Gymnasium ist die Schulstiftung Oberstudiendirektor Lumppp zu großem Dank verpflichtet.

v.l.n.r.: Generalvikar Dr. Fridolin Keck, Stiftungsdirektor Scherer, OstD Lumppp



v.l.n.r.: StD Hummel, Stiftungsdirektor Scherer

Neuer Schulleiter am St. Ursula-Gymnasium Freiburg ist **Studiendirektor Thomas Hummel**, der von 1985 bis 1996 als Lehrer für Sport und Englisch an der Heimschule St. Landolin tätig war, bevor er von 1996 bis 2000 als Lehrer im Auslandsschuldienst an der Deutschen Schule in Lissabon wirkte. Seit 2000 war Thomas Hummel stellvertretender Schulleiter des Gymnasiums der Heimschule St. Landolin in Ettenheim.

Liebfrauenschule Sigmaringen

Mit Erreichen der gesetzlichen Altersgrenze trat **Oberstudiendirektor Norbert Mitsch** nach 16 Jahren verantwortlicher Tätigkeit als Schulleiter in den Ruhestand. 1940 geboren, legte er die Reifeprüfung 1960 am Bertholdgymnasium Freiburg ab. Nach dem Studium der wissenschaftlichen Politik,

Geschichte und Latein in Freiburg und Berlin sowie dem Referendariat war Mitsch ab 1969 an der Handels-Lehranstalt Rastatt tätig, wo er 1973 zum Studienrat ernannt wurde. 1974 erfolgte die Ernennung zum Oberstudienrat mit Tätigkeit an beruflichen Schulen in Rastatt und Freiburg, bevor Mitsch 1979 an das Kolping-Kolleg Freiburg wechselte, wo er 1984 zum stellvertretenden Schulleiter und Studiendirektor bestellt wurde.

1988 wurde Norbert Mitsch die Schulleitung an den St. Ursula-Schulen, Hildastraße übertragen, die er ab 1992 in Personalunion mit der Schulleitung am Kolping-Kolleg wahrnahm. 1997 wechselte OstD Mitsch in gleicher Funktion an die Liebfrauenschule Sigmaringen. Mit Ideen, Kreativität und großem Engagement hat er die innere und äußere Entwicklung der ihm anvertrauten Schulen vorangetrieben und dabei mit einer gelungenen Synthese von Visionen, Realitätssinn, Engagement



OstD Mitsch

und Durchsetzungsvermögen viele Projekte nicht nur auf den Weg gebracht, sondern auch zur einem guten Ende geführt. Dabei war ihm das spezifische Profil einer katholischen Schule immer zentrales Anliegen.

Die Schulstiftung dankt OStD Norbert Mitsch für sein herausragendes Engagement zum Wohle der von ihm geleiteten Schulen.

Mit Beginn des neuen Schuljahres wurde die Leitungsverantwortung **Studiendirektor Gerald Eisen** übertragen, der nach Studium und Referendariat zunächst als Lehrer für Mathematik und Physik im staatlichen Schuldienst tätig war, bevor er 1994 an die Liebfrauenschule Sigmaringen wechselte,



v.l.n.r.: StD Eisen, OStD Mitsch



v.l.n.r.: Realschullehrer Engler, OStR Fürst

wo er seit 2001 als stellvertretender Schulleiter Verantwortung trug.

Neuer stellvertretender Schulleiter am Gymnasium der Liebfrauenschule ist **Oberstudienrat Gerald Fürst**, der seit 1989 an der Liebfrauenschule in den Fächern Sport und Englisch tätig ist.

Realschulkonrektorin Hannelore Kruck, der wir für Ihre langjährige Tätigkeit an der Liebfrauenschule als Lehrerin und Konrektorin danken, wechselte zum neuen Schuljahr in den staatlichen Schuldienst. Mit der stellvertretenden Schulleitung an der Realschule wurde **Realschullehrer Manfred Engler** betraut, der seit 1994 an der Liebfrauen-Realschule die Fächer Sport, Mathematik und Biologie unterrichtet.



OStR Mutter

Heimschule St. Landolin Ettenheim

Nach dem Wechsel des bisherigen stellvertretenden Schulleiters **Studiendirektor Thomas Hummel** als Schulleiter an das St. Ursula-Gymnasium Freiburg beauftragte die Schulstiftung **Oberstudienrat Wolfgang Mutter** als neuen stellvertretenden Schulleiter am Gymnasium der Heimschule St. Landolin. Mutter ist seit 1984 an der Heimschule als Lehrer in den Fächern Französisch und Geschichte tätig und hat seit 2003 eine Fachleitungsaufgabe an der Heimschule wahrgenommen.

Die Schulstiftung dankt an dieser Stelle noch einmal allen ausgeschiedenen Schulleitern für ihr großes Engagement und wünscht für den nun beginnenden neuen Lebensabschnitt vor allem Gesundheit und Freude am gewachsenen Spielraum für selbstgewählte Aktivitäten.

Alle neu in ein Leitungsamt Berufenen begleiten die besten Wünsche für ihr neues Aufgabengebiet, für eine glückliche Hand und Gottes Segen bei allem Tun im Interesse unserer Schulen und der täglich dort geleisteten Arbeit.

Wechsel im Team FORUM-Fortbildung

Mit Ablauf des vergangenen Schuljahres endete die vierjährige Mitarbeit von **OStRin Dr. Susanne Müller-Abels** im Team FORUM und Fortbildung der Schulstiftung. Dr. Müller-Abels hat in diesen Jahren vor allem den Bereich der Geisteswissenschaften betreut und dabei viele inhaltliche Impulse eingebracht. Darüber hinaus hat sich Dr. Müller-Abels vor allem in grundsätzlichen Fragen der Lehrerfortbildung engagiert und war auch für den Bereich der kollegialen Beratung federführend. Daneben initiierte und organisierte sie eine Reihe von Veranstaltungen, die so in ihrer Form erstmalig angeboten wurden, wie z. B. das Theaterfestival. Für ihren engagierten Einsatz im Bereich der Lehrerfortbildung der Schulstiftung danken wir Dr. Müller-Abels recht herzlich auch im Namen all der vielen Kolleginnen und Kollegen, die aus den Fortbildungsveranstaltungen wichtige Im-



OStR Dr. Müller-Abels

pulse für ihre tägliche Praxis mitgenommen haben.

Zum Nachfolger von Dr. Müller-Abels wurde **Dr. Stefan Gönzheimer** bestellt, der als Lehrer für kath. Religion

und Geschichte seit 12 Jahren im Bereich der Schulstiftung zunächst am St. Raphael-Gymnasium in Heidelberg und dann am St. Ursula-Gymnasium in Freiburg tätig ist. Darüber hinaus ist Dr. Gönzheimer vielen Lehrkräften durch seine Mitarbeit bei der wissenschaftlichen Begleitung des COMPASSION-Projektes und seine in diesem Zusammenhang erfolgten Veröffentlichungen bestens bekannt. Wir wünschen Dr. Gönzheimer in seinem neuen Aufgabenfeld alles Gute und viel Freude.



*Dr. Stefan
Gönzheimer*

Dietfried Scherer



v.l.n.r. OStD Dr. Müller, StD Weber, Stiftungsdirektor Scherer

Konradsp plakette der Erzdiözese Freiburg für Studiendirektor Alfred Weber

Mit der höchsten Auszeichnung, welche die Erzdiözese Freiburg verleiht, wurde **Studiendirektor Alfred Weber** bei seinem Ausscheiden aus dem aktiven Schuldienst an der Heimschule Lender in Sasbach geehrt. Stiftungsdirektor Scherer übergab im Auftrag von Erzbischof Dr. Robert Zollitsch diese Auszeichnung für das weit über den normalen schulischen und dienstlichen Rahmen hinausgehende Engagement von Studiendirektor Weber in der musikalischen Repräsentation der Erzdiözese – bei vielen hochrangigen Gelegenheiten, so z. B. dem Festakt zum 175-jährigen Jubiläum der Erzdiözese, oder zum 100-jährigen Jubiläum des Deutschen Caritasverbandes oder dem Empfang der katholischen Bischöfe für die Landesregierung in Stuttgart. Die Glückwünsche zu dieser Auszeichnung sind verbunden mit einem herzlichen Dank an Studiendirektor Weber für sein jahrzehntelanges engagiertes Wirken an der Heimschule Lender.

COMPASSION: Ein Blick auf die „Schattenseiten“ des Lebens

Einwöchiges Pilotprojekt zur Förderung des sozialen Lernens an der Realschule der Heimschule St. Landolin – Jugendliche lernten auch sich selbst besser kennen – Hilfe zur Selbstwahrnehmung und Werteorientierung

Die Schüler säuberten Tiergehege ausgesetzter Haustiere, halfen alten Menschen beim Essen und beim Anziehen, gingen mit kranken Menschen spazieren und machten die Betten oder mähten am Kahlenberg Orchideenwiesen, kartierten die Naturverjüngung in sturmgeschädigten Wäldern und bauten Nistgelegenheiten für Hirschkäfer.

Mit diesen beispielhaft aufgeführten Tätigkeiten wurden die Schülerinnen und Schüler der Realschule der Heimschule St. Landolin konfrontiert. An der Heimschule St. Landolin wird seit 1995 in den 11. Klassen des Gymnasiums sehr erfolgreich ein Sozialpraktikum („Compassion“) durchgeführt. Die Realschüler sollten nun in dem in diesem Schuljahr erstmalig durchgeführten einwöchigen Sozial- und Umweltpraktikum in den Bereichen Mensch / Umwelt und Natur / Tier Einblicke erhalten, Erfahrungen sammeln und Verantwortung übernehmen.

Die Jugendlichen haben heute zu bestimmten Lebensbereichen kaum Kontakt: Alter, Krankheit, Behinderung, die Situation von Menschen, die in unserer Gesellschaft aus verschiedenen Gründen keinen Platz finden. Auch sind den Schülern konkrete Probleme und der Umgang mit der Umwelt teilweise fremd. Mit diesem Praktikum erhielten die Schüler auch die Gelegenheit, sich

selbst in der Begegnung mit diesen Menschen und mit der Umwelt besser kennen zu lernen. Sie sollen in der Praxis erleben können, wie tätige Nächstenliebe und Umweltverantwortung zu einem sinnvollen und glücklichen Leben beitragen können. Die Erfahrungen des Praktikums sollen ihnen als Hilfe zur Selbstwahrnehmung und Werteorientierung dienen.

Für das verpflichtende Sozial- und Umweltpraktikum konnten die Schüler aus einer Fülle von Einsatzstellen ihren Wunschplatz auswählen. Die Arbeitszeiten richteten sich nach dem täglichen Abläufen in den Einsatzstellen. Einige Schüler verlängerten die fünf Einsatz-tage sogar noch freiwillig oder nahmen die Angebote für ein freiwilliges Zusatzpraktikum in den großen Ferien an. Nach der Auswahl der Stellen fand eine Vorinformation der Eltern und eine ausführliche Vorbereitung der Schüler statt. Während des Praktikums standen den Schülern und den durchführenden Einrichtungen immer auch Lehrer als Ansprechpartner zu Verfügung. Die Praktikanten wurde selbstverständlich besucht, das Praktikum wurde intensiv nachbereitet. Nach Abschluss des Pilotprojekts mussten die Schüler einen Erfahrungsbericht erstellen, mit dem Zeugnis erhielten die Schüler ein Teilnahmezertifikat.

Sehr interessant sind die Erkenntnisse, die in den Erfahrungsberichten festgehalten wurden:

„Im Umgang mit den alten Menschen hat mir gefallen, dass sie mich freundlich aufgenommen haben und dass sie dankbar für jede Hilfe waren.“ Rebecca W., Betreutes Wohnen Winterschule, Ettenheim

„Am ersten Tag habe ich zwei Bewohnern das Essen gegeben, weil sie so schwach waren, dass sie nicht einmal den Löffel alleine halten konnten. Das war eine ganz neue Erfahrung für mich, denn mit alten Leuten hatte ich bisher noch nicht viel zu tun.“ Janina S., Altenheim St. Marien, Ettenheimmünster

„Der Besuch bei Frau B. dauerte heute etwas länger, weil sie uns die Geschichte einer alten Uhr dreimal erzählte. Ich glaube sie hat das gemacht, weil sie wollte, dass wir länger bleiben.“ Catrin B., Betreutes Wohnen St. Josefshaus, Ettenheim

„Im Altenheim wurde ich behandelt, als wenn ich schon ewig dazugehören würde. Meine Unsicherheit gegenüber alten und behinderten Menschen ist gewichen, sie wollen kein Mitleid, nur unser Verständnis“ Patrick S., Altenpflegeheim St. Maximilian Kolbe, Kenzingen

„So ein Trubel! Ich habe gar nicht gewusst, was Kindergartenkinder alles

anrichten können. War ich damals auch so?“ Raffael T., Altenheim Sancta Maria Lahr

„Ich stellte fest, dass viele der Dialysepatienten trotz ihrer Krankheit sehr witzig und lebensfreudig sind. ... Ich wurde wie ein Pfleger behandelt und nie wie ein Praktikant. ... Ich musste auch lernen, dass in einem Krankenhaus alles normal ist, was für uns manchmal eklig oder abstoßend wirkt. ... Es ist ein gutes Gefühl, Menschen helfen zu können, die so krank sind.“ Jens K., Dialysezentrum Ettenheim

„Es ist komisch, alte und verwirrte Menschen zu sehen, aber es macht mir nichts aus, denn die Leute können nichts dafür und jeder wird schließlich einmal alt. Bestimmt gibt es Gründe dafür, dass alte Leute ins Heim müssen. Mit meiner Mutter würde ich das nicht machen, wenn sie alt ist.“ Caroline S., Altenwohnheim St. Marien, Ettenheimmünster.

Im Rahmen der Profilierung der Schule und der Bildungsplanreform 2004, die ein Projekt „Soziales Engagement“ von jeder Realschule verlangt, werden nach diesem sehr ermutigenden Testlauf im kommenden Schuljahr zwei Realschulklassen ein Sozial- und Umweltpraktikum durchgeführt.

Thomas Dees

„Eine-Welt-AG“ am St. Ursula-Gymnasium in Freiburg

Das Thema „Dritte Welt“, das noch in den 70er und 80er-Jahren viele Jugendliche bewegt hat, scheint gegenwärtig nur noch am Rande aufzutauchen. Angesichts wirtschaftlicher Schwierigkeiten im eigenen Land kreist die Aufmerksamkeit eher um den eigenen Wohlstand als um die Armutregionen der Erde – trotz aller Diskussionen um die Globalisierung. Dass Jugendliche dennoch zu solchem Engagement bereit sind, wenn dieses auf authentischen Begegnungen gründet, zeigt ein Beispiel aus dem St. Ursula-Gymnasium in Freiburg.

Vor mehr als zehn Jahren hat sich an unserem Gymnasium die „Eine-Welt-AG“ gebildet, der im vergangenen Schuljahr etwa 80 Schülerinnen der Klassen 5 bis 13 angehörten. Als Leiterin der AG kenne ich aus eigener Erfahrung die Situation vieler Länder Lateinamerikas und habe über einen längeren Zeitraum hinweg in Indien junge indische Ordensschwwestern unterrichtet.

Unsere Gruppe trifft sich regelmäßig zum Austausch über die Situation in der so genannten Dritten Welt. Wir informieren in unserer Schule über aktuelle Fragen und Probleme, wir regen die Übernahme von Patenschaften an und wir planen gemeinsame Aktionen, bei der auch viele Lehrer und Schülerinnen über unsere AG hinaus mithelfen. So konn-

ten wir im letzten Schuljahr bei der Aktion „Wassertropfen für Indien“ fast 1000 Gäste zu einem indischen Essen begrüßen. Der Erlös dieses Abends kam dem Projekt zugute, das dem akuten Wassermangel in Indien abhelfen soll. Denn jährlich sterben dort rund eine Million Kinder an Durchfallerkrankungen, die auf verschmutztes Wasser zurückzuführen sind.

Im August 2004 fand in unserer Aula wieder ein Indien-Abend statt unter dem Motto „Ich will tun, was ich kann“. Der Erlös dieses Abends kam einem Mädchenprojekt zugute, das in der Diözese Khandwa/Indien liegt. Leo Cornelio, der Bischof von Khandwa, war aus Indien gekommen und feierte mit uns zu Beginn der Veranstaltung einen Gottesdienst mit indischen Elementen.



Die „Eine-Welt-AG“ des St. Ursula-Gymnasiums Freiburg



Suppenküche im Rahmen der Aktion „Wassertropfen für Indien“

Außerdem betreibt unsere Arbeitsgemeinschaft einen „Eine-Welt-Laden“, in dem wir jeden Mittwoch während der Großen Pause oder bei Veranstaltungen in der Schule Kaffee, Tee, Schokolade oder Reis aus fairem Handel anbieten.

Wichtig ist für uns auch der enge Kontakt zu Schwester Baptista Simons. Die heute 85-jährige Niederländerin lebte und arbeitete 46 Jahre in Indien. Dort gründete sie eine Ordensgemeinschaft, die sich um Arme, Leprakranke, Straßenkinder, Frauen, Waise und alte Menschen kümmert. Besonders engagiert hat sich Schwester Baptista für die Ausbildung von Mädchen und die Förderung von jungen Frauen, denn sie und die indischen Schwestern sind der Auffassung, dass nur ausgebildete jungen Menschen die Verhältnisse im Land verändern können. Heute gehören der Gemeinschaft ungefähr 170 junge indische Schwestern an.

Schwester Baptista besucht uns regelmäßig. Sie gibt der Gruppe wichtige Denkanstöße. Im Austausch mit ihr erfährt die AG immer wieder, dass die Kraft Berge zu versetzen in uns allen liegt – dass wir uns dafür einsetzen müssen, dass es eines Tages wirklich nur noch eine Welt gibt, in der wir menschenwürdig leben können und in der die Ethik des Teilens den Vorrang vor einer Ethik des Eigeninteresses hat.

Ulrike Menz, St. Ursula-Gymnasium, Freiburg



Seit 46 Jahren in Indien für die Ärmsten da: die 85-jährige Schwester Baptista

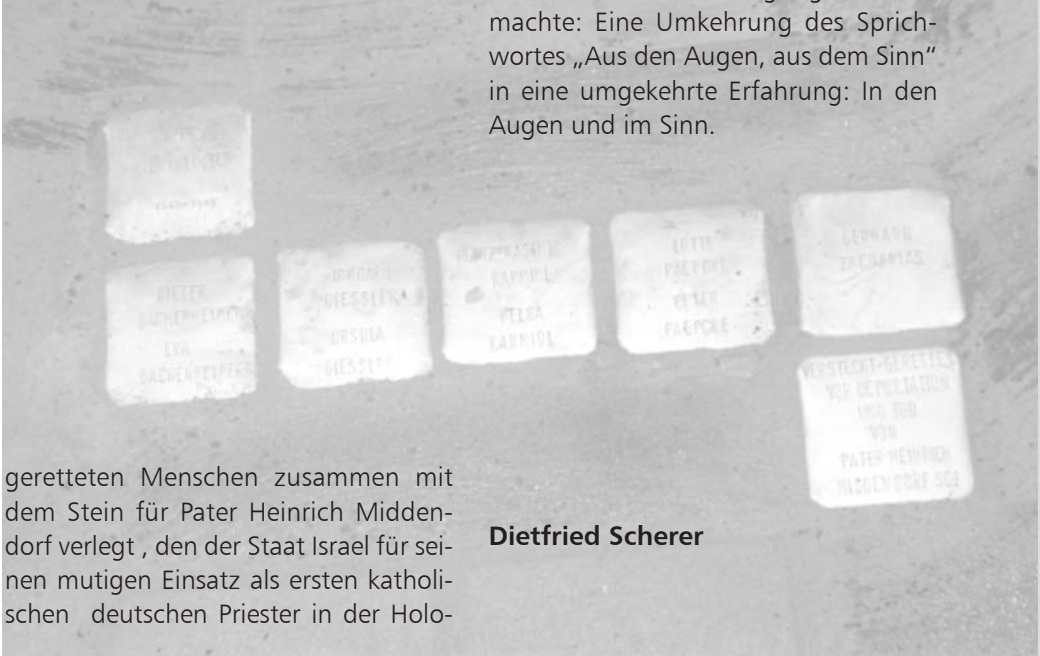
Stolpersteine in Stegen

Im letzten FORUM-Schulstiftung fand sich ein viel beachteter Artikel einer niederländischen Kollegin zu den in Freiburg verlegten Stolpersteinen (FORUM-Schulstiftung Nr. 40, S. 44). Auf Initiative einer Klasse des Kollegs St. Sebastian wurden erstmals in Stegen solche Stolpersteine mit den Namen geretteter Mitmenschen als Denkanstöße verlegt. Stolpersteine, die daran erinnern, dass in der Zeit eines unmenschlichen Regimes durch Mut und Standhaftigkeit, Opferbereitschaft und Zivilcourage Leben gerettet werden konnte. So wurden die Steine mit den Namen der neun

caust-Gedenkstätte von Yad Vashem als „Gerechter unter den Völkern“ geehrt hat. Diese Stolpersteine auf dem Gelände des Kollegs St. Sebastian werden dafür sorgen, dass auch für künftige Schülergenerationen, die selbst nicht einmal mehr über ihre Großeltern eine biographische Verbindung zur dunklen Zeit des Nationalsozialismus haben können, Bedeutung und Tragweite dieser Ereignisse sichtbar gegenwärtig bleiben. Durch diese an zentraler Stelle sichtbaren Stolpersteine wird erreicht, was Oberstudiendirektor Eberhard Breckel bei der Verlegung deutlich machte: Eine Umkehrung des Sprichwortes „Aus den Augen, aus dem Sinn“ in eine umgekehrte Erfahrung: In den Augen und im Sinn.

geretteten Menschen zusammen mit dem Stein für Pater Heinrich Middendorf verlegt, den der Staat Israel für seinen mutigen Einsatz als ersten katholischen deutschen Priester in der Holo-

Dietfried Scherer



Neues auf dem Markt der Bücher

Ralf Heinrich / Michael Kress (Hg.)

Gottesglaube, Gottesbilder – ein Versuch.

Digitales Material, religionspädagogische Impulse und Gestaltungsspielräume (für Schüler/innen und Lehrer/innen), DVD mit Begleitheft, Katholisches Filmwerk Frankfurt/ Institut für Religionspädagogik Freiburg (IRP & KFW), 2004

„Die vorliegende Unterrichtshilfe stellt einen technischen Versuch dar, die DVD, die Möglichkeiten des neuen Datenträgers zu nutzen, womit mehr als nur die Speicherkapazität und die damit zusammenhängende effektive Distribution von Unterrichtsmedien gemeint ist!“ Dieser dem Begleitheft entnommene programmatische Satz lässt erahnen, um was es bei diesem ebenso außergewöhnlichen wie anspruchsvollen religionspädagogischen Projekt geht: Jungen Menschen, die in einer Welt sich jagender und stets beschleunigender Bilderfluten heranwachsen, Glaubenserfahrungen zu vermitteln, die ebenfalls Bilder (bewegte wie unbewegte) zur Grundlage haben – und deren nicht immer unmittelbar einsichtige symbolische Dimensionen und Qualitäten eine besondere Schulung, ja Kultivierung des Blicks erfordern. Konsequenterweise liegt eben auch darin die

Besonderheit dieser von insgesamt 10 Pädagogen erarbeiteten Unterrichtshilfe. Es ist keineswegs der Versuch, ein klassisches Lehrmittel wie etwa ein Buch im Nachhinein für den digitalen Informationsaustausch mühsam aufzubereiten und somit gewissermaßen umzuschreiben, sondern es ist schon von seiner Konzeption her in der Bill-Gates- und nicht mehr in der Gutenberg-Galaxis verortet. So folgt auch das Begleitheft – wie die dazugehörige DVD – in seinem Aufbau dem Navigationsprinzip der über Menüleisten sich öffnenden Fenster, wie sie jeder kennt, der sich mit seinem Windows-Betriebssystem im Internet bewegt.

Einerseits stellt es zu dem auf der DVD vorhandenen Diskursen und Materialien zusätzliche Orientierungs- und Navigationshilfen bereit (so muss man kaum noch etwas ausdrucken), andererseits nutzt es die Vorteile des klassischen Print-Mediums größerer Übersichtlichkeit gegenüber den Begrenztheiten des immer zu kleinen Bildschirm-Fensterausschnittes mit seinen ständigen Scroll-Notwendigkeiten und/oder Problemen. Dementsprechend fungiert das Begleitheft im Verhältnis zur DVD als übergeordnete „Landkarte“, welche Grundriss und Intention des Gesamtprojekts deutlich macht und sowohl für die Lehrer als auch die Schülerseite besonders aufbereitete Zugänge bietet. Folglich ist auch hier der Ort für zusätzliches Hintergrundmaterial und weiter-

gehende Fragestellungen, womit das Medium DVD seinerseits wiederum überfordert wäre. Der eigentliche pädagogische Wert freilich wird sich immer wieder im Anwender-Wechselspiel zwischen beiden Medien entfalten.

Beide Medien sind deckungsgleich in drei Teile („Obermenüs“) gegliedert: (1.) Einführungen, (2.) Material und (3.) Kooperation(en). Unter „Einführungen“ finden sich z.B. die folgenden Submenüs: „Didaktik“, „Standards“, „Theologie“, „Freies Arbeiten“, „Stationenarbeit“, „Computerarbeit“, „Lerngänge im RU“, „Bild-/Filmarbeit“, „Computerarbeit“ und „Präsentieren“. Durchgängige Grundintention ist es, hinter den Bildern den Sinn für deren Symbolhaltig- und -haftigkeit wachzurufen und einen verantwortungsvollen Umgang mit ihnen einzuüben. Hierzu gehören natürlich semiotisches Rüstzeug („Die Kunst, Bilder zu lesen“, S. 38) ebenso wie grundsätzliche Überlegungen zum Thema „Computer im Religionsunterricht“ (S. 28) oder bereits zu praktischen Tabellen mit entsprechenden Interpretationskategorien aufbereitete „Arbeitsblätter zur praktischen Filmarbeit“ (S. 49).

Das auf der beiliegenden DVD abrufbare Bildmaterial umfasst einerseits stehende Bilder, die, in fünf „Galerien“ gegliedert, insgesamt 99 Beispiele geben. Jedes einzelne von ihnen ist wiederum in verschiedenen Formaten (pdf.,



B1 – Wind und Segel ©LMZ-BW

Impulse

1. Mose 1,2

1 Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde. 2 Und die Erde war wüst und leer, und es war finsternis auf der Tiefe; und der Geist Gottes schwebte auf dem Wasser.

1. Könige 19,11

11 Er sprach: Gehe heraus und tritt auf den Berg vor den Herrn! Und siehe, der Herr ging vorüber und ein großer, starker Wind, der die Berge zerriß und die Felsen zerbrach, vor dem Herr her; der Herr war aber nicht im Winde. Nach dem Winde aber kam ein Erdbeben; aber der Herr war nicht im Erdbeben. 12 Und nach dem Erdbeben kam ein Feuer; aber der Herr war nicht im Feuer. Und nach dem Feuer kam ein stilles, sanftes Sausen. 13 Da das Elia hörte, verhüllte er sein Antlitz mit seinem Mantel und ging heraus und trat in die Tür der Höhle. Und siehe, da kam eine Stimme zu ihm und sprach: Was hast du hier zu tun, Elia?

Diese und weitere Stellen zu den biblischen Symbolen:

Elbikon: Elektronische-Bibel-Konkordanz zur Lutherbibel 1912 (www.bibel-konkordanz.de „Start“/„Suche“)

Zum Vergleich: Die Einheitsübersetzung

Weitere Bilder des LMZ-Fotoarchivs für den schulischen Bereich unter:
fotoarchiv.lmz-bw.de

Eins der 99 Bildmotive (hier in der Version mit Legende, Hintergrundmaterial und Bibel-Textstellen)

jpg. usw.) verfügbar und wahlweise sowohl als reine Bilddatei als auch mit interpretierenden (Bibel-) Textstellen greifbar. Hinzu kommen eine Reihe von Audio-Beispielen (z.B. Glockengeläut) sowie fünf Kurzfilme von knapp drei bis hin zu zwölf Minuten Länge. Auch diese sind in verschiedenen Formaten (= Qualitäten der Bildauflösung) abgespeichert. Darüber hinaus sind Schlüsselszenen aus ihnen als Standbilder („screenshots“) abrufbar.

Das wohl beeindruckendste Beispiel aus diesem Bereich ist sicherlich der dänische Kurzfilm „Ernst und das Licht“. Ein Handelsvertreter, der in seinem Zynismus die typischen Merkmale des modernen urbanen Durchschnittsmenschen repräsentiert, nimmt, während er spätabends mit seinem Auto nach Hause fährt, einen Anhalter mit. Dieser gibt sich als Gottes Sohn aus und fordert Ernst zu seiner Nachfolge auf – um die Menschheit nach 2000 Jahren endlich aus ihrer verfahrenen Lage zu erlösen. Ernst, der eiskalte Profi, bis in die letzte Faser ausschließlich materiell orientiert, kann über diesen weltfremden „Softie“ nur den Kopf schütteln: er hält ihn für einen Verrückten oder Scharlatan. Auch kleine „Wunder“, die offensichtlich mit der Anwesenheit dieses absonderlichen Trampers zusammenhängen (so streikt das Auto aus unerklärlichen Gründen, funktioniert dann plötzlich ebenso unverhofft wieder) können Ernst nicht davon überzeugen,

dass ihm hier wirklich Jesus erschienen sei. Schon die Unprofessionalität, mit der das Unternehmen Gott, Himmel und Ewiges Leben geführt werde, überzeugt Ernst, den coolen Profi, nicht. Und dennoch: bei aller Gottesferne der so gezeichneten Hauptperson ist der Film ohne Bitterkeit, sondern überzeugt durch hintergründigen Humor.

Mit diesem Produkt hat das Institut für Religionspädagogik (IRP) in Zusammenarbeit mit dem KfW (Katholisches Filmwerk) in Frankfurt sicherlich Maßstäbe gesetzt, die als Orientierungsmarke nicht nur für den Religionsunterricht dienen können, sondern auch in anderen Fächern im Wortsinn Schule machen sollten. Man kann nur hoffen, dass dieses Angebot von möglichst vielen Religionslehrern angenommen und genutzt wird. Weitere Informationen finden sich unter www.filmwerk.de

Dirk Schindelbeck

Hans-Bernhard Petermann

Kann ein Hering ertrinken?

Philosophieren mit Bilderbüchern, Philosophie und Ethik unterrichten

Band 3, Beltz Verlag Weinheim und Basel (2004), ISBN 3-407-62487-5, 216 Seiten, br. EUR 24,90



Wenn in der Schule philosophiert wird, dann ist das vielleicht nicht der Regelfall von Schule, aber grundsätzlich nichts Ungewöhnliches. Wenn in der Schule mit Bildern gearbeitet wird, dann ist das in Zeiten medienpädagogischer Offensiven sogar durchaus wünschenswert. Wenn aber ein Buch erscheint, das sich an Lehrerinnen und Lehrer wendet und eine Anleitung zum Philosophieren mit Bilderbüchern geben will, dann mag sich die Stirn manches Philologen sorgenvoll zerfurchen und den Fall in Richtung Grundschule verabschieden. Hans-Bernhard Petermann hat ein solches Buch gewagt. Nach jahrelanger Unterrichtserfahrung an Gymnasien lehrt er derzeit an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg Philosophie

mit den Schwerpunkten Ethik, Philosophieren mit Kindern und Religionsphilosophie. Er wagt den Griff in das Regal des Kinderzimmers und stellt Klassiker wie die fast 100 Jahre alten „Wurzelkinder“ an die Seite von „Pettersson und Findus“ und „Lars dem Eisbären“ – Bilder und Figuren, die Kindern und Jugendlichen vertraut sind.

Vor allem die Bilder, aber ebenso auch die Texte sollen Anlässe zum Philosophieren der Kinder und Jugendlichen bieten. Hans-Bernhard Petermann will dabei nicht Grundgehalte abendländischer Philosophie locker verpackt in die Köpfe von Minderjährigen bringen, vielmehr steckt hinter seinem Buch die Absicht, das Philosophieren selbst über einfache Zugänge anzuregen.

Dafür ist dieses Buch eine Anleitung für Lehrerinnen und Lehrer und bewegt sich dabei für den Leser auf einem durchaus hohen sprachlichen und intellektuellen Niveau. Fragen der moralischen Lebensführung, des Umgangs mit dem Sterben und dem Tod oder die Frage nach Gott werden hier mit großer Tiefe bedacht.

Ein Buch nicht nur für Lehrkräfte der Fächer Philosophie und Religion, das eine Hilfe ist zum eigenen Denken und auch Hilfe für den Dialog zwischen Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen, in dem diese sich für uns Erwachsene als Philosophen erweisen können.

Stefan Gönheimer

Werner Habel & Johannes Wildt (Hrsg.)

Gestufte Studiengänge

Brennpunkte der Lehrerbildungsreform

Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn (2004) ISBN 3-7815-1313-0 325 Seiten 21,- EUR br.

Zu den Brennpunkten der Lehrerbildungsreform gehören folgende Schlüsselbegriffe, die im Zentrum der Einzelbeiträge stehen und für die besondere Aktualität dieser neuen Publikation entscheidend sind: die Bachelor- und Master-Studiengänge, die konsekutiven und integrativen Ansätze der Lehrerausbildung, die Modularisierung der Studiengänge, die internationale Anschlussfähigkeit und der internationale Wettbewerb (Bologna-Deklaration, Juni 1999), das Credit-Point-System zur Leistungsfeststellung, das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, die Qualitätssicherungsverfahren in der Lehrerbildung, die Evaluation und Akkreditierung in der künftigen Lehrerbildung, die Bedeutung der Vermittlungswissenschaften in der Lehrerbildungsreform, die Bedeutung des ECTS (European Credit Transfer System) für gestufte Studiengänge. Diese exemplarische Auswahl der zentralen Themen beansprucht weder Systematik noch Vollständigkeit. Vielmehr soll auf die besondere bildungs- und hochschulpolitische Bedeutung dieser Publikation aufmerksam

gemacht werden. Die Autorinnen und Autoren des Sammelbandes haben ihre Modelle und Konzepte der Lehrerbildungsreform bei zwei Tagungen in Duisburg (März 2001) und in Dortmund (Februar 2002) vorgestellt. Im Zentrum der Duisburger Veranstaltung stand die Diskussion über die Reform der Lehrerbildung im Kontext gestufter Studiengänge und in Dortmund beschäftigten sich die Tagungsteilnehmer mit dem Konstrukt einer „Vermittlungsorientierung“ bzw. einer „Vermittlungswissenschaft“. Wiederholt zitieren die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer die internationalen Vergleichsstudien TIMSS, PISA und IGLU, von denen entscheidende Impulse für die Lehrerbildungsreform ausgegangen sind. Aus dieser Sicht kommt auch dem Beiheft Nr. 3/2004 der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ Bedeutung zu. Es geht um PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Gefordert wird eine „gute Lehrerbildung“, die in der Lage sein sollte, den Studierenden ein differenziertes „Konzept von Lernen“ zu vermitteln. So verstanden vermag ein Forschungsprogramm „Subjektive Lerntheorien die Perspektive der Curriculumentwicklung und der Evaluationsforschung in den Lehramtsstudiengängen zu ergänzen und ihnen innovative Impulse zu geben“. An dieser Stelle ist auch die OECD-Studie „Teachers for Tomorrow's Schools – An Analysis of the World

Education Indicators“ (Paris, Juni 2001) zu erwähnen. Die „Gestuften Studiengänge“ und „Brennpunkte der Lehrerbildungsreform“ gehen von einem historischen Rückblick und einer systematischen Einordnung aus. Im zweiten Teil werden die Strukturprobleme der gestuften Studiengänge behandelt. Danach folgt ein Kapitel über die neue „vermittlungswissenschaftliche Orientierung“ und im vierten Kapitel werden Konzepte und Standorte gestufter Studiengänge vorgestellt. Die Standorte sind die Universität Greifswald, das Bochumer Modell, Göttingen, Oldenburg und Düsseldorf. Interessant und informativ ist die Vorstellung des „Dualen Studien- und Ausbildungskonzeptes des Landes Rheinland-Pfalz“. Markant für dieses rheinland-pfälzische „duale Ausbildungsmodell“ ist die enge Verknüpfung zwischen Professionalität und berufspraktischer Ausbildung. Die zusammenfassende Würdigung der aktuellen Brennpunkte der Lehrerbildungsreform erlaubt nur punktuelle Hinweise auf einige hervorstechende Aussagen und in die Zukunft weisende Aspekte. An mehreren Stellen wird deutlich, dass die Lehrerbildung in Deutschland den Anschluss an die internationale Entwicklung verloren hat. Es besteht somit Nachholbedarf. Hierauf macht auch der neue „Datenreport Erziehungswissenschaft 2004“ aufmerksam, der im Auftrag der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungs-

wissenschaft) veröffentlicht worden ist. Die Dringlichkeit einer Reform der Lehrerbildung in Verbindung mit der Internationalisierung des Studienstandortes Deutschland ist nicht nur von der Kultusministerkonferenz (1997), sondern auch in den Erklärungen von Paris (1998), Bologna (1999) und Prag (2001) akzentuiert worden. Richtungsweisend sind in diesem Zusammenhang „Die Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“, die der Wissenschaftsrat (Köln) im November 2001 veröffentlicht hat. Leider können sich auch die neuen Überlegungen zur inhaltlichen und organisatorischen Neustrukturierung der Lehrerbildung nicht auf empirisch abgesicherte Daten zur Wirksamkeit der Lehrerbildung stützen. Zur Einschätzung der Ausbildung in den unterrichtsrelevanten Fachwissenschaften liegen so gut wie keine Daten vor. Offene Forschungsfragen betreffen die Stufung des Studiums, die Modularisierung, die Kerncurricula, die Standardisierung, die Creditierung und die studienbegleitenden Prüfungen. Mit dem konsekutiven Studienaufbau (Studienfolge Bachelor- und Master-Studium) werden u. a. folgende Ziele verfolgt: Mehr Dynamik, mehr Konkurrenz, mehr Flexibilität, mehr Zielstrebigkeit, mehr Durchlässigkeit, mehr Attraktivität und innovative Zukunftsoffenheit, mehr Engagement. Ein weiteres wichtiges Ziel ist, bei jungen Leuten die Begeisterung für den Lehrerberuf anzuregen

und zu fördern. Hervorragend qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer können „guten Unterricht“ geben und entscheidend an der Schulentwicklung sowie Verbesserung der Schulqualität mitarbeiten. Es ist eine oft wiederholte Binsenweisheit, dass die Qualität eines Bildungssystems entscheidend von den Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer abhängt, die es mitgestalten. Die aktuelle Herausforderung für die Lehrerbildung besteht darin, ihre Qualitätsansprüche zu entwickeln bzw. mit den beteiligten Akteuren auszuhandeln, umzusetzen und deren Umsetzung in Qualitätssicherungsverfahren zu prüfen (evaluieren). Es ergeben sich mehrere Fragen: Welches sind die zukünftigen Berufsfelder der Hochschulabsolventen? Sollte die bisherige Ausrichtung auf ein schulisches Lehramt erweitert werden, und wie kann eine solche Erweiterung vor allem zu neuen Chancen für die Absolventen auf nationalen und internationalen Arbeitsmärkten beitragen? Bieten Bachelor- und Masterstudiengänge dafür bessere Möglichkeiten als die bisherigen Studiengänge? Durch die Modularisierung von Studiengängen mit Credits, die in Bachelor und Master-Angeboten üblicher als in traditionellen Studiengängen ist, rückt der Lernprozess der Studierenden und ihr Studienaufwand mehr und mehr in den Mittelpunkt der Studienplanung. Außerdem wird das Studium durch Zertifizierung von Modulen und

durch die Akkumulation von Credits stärker als eine Ausbildungsphase im Kontext eines lebenslangen Lernprozesses verstanden. Das konsekutive Modell der Lehrerausbildung (Bachelor- und Master-Studiengänge) hält an dem Ziel der „Professionalisierung“ fest. Professionalisierung wird operational als forschungsbasierte und -orientierte Lehre gefasst, die inhaltlich berufspraxisfundiert ausgerichtet und hochschuldidaktisch auf „selbstreflexive Studienformen“ ausgelegt ist. An dieser Stelle wird auf die Bologna-Erklärung (1999) hingewiesen, die auch von Deutschland unterzeichnet worden ist. Sie verlangt international äquivalente, transparente Abschlussysteme, Studienstrukturen mit zwei Hauptzyklen (Bachelor und Master-Studiengang) und die Einführung eines transnational kompatiblen Leistungspunktesystems. Die konsekutive Lehrerausbildung mit dem Strukturkonzept der „Stufung“, mit der Modularisierung und Verknüpfung mit ECTS (European Credit Transfer System) ist ein neues Modell, das die internationale Anschlussfähigkeit der deutschen Lehrerausbildung zumindest befördern kann. Zur künftigen Lehrerbildung gehört auch ein „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“. Es handelt sich dabei um ein grundlegendes, allen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen gemeinsames, verbindliches und diszipliniertes Wissen für die Ausbildung von professionellen Pädag-

gogen. Leider gibt es zu diesem „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ keinen Grundkonsens. Es bestehen vielmehr unterschiedliche Meinungen, Modelle und Auffassungen, für die es keinen gemeinsamen Nenner gibt. In diesem Zusammenhang wird auch auf die unterschiedlichen Evaluationsverfahren hingewiesen. Ebenso wichtig wie umstritten ist die „Vermittlungswissenschaft“. Eine zentrale Frage lautet: Welche Qualifikationen muss künftig ein „Vermittlungswissenschaftler“ in der Lehrerbildung aufweisen? Für diejenigen Leserinnen und Leser, die an der Umsetzung der „gestuften Studiengänge“ interessiert sind, weisen die Konzepte und Standorte der „gestuften Lehrerbildung“ viele informative Hinweise und Impulse auf. In diesem Abschnitt werden auch die offenen Fragen der innovativen Entwicklung in der gestuften Lehrerbildung diskutiert. Leider kann in einer zusammenfassenden Würdigung der vielfältigen Ansatzpunkte nur stichwortartig auf einige hingewiesen werden. Abschließend sollen diesbezüglich einige Probleme in Frageform erwähnt werden. Welche Bedeutung haben die „General Studies“ in Verbindung mit dem „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“? Wie arbeiten die neuen „Zentren für Lehrerbildung“ an den Universitäten mit den staatlichen Einrichtungen zur Lehrerbildung zusammen? Wie kann erreicht werden, dass die „Credit Points“ nicht

nur von Hochschule zu Hochschule, sondern auch international transparent und kompatibel werden? Welche Konsequenzen hat die neue Internationalisierung der Zertifizierung (ECTS) für die Modularisierung als Organisationsprinzip? Module bezeichnen Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen zu einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt. Wie kann ein Leistungspunktesystem für einzelne Module „passgenau“ und gleichzeitig international vergleichbar sein? Welche Konsequenzen ergeben sich aus der modularisierten, gestuften Bachelor- und Masterausbildung in Verbindung mit dem neuen Akkreditierungsverfahren für das Staatsexamen? Zusammenfassend und abschließend kann festgestellt werden, dass die Lehrbildungsreform zu mehr Konkurrenz und zu mehr Wettbewerb von Hochschule zu Hochschule führen wird. Die zentrale Frage lautet: Welche Hochschule bietet die qualitativ hochwertigsten und effektivsten Konzepte für die Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer an?

Gottfried Kleinschmidt

Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 41

Dannbeck, Helga, Leiterin des Internats der Heimschule Kloster Wald

Dees, Thomas, Konrektor der Realschule an der Heimschule St. Landolin, Ettenheim

Deissler, Alfons, Prof. Dr., emerit. Ordinarius für Altes Testament an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Geschwentner, Ingrid, Dr. phil., Oberstudirektorin, Leiterin des St. Dominikus Mädchengymnasiums Karlsruhe

Gönzheimer, Stefan, Dr. päd., St. Ursula-Gymnasium Freiburg (Geschichte, Gemeinschaftskunde, Kath. Theologie, Französisch), Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Häcker, Thomas H., Dr. phil. habil., Institut für Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Hopfener, Bernd, Studienrat an der Heimschule des St.-Landolin-Gymnasiums, Ettenheim (Deutsch, Geschichte, Gemeinschaftskunde)

Kirchhoff, Paul, Prof. Dr., ehem. Richter am Bundesverfassungsgericht, Vorsitzender des Kuratoriums der Schulstiftung im Bistum Osnabrück.

Kleinschmidt, Gottfried, Prof., Schulpädagoge im Ruhestand, Leonberg

Leide, Jürgen, Pädagogischer Leiter und stellv. Schulleiter am St. Benno-Gymnasium Dresden

Menz, Ulrike, Studiendirektorin am St. Ursula Gymnasium Freiburg

Noddings, Bettina, Dr. phil, Dipl. Psychologin, Heimschule Lender Sasbach

Scherer, Dietfried, Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Schindelbeck, Dirk, Dr. phil., Schriftleiter und Redakteur Forum Schulstiftung, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Germanistik, Kulturwissenschaft)

Uhlig, Doris, evangelische Pfarrerin, unterrichtet evangelische Religion und Hebräisch an der Heimschule Lender, Sasbach

Wittstock, Werner, Dipl. Musiklehrer an der Heimschule St. Landolin Ettenheim

Die Brücke sagte zum Weg: „Was Schönes an dir ist, bin ich.“ – „Kann sein“, erwiderte der Weg, „aber wenn du abgetragen oder weggeschwemmt wirst, bleibe ich und warte ruhig, bis man dich wieder macht.“

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)



Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Münzgasse 1
79098 Freiburg i. Br.

Telefon: (07 61) 21 88-564
Telefax: (07 61) 21 88-556

E-Mail: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de
Internet: www.schulstiftung-freiburg.de

ISSN 1611-342X

DEZEMBER 2004