

# Kirche und Schule



Nr. 142 ♦ Juni 2007

## Spielräume

[Ästhetische Bildung an katholischen Schulen]

## VORWORT

### ◆ **THEMA** 3

**Prof. Dr. Markus Brenk**  
Ästhetisch-kulturelle Bildung

### ◆ **SCHULPRAXIS** 12

- Die Königin der Farben:  
Ein Kunst-Theater-Projekt  
an der Maximilian-Kolbe-  
Schule in Nordkirchen
- Kulturelle Bildung:  
Spielräume, damit der  
Mensch sein Ziel erreicht
- Orchesterspiel im Klassen-  
verband: Ein musikalisches  
Projekt der St.-Anna-Real-  
schule in Stadtlohn
- Gott wird Welt in Kunst,  
Musik, Dichtung, Tanz:  
Musisches Tun im Religions-  
unterricht

### ◆ **BÜCHER** 21

- **Wilhelm Wittenbruch:**  
Vertrauen in Schule

### ◆ **ERZIEHUNG & BILDUNG** 23

**Dr. William Middendorf**  
Personalführung in der Schule  
und christliches Menschenbild

### ◆ **SCHULPASTORAL** 26

- Pastorkolleg Schulseel-  
sorge
- Anregungen zum kulturellen  
Profil von Schule

### ◆ **MEDIOTHEK** 27

- Kurt Gerstein – Der Christ,  
das Gas und der Tod
- Delphinsommer
- Das Leben der anderen
- Petrus
- Die Kommunion
- Das Neue Testament
- Die Tora

## Liebe Kolleginnen!

## Liebe Kollegen!

»Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.« So schreibt Friedrich Schiller in seinem fünfzehnten Brief über die ästhetische Erziehung. Spielräume, so überschreiben wir, durch seinen Gedanken angeregt, dieses Heft.

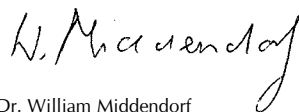
In Zeiten von PISA und Qualitätsanalyse ist es manchmal nötig, daran zu erinnern: Bildung bedeutet mehr als Standards messen können. Dass insbesondere ästhetische Erziehung einen eigenständigen Beitrag zur personalen Bildung leistet, legt Professor Brenk in seinem Beitrag über die bildungs- und kunsttheoretische Begründung ästhetisch-kultureller Bildung dar. Er macht auch deutlich, mit welchem Recht das Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster das »Kulturelle Profil« als ein verbindendes Element seiner Schulen ausweist.

Als kulturelle Bereiche, denen katholische Schulen besondere Aufmerksamkeit schenken, werden im Leitbild Chor- und Orchesterarbeit, bildende Kunst, Film, Literatur und Theater, spielerische und künstlerische Formen der Bewegung genannt. Da an den katholischen Schulen im Bistum eine Fülle gelungener Projekte und Praxisbeispiele existiert, ist die Auswahl schwer. In dieser Ausgabe nehmen wir vor allem Theater- und Orchesterarbeit in den Blick. Weitere künstlerische Ausdrucksformen werden im Rahmen der Rubrik »Schulpraxis« immer wieder einmal thematisiert werden. Als »Appetithappen« ist ein Bild aus dem Projekt »Lebenswege« des Gymnasium Johanneum, Wadersloh abgebildet. Sollten Sie die Gelegenheit haben, unsere Hauptabteilung in Münster zu besuchen, werfen Sie einen Blick auf die komplette Ausstellung; sie hängt hier noch einige Wochen.

»Musisch-ästhetische Betätigung ist für die katholische Kirche so selbstverständlich, wie für die Lunge das Atmen« so formulierte Kardinal Lehmann bei der Eröffnung des Studenttags »Kirche und Kultur« auf der letzten Herbst-Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz. Dass dies eine Perspektive ist, die auch für die Religionspädagogik gilt, verdeutlicht unter der Überschrift »Gott wird Welt...« der Artikel über die musische Werkwoche. Sie findet, inzwischen seit über 20 Jahren, in Lingen-Holthausen statt.

Die Kolleginnen und Kollegen der Abteilung Schulpastoral lenken mit Ihren Anregungen »Von A bis Z« den Blick auf den schulischen Alltag. Gerade in seiner bewussten Wahrnehmung und Gestaltung besteht die Chance Menschen auf vielfältige Weise die Zusage Gottes erfahren zu lassen: Du bist erwünscht! Du bist gemeint! Du bist geschätzt! Du wirst gebraucht!

Dass dies auch in Ihrem Alltag immer wieder spürbar wird, wünschen wir Ihnen.



Dr. William Middendorf  
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus  
Verantwortlicher Redakteur

## IMPRESSUM

Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen.

HERAUSGEBER UND VERLEGER: Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: [www.bistummuenster.de](http://www.bistummuenster.de)  
REDAKTION: Dr. Stephan Chmielus. E-mail: [Kluck@bistum-muenster.de](mailto:Kluck@bistum-muenster.de).

LAYOUT: dialogverlag Münster. - DRUCK: Joh. Burlage, Münster  
Titelbild: Thoga@photocase (= Seiten 3ff)

# Ästhetisch-kulturelle Bildung

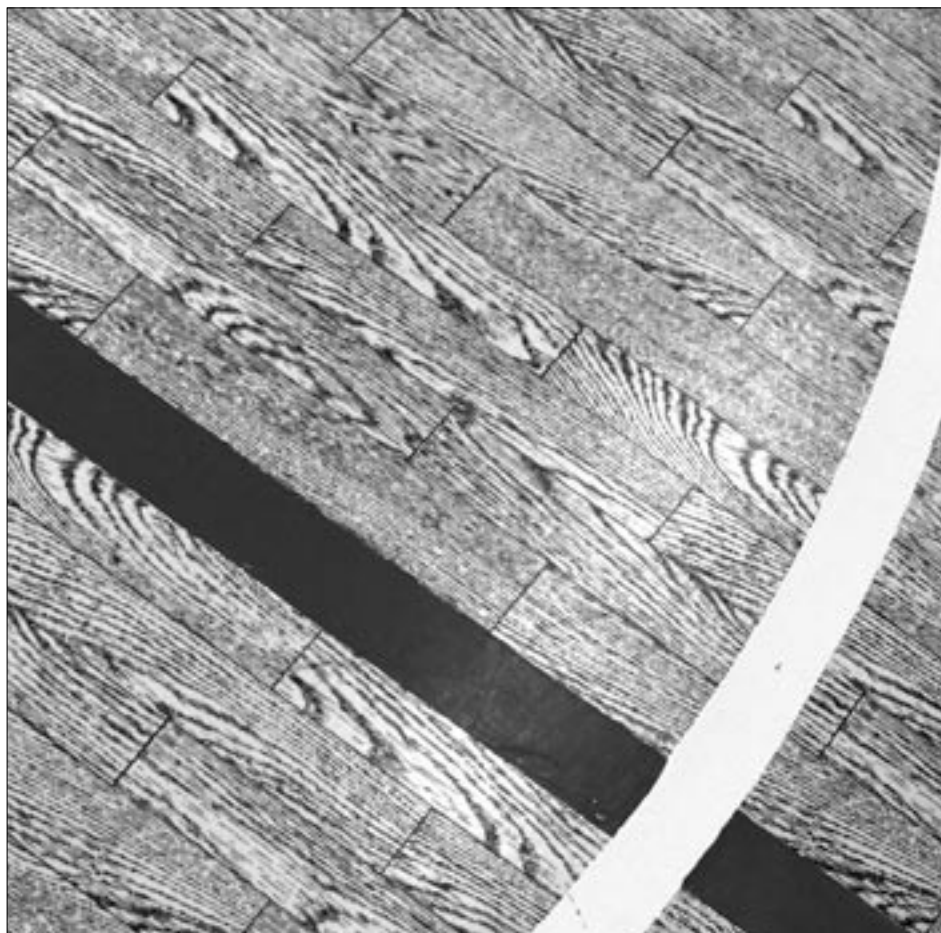
## Ein Profilbereich katholischer Schulen

Von Prof. Dr. Markus Brenk

### 1. Ästhetische Erziehung – die »dritte Kraft« von Bildung

Die gegenwärtigen Tendenzen zur Gleichsetzung von Bildung mit Ausbildung, eine zunehmend output-orientierte Betrachtungsweise von Schule und damit verbundene ökonomische Wertschöpfungsüberlegungen haben ohne Zweifel eine Konzentration der Evaluation von Schule auf funktional bezogene Elemente von Allgemeinbildung verursacht. Dagegen sind »selbstwertbezogene« Elemente in den Hintergrund des Interesses gerückt.<sup>1</sup> So wird das so genannte »kulturelle« Leben einer Schule noch immer häufig auf eine Ausgleichsfunktion für die eigentlich bedeutsame »rationale« Arbeit der Schule reduziert. Diese Vorstellung gleicht damit aber einer *Karikatur* von Schulleben. Seitens der Musikpädagogik reagierte man in der Weise, dass man auf Effekte z. B. des Lernens eines Musikinstrumentes für die Verbesserung der allgemeinen Lernfähigkeit oder aber auf sozialerzieherisch bedeutsame Wirkungen setzte.<sup>2</sup>

Als Beispiele finden sich u. a. die Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit, eine höhere Frustrationstoleranz und Ich-Stärke von Musizierenden, schließlich durch die musikalischen Interaktionsformen erweiterte soziale Kompetenzen. Auf die Ebene der Schule bezogen ist es auch üb-



lich geworden, auf die Effekte des musischen Lebens einer Schule für die Verbesserung des Schulklimas bzw. der Identifikation mit der Schule zu verweisen. Doch solche eher defensiven Argumentationsmuster führen erst recht zu einer – wenn auch intelligenter begründe-

ten – Instrumentalisierung der Beschäftigung mit Kunst.

So verständlich und auch berechtigt all diese Legitimationsversuche sind, so zeigen sie doch, dass damit die Reklamierung der kulturellen Eigenbedeutung von Kunst ei-

### THEMA

ne argumentative Schwächung erfährt. Vielmehr sind Widersprüche dieser Auffassungen zum klassischen und zeitgenössischen Bildungsdenken erkennbar, sobald man an die Aufgabe von Bildung als einem kulturell und anthropologisch Ganzen oder schlicht an neuere lerntheoretische Positionen z. B. von W. Schulz, G. Buck, H. Rumpf oder F. Vester denkt. Ästhetisch-kulturelle Bildung zeigt sich dann als ein für Allgemeinbildung und Erziehung konstitutiver Bereich, der im klassischen wie auch modernen Bildungsdenken – mit einer erstaunlichen Kontinuität – seinen Platz hat. Unverzichtbar ist sie vor allem, wenn im Bildungs- oder Erziehungsbegriff neben der Vermittlung von Deutungen der Welt und des Menschen eine lebensvorbereitende Komponente bzw. der Aspekt der verantworteten Lebensgestaltung enthalten sind. Dies ist – wie der Blick auf vatikanische Dokumente und entsprechende Kongregationstexte zu Bildung und Erziehung zeigt – im Selbstverständnis einer Theorie der Katholischen Schule unbezweifelbar der Fall.

Nicht nur im klassischen, sondern auch im gegenwärtigen Denken über Bildung gilt, dass die ästhetisch-kulturelle Dimension von Bildung jeweils nicht allein auf die Beschäftigung mit den Künsten, also etwa Malerei, Literatur, Musik, Plastik, Schauspiel, Design usw. beschränkt ist. Unstrittig ist, dass das Verständnis für deren Produkte ohne eine entsprechende kulturelle Bildung als ästhetische Bildung in diesen Bereichen (durch praktisches Arbeiten, durch Wissen, Deutung und Analyse) stets nur begrenzt sein wird. Aber neben dieser auf die menschliche Kulturererschließung hin orientierten Begründungsperspektive wird mit dem Anspruch ästhetischer Erziehung grundsätzlich ein an-

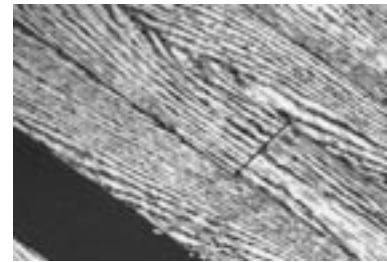
thropologisches Programm artikuliert, das auf die Bereitstellung der notwendigen Bedingungen für die Entwicklung des Mensch(lich)en selbst ausgerichtet ist. Das in diesen Zusammenhängen häufig angeführte Stichwort »Ganzheit« meint dabei die Ausgewogenheit bzw. Wechselwirkung der grundlegenden menschlichen Fähigkeitsbereiche, also der Fähigkeiten zum schlussfolgernden Denken, zum Empfinden und zur (symbolischen) Wahrnehmung, durch die Menschen ihr Welt- und Selbstverhältnis aufbauen.<sup>3</sup>

Aber nicht nur um diese Bedeutung geht es, sondern auch um deren Auswirkungen auf die religiösen, moralischen und politischen Dimensionen des menschlichen Denkens und Handelns. Damit sind, häufig gefasst in der Kategorie des Geschmacks, Prinzipien und Kriterien der öffentlichen wie individuellen Lebensgestaltung angesprochen. Begründungen der Notwendigkeit, alle grundlegenden Fähigkeitsbereiche des Menschen zu entwickeln, waren in der Geschichte immer verbunden mit Hinweisen auf bestimmte Gefährdungen des Menschen und daraus resultierende gesellschaftliche Problematiken: z. B. intellektueller Rigorismus, Empfindungsarmut, Gewaltneigung, mangelndes Wahrnehmungsvermögen, Interesselosigkeit an der Welt, moralische Verwahrlosung, mangelnde Lebensfreude und Ichstärke, religiöses Desinteresse, Empfindung eines Sinnvakuums, um nur einige Beispiele für Gefährdungen zu nennen, die auf eine mangelnde Beachtung des ästhetisch-kulturellen Bereichs zurückgeführt wurden.<sup>4</sup>

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, auch nur einige Ansätze der Verknüpfung von Theorien schulischer Bildung und ästhetischer Theorie und daraus gewonnener theoretischer Konzepte der ästhetischen Erziehung vollständig vorzustellen. Für den Überblick gibt es einschlägige Literatur.<sup>5</sup> Zur Erklärung der Bedeutung ästhetischer Erziehung

möchte ich hier stattdessen zunächst auf zwei klassische Autoren verweisen, die dem Ästhetischen bzw. dem (ästhetischen) Spiel – mit weitreichenden Folgen für das Selbstverständnis ästhetischer Erziehung in der Schule – eine zentrale bildende Bedeutung zugewiesen haben.

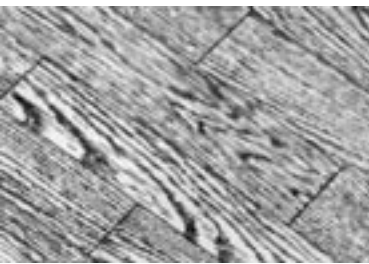
Für Alexander Gottlieb Baumgarten (1714 - 1762)<sup>6</sup> war die sinnliche Erkenntnis ein allgemeines und grundlegendes Vermögen des Menschen zur Erkenntnis der Welt. Sie war lediglich graduell, nicht prinzipiell, vom Vermögen des Menschen zu logischer Erkenntnis unterschieden. Ihr wurde von Baumgarten im Hinblick auf die Lebensorientierung (Geschmack) und die praktische Bildung des



Menschen (Tüchtigkeit, Gefälligkeit) sogar ein höherer Rang als der logischen Erkenntnis eingeräumt. Ästhetik rangierte – auch als wissenschaftlich-theoretische Disziplin – vor der Logik. Die Schönheit wurde dabei – jenseits der logischen Erkenntnis – als Vollkommenheit der sinnlichen Erkenntnis aufgefasst. Damit hielt Baumgarten an der Möglichkeit fest, sinnliches Erkennen als »Lebensform-Wissen in gesicherte Erkenntnis, d. h. in ein allgemeines Wissen zu überführen«.<sup>7</sup> Dies bedeutet, im Gegensatz zu landläufigen Auffassungen über die Unzureichendheit des sinnlichen Vermögens für das Erkennen: »Auch die Sinneserfahrung erlaubt Wahrheitsvermittlung«.<sup>8</sup>

Baumgartens Ansatz lässt sich aus heutiger Perspektive als Argument für eine pädagogische Rehabilitierung lebensweltlicher Deutungsmuster ver-

wenden, durch die wissenschaftlich-abstrakte Erkenntnisformen in der Bildung des Menschen notwendigerweise zu ergänzen sind, um Wahrnehmen, Erkennen und Empfinden in für die menschliche Lebensgestaltung sinnvolle und ganzheitliche Vorstellungs- und Empfindungszusammenhänge zu bringen und Einseitigkeiten in der Ausbildung dieser drei menschlichen Grunddimensionen zu vermeiden. Der bei Baumgarten nur graduelle Unterschied von sinnlicher und logischer Erkenntnis wurde später von Immanuel Kant – und damit prägend für die ästhetische Erziehungskonzeption Friedrich Schillers – als ein prinzipieller Unterschied, nämlich dem von Sinnlichkeit und Vernunft



des Menschen, gesehen. Von einer »dritten Potenz«, dem »Spieltrieb«, versprach sich Schiller, indem er als Gefährdung erkannte, was fragmentiertes oder zerrissenes Menschsein für die private und öffentliche Sphäre bedeuten könnte – er hatte die Jakobinerherrschaft am Ende der französischen Revolution als grausames Bild von Inhumanität vor Augen –, eine Wechselwirkung der menschlichen Grundbereiche des Denkens, Empfindens und Wahrnehmens. Dadurch sollte die Identität des Menschen zwischen den jeweiligen in ihrer Einseitigkeit gefährdenden Polen der Natur und Freiheit, Sinnlichkeit und Vernunft, Rezeptivität und Spontaneität, so gestaltet werden, dass eine »ganzheitliche« Bildung im Sinne der Selbstbestimmung des Menschen möglich wird. Dies galt unter der Voraussetzung, dass

Bildung als moralisch-ethische, kognitive und ästhetische Bildung gefasst wird. Die zentrale Aufgabe bestand für Schiller darin, »den Zufall der sinnlichen Empfindung mit der Notwendigkeit der Vernunft in eine produktive Verbindung (zu) bringen und eine ›glückliche Mitte‹ zwischen dem Gesetz und dem Bedürfnis (zu) finden«<sup>9</sup>. Anders ausgedrückt: Die »menschliche Sinnlichkeit (...) wird vom Zwang der Bedürfnisse befreit, so dass sie ungezwungen mit der Vernunft harmoniert, die ihrerseits die Physiognomie von Joch und Zügel abstreifen kann«<sup>10</sup>.

Mit Schiller gewinnt aus heutiger Sicht das (ästhetische) Spiel für die pädagogische Entwicklung unterschiedlicher Aspekte von Bildung eine zentrale Bedeutung. Diese Bereiche umfassen mit der Förderung der Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit des Menschen nicht nur die der Erkenntnisfähigkeit, sondern auch die sozialerzieherische und moralische Entwicklung. Einige Beispiele mögen genügen, um die pädagogische Zielrichtung anzugeben, die eine Ergänzung kognitiver und moralisch-ethischer Bildung durch ästhetische Bildung ermöglicht: die Entwicklung von Phantasie durch Erfindungsaufgaben, die Ausbildung von »Möglichkeitssinn«, manuelle und geistige Disponibilität, Welterkenntnis durch spielerische Darstellung, das Hineinfinden in Rollen, Empathiefähigkeit, die Ausbildung von Verstehen in unterschiedlichen menschlichen Bereichen, die Stärkung von Verantwortung, die Disziplinierung durch freiheitliche Gewöhnung an Regeln, Möglichkeiten der psychischen Verarbeitung von Realität, die Förderung von Anstrengungsbereitschaft etc. Alle diese Wirkungen stellen sich nicht naturwüchsig ein, sondern nur durch eine pädagogisch absichtsvolle Gestaltung und Begleitung von (ästhetischen) Spielprozessen und – dies ist ganz wesentlich – unter der Idee

von Bildung, d. h. durch ihre Verflechtung mit den anderen kulturellen Grundbereichen einer Gesellschaft und den menschlichen Fähigkeitsbereichen.

Wurde bisher unter Rückgriff auf Baumgarten und Schiller die Stoßrichtung klassischer Konzeptionen ästhetischer Erziehung aufgezeigt, so muss allerdings betont werden, dass deren damalige Situation dadurch gekennzeichnet war, dass für eine Präsenz von Kunst oder ästhetischen Gestaltungen des Alltags in breiten Schichten der Bevölkerung zunächst einmal votiert werden musste. Von ästhetisch stilisierten Lebenswelten, wie sie heute beschrieben werden, konnte also noch keine Rede sein.

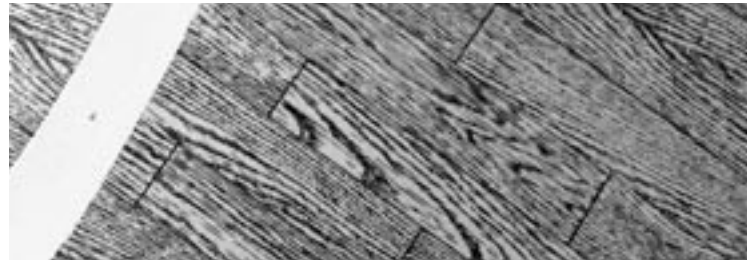
Wenngleich man bezweifeln kann, dass mit der Popularisierung von Kunst in der Moderne auch ein besseres, angemesseneres Verständnis von Kunst einher ging, so steht doch außer Zweifel, dass aufgrund der massenmedialen Verbreitung und Instrumentalisierung ästhetischer Gestaltungen eine neue Komponente der bildenden Beschäftigung mit Kunst in einem weiten Sinne unerlässlich scheint, nämlich die einer Aufklärung über ästhetische Formen und Mittel, durch die Wahrnehmen und Empfinden, mit weitreichenden Folgen für die Handlungsorientierung von Menschen, mit Wissens-elementen verknüpft werden.

Man denke nur an die Beispiele problematischer ästhetischer Harmonisierung von Natur und Gift ausstoßenden Kraftfahrzeugen in der zeitgenössischen Fernsehwerbung oder die für die Verbreitung ihrer Denkweisen offenbar sehr wirksame Film- und Werbeästhetik der Nationalsozialisten.

## 2. Kunst und Lebensgestaltung aus der Perspektive von Bildung und Erziehung

Den Umfang, die Reichweite und den Zusammenhang schulischer Bildung umreißen zu wollen heißt zunächst einmal grundsätzlich zu fragen, inwieweit die Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Kunst Welt- und Selbstverstehen des jungen Menschen auf eine Weise ermöglichen, dass eine vernünftige individuelle Lebensführung möglich ist. Aufgrund der permanenten Veränderungen von Wissenschaft und Kunst ist somit aus pädagogischem Blickwinkel immer wieder die Aufgabe gestellt, neben grundlegenden Aussagen über die Bedeutung von Wissenschaft aus der Perspektive menschlicher Lebensgestaltung auch grundlegende Aussagen der Kunstphilosophie bzw. Ästhetik über die Rolle bzw. das Wesen von Kunst, soweit ein solches überhaupt einheitlich bestimmt werden kann, heranzuziehen. Dieser Aufgabe kann hier allerdings nur durch kurze Hinweise Rechnung getragen werden, und zwar durch Rekurs auf einige gegenwärtig diskutierte Grundfragen und ihre Autoren, darunter vor allem Philosophen und Kunsttheoretiker. Es geht dabei, mit anderen Worten, um eine *pädagogische Deutung* von Kunst.

Begründete Kriterien für schulische Bildung gewinnen an Schärfe durch die jüngere Diskussion über Anspruch, Reichweite und Bedeutung wissenschaftlicher und künstlerischer Repräsentationsweisen der Welt. Beide Repräsentationsweisen greifen bekanntlich auf Darstellungssysteme zurück, die Symbole enthalten. Nach Nelson Goodman stellt Kunst – ähnlich wie im Verständnis Hans Georg Gadamer – ein Symbolsystem dar, das auf eine entwerfende, nicht ab-



bildtheoretisch zu verstehende Erkenntnis angelegt ist. Sie ist »eine Sprache, in der eine Welt entworfen, gedeutet und in der die Intersubjektivität dieser Deutung hergestellt werden soll.«<sup>11</sup>

Die Sprechweise von Kunst ist exemplifizierend und – im Gegensatz zu wissenschaftlichen Symbolsystemen – verfährt sie metaphorisch, d. h. sie baut auf Konnotationen auf: Eine graue Fläche nimmt auf das Grausein Bezug, aber zugleich auch auf so etwas wie Trauer oder Tristesse. Hierdurch gewinnt diese Fläche das zentrale Merkmal des Ausdrucks. Der Kunsttheoretiker Arthur C. Danto nimmt ein weiteres Merkmal hinzu, dass er als »aboutness« bezeichnet und dass soviel wie »über etwas sein« meint.<sup>12</sup> Gerade im Rahmen zeitgenössischer Kunst, in der z. B. Alltagsgegenstände in einen anderen Situationskontext übertragen und damit zu Kunst werden, soll diese Dimension Unterscheidungskraft besitzen. Die Verdichtung von Zeichen, die »Zeichenfülle«, welche Kunst nach Goodman ausmache, wird von Danto – zur Unterscheidung wissenschaftlicher und künstlerischer Darstellung – als komplexe Metapher bezeichnet.

Auf diese Weise nähert sich die Auffassung vom Weltverhältnis der Kunst derjenigen des Philosophen Martin Heidegger an, demzufolge Kunst als »Darstellung von Sichtweisen der Welt«, nicht als Welt Darstellung selbst gilt.<sup>13</sup> Heidegger sieht die Schönheit bzw. Gelungenheit von Kunstwerken darin, ob sie eine vierfache Funktion erfüllen, nämlich »die Vergegenwärtigung der Bedeutsamkeit existentieller Situationen, die

Präsentation von Modalitäten der Wahrnehmung, die Darbietung künstlerischer Darbietungsverfahren und schließlich ... die Vergegenwärtigung der Relevanz ästhetischer Wahrnehmungssituationen.«<sup>14</sup> Diese – etwas abstrakte – Funktionszuschreibung verdeutlicht, worin bildende Potentiale von Kunst gesehen werden können. Heidegger fasst sie als kritisch-korrekatives Vermögen, denn nicht nur die Bedeutsamkeit des Dargestellten kommt in die Darstellung als ein Kriterium für ihr Gelingen mit hinein, sondern es können deshalb auch – qua potentieller Wahrnehmungsveränderung durch ein *anderes Zeigen* – lebensbezogene Zwecksetzungen und Habitualisierungen durch Kunst thematisiert und befreit werden. Wesentlich ist hierbei jedoch nicht in erster Linie das *Was* der Darstellung, sondern das *Wie*, die in der Form des Kunstwerkes artikulierte Sichtweise auf Welt, die häufig die eigene Sichtweise des Rezipienten überhaupt erst thematisch macht.

An dieser Stelle schließen sich weiterführende Gedanken des Kunstphilosophen Franz Kappeler an: Ein entscheidendes Kriterium von Kunst, das über die wissenschaftliche Darstellungsfunktion, z. B. von mathematischen Diagrammen, hinausgehe, sei die existentielle Sichtweise auf Welt. Bei der Wahrnehmung von Kunst sei es so, dass die »Symbole der Kunst die Welt existentiell erschließen und interpretieren.«<sup>15</sup> Für Kappeler liegt hierin der Lebensbezug von Kunst. Kunst stelle Vergegenwärtigungen von Bedürfnis- und Wertperspektiven des Menschen dar. Der Begriff des Bedürfnisses erscheint dabei nicht na-

turalistisch oder psychologisch verengt, sondern vermittelt als anthropologischer Grundbegriff das Spektrum existentieller Grunddimensionen. Im Sinne eines *Integrals* umfasst es in reflexiver Weise natürliche, kulturelle, vitale, soziale und religiöse Bedürfnisbereiche des Menschen. Kunst ist, aus dieser Perspektive formuliert, eine »gelingende Vergegenwärtigung einer existentiellen Sichtweise ... durch eine Darstellung eigener Art«. <sup>16</sup>

Der kurze Einblick in kunstphilosophische Überlegungen zum Verhältnis von Kunst und der Perspektive der menschlichen Existenz zeigt eine Verwandtschaft zu pädagogischen Deutungen der Kunst, die sich u. a. in der Denktradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik finden, die von ihren kultur- und erkenntnistheoretischen Voraussetzungen her von einer besonderen Nähe der Kunst zur Pädagogik ausging. Sie können – am Beispiel des Dilthey-Schülers Herman Nohl skizziert – in die Ansätze zu einer bildungstheoretischen Verortung von Kunst hinein genommen werden.

Auch für Herman Nohl drückt sich der Lebensbezug von Kunst nicht lediglich als lebensbegleitendes, hedonistisch und vom entlastenden Ausgleich motiviertes Spiel in den Bedeutungsgrenzen des Kunstwerks aus. Kunst habe vielmehr die Aufgabe – in den zeitgenössischen Termini ausgedrückt – als »gestaltende Kraft unseres Lebens selbst« <sup>17</sup> zu wirken, die als eine in die Personalisation ein-greifende »Zucht, die selber höchste Kraft ist«, <sup>18</sup> und nicht nur durch ihren dekorativen, »verschönern-den« Charakter das Leben bereichert. Nohl formuliert daher als Aufgabe: Kunst kann und soll – aus der Perspektive von Bildung – den Menschen in seinem Welt- und Selbstverhältnis habituell mitformen.

Nohl spricht – unter dem Aspekt der Verbindung von geistigem Leben und Kunst – von einer »mehrseitige(n) Funktion der Kunst« <sup>19</sup>, die er in ei-

ner vierfachen Wurzel verankert sieht. Dies sind »die Funktion des Ausdrucks, des Wirklichkeitswillens, der Schönheit und der symbolischen Bedeutsamkeit«, <sup>20</sup> welche jeweils auf Grundrichtungen der »Struktur unseres geistigen Daseins« <sup>21</sup> ausgerichtet sind, nämlich: Wirklichkeits-erkenntnis, Vollendungsbestreben, religiöses Verstehen und Anbeten im Symbol und Ausdruck des Inneren. Alle vier Funktionen können als pädagogisch bedeutsam erachtet werden: In der symbolischen und in der Ornamentierungsfunktion werden lebensbezogene soziale Wertordnungen differenziert, in der Darstellungsfunktion Wirklichkeit zur Kenntnis gegeben oder Teilnahme für sie geweckt.

Das Vollendungsbestreben des Menschen dagegen spannt utopische Horizonte eines ersehnten Ideals auf, bildet auf diese Weise Willensrichtungen aus, während in der Ausdrucksfunktion Mitteilungen über innere menschliche Zustände gegeben werden. Nohls – hier nur stark verkürzt wiedergegebene – Funktionsdeutung von Kunst vermittelt eine Nähe zu theologisch-ästhetischen Positionen. In verwandter, idealistischer Diktion formuliert, stellt hier das Schöne neben dem Wahren und Guten für die religiöse Existenz eine grundlegende Kraft dar, die im Naturschönen und Kunstschönen das seiner Natur nach unbegreifliche – nur als transzendentes Geschehen deutbare – Ergriffenwerden, das Ekstatische des Menschen hervorruft, wie Niels Kranemann unter Bezug auf Aussagen von Papst Pius XII feststellt. Es heißt bei ihm:

»Ein wesentlicher Charakterzug der Kunst ist eine gewisse innere Nähe zur Religion, die die Künstler gewissermaßen zu Dolmetschern der unendlichen Vollkommenheit Gottes, insbesondere seiner Schönheit und Harmonie macht. Die Funktion jeder Kunst ist letztlich, den engen und beängstigenden Kreis des Endlichen, in dem der Mensch auf

Erden sich eingeschlossen hat, zu sprengen und sozusagen seinem Geist, der nach dem Unendlichen sich sehnt, ein Fenster zu öffnen.« <sup>22</sup>

### 3. Grundlegende Aspekte und Kriterien schulischer ästhetisch-kultureller Bildung

Unter den genannten kunsttheoretischen Voraussetzungen, einschließlich des Offenbarwerdens von Wahrheit und Schönheit in der Kunst als transzendentalen Geschehens, lassen sich fünf besonders relevante Aspekte ästhetisch-kultureller Bildung anführen, die für die konkrete Ausgestaltung als Dimensionen und Kriterien der Bildung auch der katholischen Schule fungieren können: <sup>23</sup>

- ▶ Der Geltungsanspruch von ästhetischer Erziehung als Erziehung zum Verstehen und Handeln im Bereich der Künste in einem übergreifenden Sinne stellt einen unverzichtbaren Rahmen dar. Diese Ebene der »Alphabetisierung«, die in einer Analogie zur Aufgabe sprachlicher Alphabetisierung gesehen wird, aber in der Kunst auf andere Weise zu denken ist, meint die Vermittlung von ästhetisch-kulturellen Symbolsystemen und –elementen.
- ▶ Symbolsysteme und Vollzüge ästhetischer Produktionen gestalten zugleich den Gestalter, z. B. dessen äußere und innere Handlungsformen wie dessen Welt- und Selbstverhältnis. Interessebildung aufgrund des Zusammenwirkens von Darstellungsform und Darstellungsweise, das Sicht- und Hörbarmachen von Aussagegehalten ist eine Hauptaufgabe künstlerischer »Medien« wie Musik, Bilder, Sprache, Tanz usw.
- ▶ Durch ästhetische Erziehung sollen leibgebundene, sinnlich-anschauliche

THEMA

und symbolische Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeiten auf der Basis einer Entwicklung der sinnlich-geistigen Wahrnehmungs-, Darstellungs- und Gestaltungsorgane gefördert werden.

► Ästhetische Objekte, Strukturen und Elemente sollen in allen Fächern zudem als pädagogische und didaktische Medien verwendet werden. Ihre motivationale und semantische Kapazität spielen dabei eine bedeutende Rolle. Die ästhetischen Gestaltungen geben einen Rahmen ab für fachlich übergreifende Lernanlässe. Unter den Zeichenaspekten Ausdruck, Darstellung und Appell sollen diese pädagogischen und didaktischen Medien als Deutungsmedien fungieren, welche emotionale, natürliche, technische, soziale Sachverhalte, religiöse und andere geistige Gehalte in sinnlich fassbare Substrate transformieren. Diese können Lernergebnisse prinzipiell aller Fächer und Lernbereiche sein.

► Schließlich rückt das Schaffen als pädagogisch-didaktischer Modus ins Zentrum. In jedem Fach soll Gestaltungsinteresse (als »dionysisches« Element der Selbstbewegung des Menschen – dahin geweckt werden, Darstellungs- und Ausdrucksfähigkeiten in einem reflektierten Probehandeln zu fördern, so dass auch Könnens- und Wirkungserfahrungen vermittelt werden.

#### 4. Das pädagogische Profil Katholischer Schule und die Bedeutung ästhetisch-kultureller Bildung

Aus dem im vatikanischen Konzilstext »Gravissimum Educationis«<sup>24</sup> und den Schriften der Kongregation für das katholische Bildungswesen ausgearbeiteten Erziehungskonzept »projet éducatif« hat u. a. Rainer Ilgner

drei Grundelemente hervorgehoben, die mit der oben umrissenen Aufgabe ästhetisch-kultureller Bildung verknüpft werden können. Das erste Grundelement ist der personale Ansatz des Erziehungskonzepts: Eine »möglichst umfassende (ganzheitliche) Förderung der Schülerinnen und Schüler«<sup>25</sup>, die darauf abzielt, dass diese »sich fortschreitend der Wirklichkeit öffnen und in der Lage sind, sich ein eigenes Verständnis der Welt und des Lebens zu bilden«<sup>26</sup> kennzeichnet die katholische Schule, die sich als eine Erziehungsgemeinschaft, als Ort der Humanisierung versteht.<sup>27</sup>

Zwei weitere Komponenten des Erziehungskonzepts stellen einen Zusammenhang zum Aufgabenbereich ästhetisch-kultureller Bildung her. Dies sind – im Rahmen einer umfassenden Grundkonzeption – zum einen die Synthese von Glaube und Kultur, zum anderen die Synthese von Glaube und Leben.<sup>28</sup> Dabei meint die Synthese von Glaube und Kultur keine religiöse Überformung von Wissensgebieten und Kulturbereichen einer Gesellschaft, sondern die Auseinandersetzung mit ihnen unter dem Anspruch einer »umfassenden Wahrheitssuche«<sup>29</sup>. Wissenschaftliche Objektivität, Eigenständigkeit der Kultur und religiöser Glaube sollen aufeinander bezogen werden und sich gegenseitig durchdringen. Die Synthese kann »nicht aufgezungen werden«, sondern (ist) auf die freie Zustimmung des Schülers angewiesen«, und der Unterricht darf nicht »die Eigengesetzlichkeit der Unterrichtsfächer und ihre Methoden ... leugnen«.<sup>30</sup>

Der Auftrag, eine Synthese von Glaube und Kultur zu vollziehen, hat Konsequenzen nicht nur für die Bestimmung von Lernzielen oder für Akzentuierungen unterrichtlicher Themenkreise, sondern auch für die Verwendung von Medien, die ebenfalls mit einem christlichen Erziehungsverständnis stimmig sein muss. Nicht zuletzt sind

aus dieser Perspektive die gesamte Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung betroffen, z. B. die Struktur von pädagogisch absichtsvoll gestalteten kulturellen Schullebenelementen und das Prinzip der Öffnung der Schule. Das Ziel einer Synthese von Glaube und Leben ist den vatikanischen Dokumenten zufolge noch stärker auf das Kriterium der Lebensorientierung ausgerichtet, also auf die moralisch-ethische Dimension der Lebensführung. Dazu gehören »Grundhaltungen wie z. B. freiheitliche Gesinnung im Respekt vor den anderen, Verantwortungsbewusstsein, ein ehrliches und beständiges Bemühen um die Wahrheit, ausgewogene Kritikfähigkeit, Solidarität und Dienstbereitschaft gegenüber allen Menschen, Sensibilität für Gerechtigkeit und das Bewusstsein, zu einer positiven Veränderung der in ständigem Wandel befindlichen Gesellschaft berufen zu sein«.<sup>31</sup>

Sind mit diesen pädagogischen Grundelementen der Katholischen Schule auch nicht direkt die Kunst oder generell das ästhetisch Gestaltete als ein zentrales Medium für die Erreichung dieser Ziele gemeint, so ist es dennoch folgerichtig, dass alle lebensbezogenen Aufgaben der Kunst, vornehmlich die Erschließung von Sichtweisen, die Ornamentierungs-, die Symbolisierungs-, die Ausdrucks-, die utopische und die kommunikative Funktion in diesem Kontext einen besonderen Rang einnehmen. Sofern Lebensorientierung und die anthropologische Prämisse der »harmonischen Bildung« aller Lerndimensionen – unter Einschluss ästhetischen Verhaltens im Kontext religiöser Haltungen und religiöser Praxis – zu zentralen Kriterien von Bildung und Erziehung gewählt werden, bringt sich nicht nur die historische Verbindung von Religion und Kunst in der Geschichte der religiösen Erziehung in Erinnerung, sondern es wird auch die heutige Plausibilität, ja pädagogische Notwendigkeit dieser Verbindung wiederum deutlich.



## 5. Ästhetisch-kulturelle Bildung in der Katholischen Schule am Beispiel »Musik«

Diese Bedeutung möchte ich kurz skizzieren am Beispiel »Musik«. Im Folgenden soll eine stichwortartige Auswahl möglicher Aufgabenfelder musikalischer Bildung in der Schule verdeutlichen, was unter den genannten Voraussetzungen ästhetisch-kulturelle Bildung in der katholischen Schule heißen könnte. Viele dieser Aufgaben lassen sich auch auf die anderen Kunstgattungen übertragen, die allesamt *nicht* auf »musische Fächer« begrenzt sein, sondern im gesamten Schulleben – als ein Ferment – ihren Platz haben sollten. Diese Aufgaben sollen hier zunächst von der Perspektive der »Lebensorientierung« aus dargestellt werden:

### A) Bezugspunkt: Leben/ Lebensgestaltung/Lebenskunst

Die Empfänglichkeit für ästhetische Qualitäten auditiver Erscheinungen einschließlich der Stille, aus deren Gestaltung heraus Musik lebt, ist im Sinne einer ästhetischen Propädeutik grundlegend für die Erfahrung der »Poesie« des Lebens. Sie erlaubt, Deutungen theologischer Ästhetik zufolge auch, die immanenten Strukturen der Welt hin auf die Schönheit und Herrlichkeit eines Schöpfergottes hin zu öffnen.<sup>34</sup>

Einen besonderen Rang nimmt die schulische Mitwirkung an den Verstehensvoraussetzungen für das kulturell Geschaffene ein. Hiermit sind die theoretischen, praktischen und ästhetischen Zugänge zu musikalischen Werken, Stilen, Formen und Gattungen gemeint. Ihr zur Seite ge-

stellt ist die Ausbildung ästhetischer Urteilskraft, welche im wesentlichen auf dem Gefühl für ästhetische Regelorientierung, für die Stimmigkeit zwischen Material-, Zweckursachen und dem So-Sein von Musik beruht und die kritische Kenntnis medialer Vermittlungen und ihrer Aspekthaftigkeit einschließt.

Daneben sind aber auch die – in popularmusikalischen Bereichen eine stärkere Rolle spielenden – Leistungen der Musik im Hinblick auf Lebensentlastung und Lebensdistanzierung (hiermit ist der durch Hingabe an eigengesetzliche ästhetische Regelsysteme veränderte Blick auf das Leben gemeint) zu gewichten. Musik als menschliche Existenzaussage ist Bestandteil nicht nur der Welt-, sondern auch der Selbstdeutung des Menschen. Sie ermöglicht – z. B. aus gesundheitlicher und zugleich existentieller Sicht – eine Befreiung aus semantischer Überfülle, sie lässt – rekreativ und ausgleichend – eine Bearbeitung von Zwängen einseitiger Beanspruchung zu und stiftet Potenzial zum Ausbrechen aus unreflektierten und verfestigten Mustern von Wahrnehmungen und Lebensvollzügen.

Das Verstehen ihrer Wirkungsweisen ermöglicht zudem eine Überprüfung von ästhetisch vermittelten religiösen und politischen Lebensdimensionen, moralischen Mustern, Konzepten von Liebe, Tod, Gewalt, die den Thematiken von Musik in ihren gebundenen und nicht gebundenen Formen entsprechen. Musikverstehen ist eine Voraussetzung zur Erschließung spiritueller, transrationaler Kräfte des Menschen.

Einen weiteren Aufgabenbereich stellt die praktische Vermittlung ästhetisch-sinnstiftender Lebensformen dar, die sich in der Fähigkeit zu Tanz, Gesang und Musizieren finden. Diese Fähigkeiten sind eine Voraussetzung nicht nur zum Kunstverstehen, sondern auch zur Gestaltung von und zur verstehenden Mitwirkung an aus dem Leben heraus gehobenen, symbolisch verdichteten Äußerungsformen, wie sie religiöse Feste und Feiern, liturgisches Geschehen und festliche Kalendarien beinhalten. Hier kommt in besonderer Weise das Verständnis der Katholischen Schule als »Erziehungsgemeinschaft« von Lehrern, Eltern, Schülern und allen an der Erziehung Mitwirkenden zum Tragen. Das Schulleben einer katholischen Schule und die Aufgaben der Schulpastoral bedingen eigene Formen und Zeiten des Feierns, einen eigenen Festkalender, in dem künstlerische Gestaltungen einen wichtigen Platz haben und ihre Wirkungen entfalten. Der Aspekt der Lebensgestaltung schließt – nicht nur in deren Kontext – auch Lebenshilfe und ästhetisch-praktische Optionen zur Trauerarbeit, zur Stiftung von Trost und zur Stressbewältigung ein.

### B) Aspekte der Entwicklung subjektbezogener Kräfte

► Aspekt 1: Entwicklung von Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Genussfähigkeit als Basisvoraussetzungen musikalischen Verstehens  
Sie ist einerseits ein komplexes Ergebnis der pädagogisch gestalteten Begegnung des Menschen mit ästhetischen Objekten, andererseits basiert sie auf der Entwicklung subjektiver Kräfte durch Übungen in Wahrnehmungen und Formen körperlicher und seelischer Resonanzstiftung usw. Dieser Aspekt meint die Auswirkungen auf (Mit-) Emp-



### THEMA



findungsfähigkeit, Einfühlungs- und Erlebnisvermögen, auf Willenskräfte und Anschauungs- und Wahrnehmungsvermögen, die eine Basis analytischer und synthetischer Leistungen in Rezeptionsprozessen und damit Persönlichkeitsdispositionen für ganzheitliche Wahrnehmungsprozesse auch in außerkünstlerischen Bereichen abgeben.

► Aspekt 2: Weckung gestalterischer Fähigkeiten, insbesondere der Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit  
Bei diesem Aspekt geht es um die Erhaltung und Förderung kreativen Vermögens, der Gestaltungsfähigkeit (auf der Basis von »grammatikalischen« Kenntnissen und Erfahrungen) und der Ausdrucks- bzw. Darstellungsfähigkeit (Hervorbringung musikalisch-semantischer Einheiten). Diese Fähigkeiten basieren – aus anthropologisch-entwicklungsbezogener Sicht – wesentlich auch auf der Förderung von Spielfähigkeit in einem allgemeinen Sinne.

Mit der Hervorhebung dieser Aspekte sollen selbstverständlich nicht jene allgemeinen Fähigkeiten wie z. B. zur kooperativen Arbeit in der Gruppe oder die Beherrschung von Lernstrategien bzw. spezifische Methoden des Musikhörens, der selbständigen Erarbeitung von Musikstücken usw. ausgeklammert sein. Sie gelten selbstverständlich auch in diesem Bereich. Auch die soziale Dimension musikalischen Lernens, die sich zum einen im Erfahrbarmachen von Musik als

Menschen verbindender, zweckfreier Anlass zur Begegnung von Menschen (Gemeinschaftsprinzip) äußert, zum anderen, indem Musik als gesellschaftliche Distinktionen mitbestimmender und Lebenskulturen unterscheidender Faktor erkannt wird, kann als ein zentrales schulpädagogisches Element betrachtet werden, auf das hier nicht eingegangen werden muss.

### 6. Folgerungen zur Bedeutung ästhetisch-kultureller Bildung in der Katholischen Schule

Es sollte deutlich werden: Ästhetisch-kulturelle Bildung meint unverzichtbare und zentrale Elemente der Erziehung und Bildung auch der Katholischen Schule. Sie stellt nicht nur Aufgaben an einzelne »musische« Fächer wie z. B. Kunst, Musik, Sport, Literatur etc., sondern fordert – auch durch Überschreitung von Fächergrenzen und durch ein geplantes Schulleben<sup>33</sup> – die Verknüpfung aller Bereiche schulischen Lernens mit einer »dritten« Kraft von Bildung und Erziehung. Verantwortung für Welt und Mensch entsteht nicht allein aus einer analytisch-theoretischen Beschäftigung mit der Welt, sondern durch ihre Verflechtung mit handlungsorientiert-praktischen, ethisch-moralischen und ästhetisch-spielerischen Zugangsweisen zur Welt. Dabei stellen Empfindungen, die mit Wahrnehmungsvollzügen sich einstellen, nicht einfach ein moralisches Regulat dar, wie z. B. das Mitleid, sondern auch die Empfindungen werden durch Überlegungen und durch Wissen aus außerkünstlerischen Bereichen mitgestaltet und können geläutert werden, wie z. B. die wahre Erkenntnis über die eigentlich giftige grüne Wiese und die Schönheit von vielfältig sprießendem Unkraut zeigen. Abschließend möchte ich noch einmal die wesentlichen Aspekte ästhetisch-kultureller Bildung, die eine Erziehung zur Kunst und durch Kunst meint, zusammenfassen:

► Das (ästhetische) Spiel durchbricht

die vermeintliche Geschlossenheit des Lebens und schafft Raum für neue Wahrnehmungen. Es verbessert Wahrnehmungsdispositionen und vermittelt neue »Ansichten« von Welt und Mensch. Es ist dadurch mitbestimmend für die Wahrnehmung von Verantwortung.

► Das (ästhetische) Spiel entwickelt alle Fähigkeitsdimensionen des Menschen: Ausdruck und Darstellung, Neugier, Erkenntnisgewinn durch Probehandeln, die spielerische Einübung in komplexe Fähigkeiten, die sensomotorische Entwicklung, Mitteilungsfähigkeit, die Bereitschaft, sich an Aufgaben zu binden, Disziplin (durch Bindung an Regeln), Gelöstheit usw.

► Das Aufschließen für die Schönheit bzw. Poesie der Schöpfung stellt ein Potential für eine beheimatete, sinnerfüllte und dennoch auch kritisch wahrnehmende menschliche Existenzweise dar.

► In der Nähe von Kunst und Religion liegt begründet, dass die ästhetische Beschäftigung in besonderer Weise zu einem eröffnenden Feld für die Auseinandersetzung des jungen Menschen mit der religiösen Lebensdimension werden kann. Anschauungen menschlicher Existenz und daran anknüpfende Deutungen von Menschsein haben hier ihren Ort.

Damit ästhetisch-kulturelle Bildung dieses Potential entwickeln kann, ist es geboten, keine Absperrung dieser Aufgabe in einen ästhetisch-musischen Fächerbereich vorzunehmen, sondern vielmehr die Verknüpfung dieses schulischen Profilbereiches mit den anderen schulischen Profilbereichen<sup>34</sup> auch dadurch zum Ausdruck zu bringen, dass diese ästhetisch-kulturelle Dimension und die ihr zugeordneten Lernformen über die unverzichtbaren Fächer der ästhetischen Erziehung hinaus in prinzipiell allen Fächern berücksichtigt werden, z. B. dadurch, dass sie in den Rahmen einer ästhetischen Didaktik gestellt oder im

Zusammenhang mit der Heuristik der Wissenschaften gesehen werden.

Es kommt deshalb zukünftig nicht allein darauf an, die Stundenanteile und die Qualität in den sog. Kunst-Fächern zu erhöhen, sondern in den anderen Fächern ebenfalls diese ästhetische Dimension von Bildung und Erziehung zu berücksichtigen, z. B. als Lehrer/in häufiger Formen des (ästhetischen) Spiels im Unterricht zu verwenden und narrative Elemente und Phantasie stimulierende Darstellungsformen einzuflechten, aber auch bei den Schülern zu entwickeln. Dazu gehört auch, eine atmosphärisch wie dramaturgisch stimmige Unterrichtsstruktur in ästhetisch gestalteten Räumen zu realisieren usw. und darüber hinaus ästhetische Formen der inhaltlichen Arbeit überhaupt im gesamten Schulleben als eine Querdimension zu verankern.<sup>35</sup>

Im Gegensatz zu lange Zeit herrschenden Meinungen sind unter den im internationalen Vergleich immer wieder ausgezeichneten Schulen es nicht jene »stromlinienförmig« optimierten Schulen, die allein im strengen Blick auf möglichst störungsfrei zu vermittelnde, »objektive« Inhalte Denken und Wahrnehmen lediglich auf Ergebnisse hin zu kanalisieren suchen. Vielmehr sind es Schulen, die Freiheitsspielräume als Aktionsspielräume durch Wochenblockungen für Theaterspiel, intensive und differenzierte musikalische Arbeit, durch Ermöglichung vielfältiger Kunstproduktion und -rezeption, kunstvolle Verfilmungen von Schulleben, Öffnungen von Schulen zur Wirklichkeit von Leben und Arbeiten, zur gemeinsamen kirchlichen Liturgie etc. hin vornehmen, die dadurch die subjektive und an vielfältigen Erfahrungen und Interessen ausgerichtete Eigensteuerung des Lernens

der jungen Menschen stärken und somit Kräfte für Bildung und Erziehung nicht von außen erzwingen, sondern von innen heraus erzeugen. In der Auflistung sog. *erfolgreicher* Schulen, die z. B. das Land NRW in einer Rankingliste in diesem Jahr unerwartet und umstrittener Weise auf ihrem Bildungsserver veröffentlicht hat, sind, wobei Fachleistungen in Deutsch, Mathematik und Englisch als Indikatoren herangezogen wurden, überproportional viele katholische und evangelische Schulen. Diese Schule weisen, was hier meiner Einschätzung nach als Qualitätsausweis gelten kann, vom Umfang und von der Qualität her weit über das »Normalmaß« hinausgehende »kulturelle Profile« auf.

Dr. Markus Brenk  
Professor für Erziehungswissenschaft /  
Musikpädagogik,  
Hochschule für Musik, Detmold

**1** Vgl. hierzu L. Koch: Allgemeinbildung zwischen Selbstwert und Funktion. In: Pädagogische Rundschau 57 (2003), S.617 ff.; ferner W. Wittenbruch: Katholische Schulen auf dem Weg zur Vermarktung? In: W. Wittenbruch/U. Kurth: Katholische Schulen: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend?. Donauwörth 1999, S. 11ff.  
**2** Diese Argumentationsstrategie wurde öffentlichkeitswirksam u. a. durch H. G. Bastians Studie »Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen.« Mainz u.a. 2000.  
**3** Vgl. L. Koch: Logicus und Aestheticus. Der Vorrang des Ästhetischen. In: B. Fuchs/L. Koch (Hg.): Schillers ästhetisch-politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen. Würzburg 2006, S. 14f.  
**4** Vgl. als Beispiel die Darstellung des pädagogischen Diskurses der Kunsterziehungsbewegung um 1900 bei M. Brenk: Kunsterziehung als pädagogisches Problem der Schule. Frankfurt/M. 2003, S. 13ff.; vgl. ferner unter Verweis auf G. Picht und H. Jonas: H. Ehrenforth: Wahr-Nehmung und Verantwortung. Zur Legitimation ästhetischer Erziehung in der Schule. In: C. Menze (Hg.): Kunst und Bildung. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik H.8. Münster 1991, S. 90ff.  
**5** Z. B. C. Menze: Ästhetische Erziehung als Erziehung überhaupt. In: C. Menze (Hg.), a.a.O., S. 16ff.  
**6** Hier folge ich der Darstellung von L. Koch: Logicus und Aestheticus, a.a.O.  
**7** A. Gethmann-Siefert: Einführung in die Ästhetik, München 1995, S. 41.  
**8** Ebda.  
**9** A. Staudte: Ästhetisches Lernen, in: D. Haarmann (Hg.): Wörterbuch Neue Schule. Weinheim / Basel 1998, S. 23.

**10** L. Koch: Logicus und Aestheticus, a.a.O., S. 18.  
**11** A. Gethmann-Siefert: Einführung in die Ästhetik, a.a.O., S. 116.  
**12** Vgl. hierzu die Darstellung bei M. Hauskeller: Was ist Kunst? Positionen der Ästhetik von Platon bis Danto. München 1998, S.99 f.  
**13** Vgl. M. Seel: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/M. 1985.  
**14** M. Seel: Kunst, Wahrheit, Welterschließung. In: F. Koppe (Hg.): Perspektiven der Kunstphilosophie, a.a.O., S. 61f.  
**15** A.a.O., S. 95.  
**16** A.a.O., S. 101.  
**17** H. Nohl: Die ästhetische Wirklichkeit. Eine Einführung. 1. Aufl. Frankfurt/M. 1954, S. 205.  
**18** Nohl, a.a.O., S. 215.  
**19** H. Nohl: Die mehrseitige Funktion der Kunst (1924). In: H. Nohl: Vom Sinn der Kunst. Göttingen 1961, S. 61.  
**20** Nohl, a.a.O., S. 67.  
**21** A.a.O., S. 75.  
**22** Zit. nach N. Kranemann: Theologische Ästhetik und ihre Bedeutung für die Erziehung. In: C. Menze (Hg.): Kunst und Bildung. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik H.8. Münster 1991, S. 12f.  
**23** Vgl. M. Brenk: Kunsterziehung als pädagogisches Problem der Schule, a.a.O., S. 360.  
**24** Vgl. hierzu R. Ilgner (Hg.): Handbuch Katholische Schule Bd. I Dokumente. Köln 1994.; ferner W. Wittenbruch: Katholische Schule: ein weltkirchliches Projekt und seine Spuren in Deutschland. Schulpädagogische Anmerkungen zu einer »konziliaren« und »nachkonziliaren« Theorie der Katholischen Schule. In: ders (Hg.): Vertrauen in Schule. Grundriss und

Perspektiven der katholischen Schule. Münster 2005.  
**25** Vgl. R. Ilgner: Das Erziehungskonzept (projet éducatif) der Katholischen Schule. In: W. Wittenbruch/U. Kurth (Hg.): Katholische Schulen: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend? Donauwörth 1999, S. 84.  
**26** Kongregation für das katholische Bildungswesen: Die katholische Schule (1977), zit. nach Ilgner, ebda.  
**27** Ebda.  
**28** Vgl. a.a.O., S. 85.  
**29** A.a.O., S. 87.  
**30** W. Wittenbruch: Katholische Schule: ein weltkirchliches Projekt und seine Spuren in Deutschland, a.a.O., S. 79.  
**31** A.a.O., S. 89. Vgl. hierzu auch die Aussagen zur Bedeutung von Literatur und Kunst im Erziehungszusammenhang in: Kongregation für das katholische Bildungswesen: Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule (1988), Abschnitt 60 u. 61, in: Handbuch Katholische Schule Bd. 1, a.a.O.  
**32** Vgl. den an Hans Urs von Balthasar anknüpfenden Ansatz von N. Kranemann: Theologische Ästhetik und ihre Bedeutung für die Erziehung, a.a.O., S. 1ff.  
**33** Vgl. auch die in gleiche Richtung zielenden, von P. Schrömbges auf der Basis der Schulentwicklungsarbeiten von W. Wittenbruch und E. K. Schneider zusammengestellten Thesen zur ästhetischen Erziehung in: Engagement 1-2/1998, S. 8.  
**34** Vgl. Bischöfliches Generalvikariat Münster/Hauptabteilung Schule und Erziehung (Hg.): ... damit der Mensch sein Ziel erreicht. Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster. Münster 2006, S. 22.  
**35** Vgl. zu diesem Aufgabenkreis Brenk, a.a.O., S. 336ff.

# Die Königin der Farben

## Ein Kunst-Theater-Projekt an der Maximilian-Kolbe-Schule in Nordkirchen

### Theaterarbeit an der Maximilian-Kolbe-Schule

An unserer Schule werden Kinder und Jugendliche mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung unterrichtet und gefördert. Die Theaterarbeit an unserer Schule besteht nun seit ca. 16 Jahren und hat sich im Laufe der Jahre deutlich weiterentwickelt und verändert. Sie kann mittlerweile auf eine Vielzahl von Produktionen und Aufführungen zurückblicken.

Den Anfang für die kontinuierliche Theaterarbeit bildete die Gründung einer Theater-AG der Unterstufe im Schuljahr 1991/92, die von drei Kolleginnen geleitet wurde und regelmäßig einmal in der Woche probte. Elf Schüler im Alter von sieben bis acht Jahren nahmen daran teil. Nach anfänglichen Schwierigkeiten, aufgrund der Unerfahrenheit der »Regisseure« und »Schauspieler«, fanden wir endlich ein geeignetes Theaterstück mit einer einfachen, sich wiederholenden Handlungsstruktur: »Die rote Rübe« (nach einem bekannten Kinderlied). Danach folgte ein Zirkusprojekt, in dem die behinderten Schüler ihre gut einstudierten Kunststücke vor ausverkauftem Haus zur Schau stellen konnten.

Ermutigt durch die ersten Erfolge entstanden im Anschluss zwei größere Inszenierungen »Die kleine Hexe« und »Prinzessin Pfiffigunde«, in denen unterschiedliche Theatergenres wie Schattenspiel, Bewegungstheater, Tanz etc. miteinander verbunden wurden. Da die Schüler unserer Schule in ihren sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten oft eingeschränkt oder nur sehr schwer zu verstehen sind, übernahm eine Kollegin die Rolle der Erzählerin. Sie ersetzte damit Dialoge und Monologe der Schauspieler

und führte durch die Spielhandlung. »Die kleine Hexe« fand bei den Zuschauern einen so großen Anklang, dass es auch zu Aufführungen in Nachbarorten kam. Voller Eifer stürzten sich die Teilnehmer auf ihre nächste Produktion: »Peter Pan und Captain Hook«.

Nach siebenjähriger Tätigkeit formierte sich die Theater-AG neu und nahm ihre Arbeit wieder mit sieben- bis achtjährigen Schülern auf. Durch die zweijährige Weiterbildung einer der leitenden Kolleginnen zur Theaterpädagogin konnten neue Impulse und Ideen eingebracht werden. Es entstanden nun erste Theaterproduktionen, die sich aus Spielaktionen mit der Schülergruppe zu eigenen Stücken »Der gestohlene Schatz«, »Die Weltraumreise« und »Prinz Franz – total verliebt« entwickelten. Auch die Gestaltung von Kulissen und Requisiten, um die Stücke »aufzupeppen«, trat nun in den Hintergrund. Der Schüler und sein individuelles Können sowie das Zusammenspiel der Gruppe traten in den Vordergrund. Peter Brook und der leere Raum (Hamburg 1969) inspirierten uns. Gleichzeitig wurde in dieser Zeit erstmalig vom Verband Sonderpädagogik e.V. ein Projekt angeboten, das die Theaterarbeit an Förderschulen durch professionelle Beratung kostenlos unterstützte. Sechs Schulen wurden für dieses Projekt ausgewählt. Wir hatten das Glück von Herrn Kerkla, einem »externen Profi«, beraten und unterstützt zu werden. Mit seinen Kenntnissen als Schauspieler, Theaterpädagoge und Dramatherapeut konnte er uns hilfreiche, kreative Tipps geben. Mit dem Stück »Der gestohlene Schatz« wurden wir dann als weitest jüngste Teilnehmer zum ersten Theaterfestival nach Münster

ins Pumpenhaus eingeladen. In einem richtigen und dazu noch vollbesetzten Theater konnten unsere Schüler Ausschnitte ihres Könnens präsentieren. Ohne Kenntnisse der Örtlichkeiten meisterten sie souverän die fremde Situation und waren stolz, von so vielen Zuschauern beklatscht zu werden. Eine zweite enge Zusammenarbeit mit Herrn Kerkla und eine weitere Teilnahme am Theaterfestival in Münster erfolgte dann mit der Produktion »Prinz Franz – total verliebt«. Da sich an diesem Theaterstück einige ältere, sehr sprachgewandte Schüler beteiligten, konnten zum ersten Mal von den Schülern eigene Dialoge entwickelt und aufgeführt werden. Auch in unserer letzten Theaterproduktion »Kalif Storch«, an der sich ebenfalls einige ältere Schüler beteiligten, konnten die Schüler viele Dialoge selbst improvisieren und während der Aufführung durchführen. Der Erzähler trat nun deutlich in den Hintergrund. Nach einigen erfolgreichen Aufführungen verabschiedeten sich die Spielleiter von ihrem hoch motivierten Ensemble, um erneut jüngeren Schülern Gelegenheit zum kreativen Spiel zu geben.

### »Die Königen der Farben«

Unsere neue Idee basierte auf dem Wunsch, jungen Schülern unserer Schule auf anschauliche Weise die Welt der Farben näher zu bringen. Da es einigen unserer Schüler sehr schwer fällt, Farben richtig zu benennen, wollten wir ein Projekt durchführen, in dem es ihnen ermöglicht wird, die Farbigkeit unserer Welt mit allen ihren Sinnen zu erfassen. Die Grundlage für unser Projekt »Mit Kindern die Welt der Farben entdecken« bildete das Bilderbuch von Jutta Bauer »Die Königin der Farben«.

Dank der finanziellen Unterstützung des Fördervereins konnte eine »echte« Künstlerin für die Mitwirkung an unserem Projekt gewonnen werden. Durch ihre Begleitung und ihr Engagement wurden neue Akzente bezüglich Neugier, Lernfreude und Lernbereitschaft gesetzt. Seit Oktober 2006 erproben nun zwölf Schüler im Alter von sieben bis zehn Jahren einmal in der Woche voller Eifer den

### Das Buch

Unvorstellbar! Dem Bilderbuchbeachter begegnet eine leere, weiße Welt. Der Himmel hat sein Blau verloren, die Wiese ihr Grün. Die Königin der Farben und ihr Schloss sind nur noch an ihren Konturen in einer leeren, weißen Landschaft zu erkennen. Verzweifelt ruft die Königin der Farben nach ihren Untertanen, den Farben. Und tatsächlich, sie kann das Wunder vollbringen. Auf ihren Befehl treten die Farben gehorsam in ihre Welt ein und beleben sie. Nun zeigt sich ihre wirkliche Macht als Königin der Farben. Malwida, die Königin, gibt den Farben Form und Gestalt. Aber gleichzeitig wird sie von ihnen auch beherrscht und farblich ausgefüllt. Zuerst erscheint das milde, leise Blau und umhüllt sie ganz sacht. Es ist sanft und befolgt alle ihrer Wünsche. Auf Befehl kommt das wilde, gefährliche Rot und bringt sie durch ein wildes Spiel an ihre körperlichen Grenzen. Das Gelb ist warm und hell, es umschmeichelt sie. Aber es kann auch zickig und gemein sein. Es beginnt, die Königin der Farben zu pieksen und zu ärgern. Es kommt zum Streit mit ihren Untertanen, den Farben. In ihrem Streit mischen sie sich zu einem immer stärker werdenden Grau. Das Grau erfasst die Königin und lässt sie zu einer trauernden Malwida werden. Alle ihre Versuche, das schmutzige Grau zu vertreiben, scheitern, so dass sie immer verzweifelter wird und in Tränen ausbricht. Mit ihren Tränen kommen auf einmal die vertrauten Farben zurück. Voller Glück und Erleichterung gibt Malwida ihren geliebten Farben neue Formen, Muster und Linien und verschmilzt mit ihnen in körperumschmeichelnden Bewegungsspielen

kreativen Umgang mit Farben und unterschiedlichsten Materialien. Das Buch »Die Königin der Farben« regt nicht nur zum szenischen Spiel mit den Farben an, sondern fordert durch den Namen der Königin Malwida (Mal wieder!) die aktive Gestaltung mit Farbmaterialien geradezu heraus. Jedes der teilnehmenden Kinder wird so zum König oder zur Königin der Farben. Durch die enge Verknüpfung von Kunst und Theater wird es den Schülern ermöglicht, den Charakter der Farben, die damit verbundenen Gefühle und Stimmungen, auf unterschiedlichen Erlebnisebenen aktiv zu durchdringen und zu verstehen. Auf diese Weise entsteht an unserer Schule zum zweiten Mal ein Theaterprojekt, das von einer Fachkraft begleitet wird, die nicht an unserer Schule beschäftigt ist und sich zum ersten Mal mit den Besonderheiten unserer Schüler auseinandersetzen muss. Somit stellt unser neues Projekt nicht nur eine künstlerische Herausforderung für unsere jungen Schüler dar, sondern fordert auch die Künstlerin in der Begegnung mit behinderten Menschen. Ihre Rolle sehen wir nicht nur in der Unterstützung der Schüler bei der Gestaltung von Kulissen und Kostümen. Tatsächlich bereitet sie die Schüler im handelnden Umgang mit den einzelnen Farben auf die Spielszenen vor. Bei der Auseinandersetzung z.B. mit der Farbe »Rot« erleben die Schüler be-

wusst, wie sich Materialien durch den Farbauftrag verändern, langsam die gewünschte Farbe annehmen und sich in ihrer Wirkung verändern. Im anschließenden vorbereitenden Theaterspiel erleben sie die Stimmung, lernen die Gefühlsstruktur kennen, die eine Farbe ausstrahlen kann. Die Farbe bewegt sich. Kunst und Theater werden somit zu einem sich ergänzenden Wechselspiel, das den Schülern ein Stück »Welt« auf unterschiedlichen Ebenen näher bringt.

Da die an dem Projekt beteiligten Schüler noch sehr jung sind, war es uns sehr wichtig, für die szenische Umsetzung des Bilderbuches Situationen zu finden, die den Schülern aus ihrem Alltag vertraut sind. Nur auf diese Weise kann ihnen der Zugang zum Ausdruck und Charakter der Farben eröffnet werden. So wird das leere Weiß mit fehlendem Spielzeug, fehlenden Spielkameraden verbunden. Es ist nichts Schönes vorhanden, mit dem ein Kind spielen kann. Alles ist langweilig. Das sanfte Blau wird zum Wasser, zum Fluss, zum Meer. Lange Stoffbahnen in Blautönen können bewegt werden, können bedecken, laden zum Eintauchen ein. Das wilde Rot ist ein Pferd und fordert die



## SCHUL- PRAXIS

Kinder zum Reiten auf. Es lässt sich zunächst zügeln. Doch dann wird es grenzenlos und lässt sich nur mit aller Kraft bezwingen. Das warme Gelb ist die Sonne. Man kann im Sand spielen, Eis essen. Das Gelb streichelt und wärmt. Aber dann wird es auf einmal böse und beginnt zu zanken. Das Gelb schlägt und ärgert seine Freunde. Die bunten Tränen der Königin werden zu bunten Bällen, die über die Bühne rollen und die Protagonisten zu einem Spiel der Farben einladen. Das Spiel der Farben setzt sich mit bunten Bändern und Tüchern sowie bunt gestalteten Tierfiguren, farbigen Papphorrasseln, Seilchen etc. fort.

Bei der Inszenierung des neuen Stückes haben wir uns für eine Mischform aus geläufigen dramaturgischen Mitteln entschieden. Auf Grund der sprachlichen Einschränkungen der Darsteller führt wieder ein Erzähler durch die Spielhandlung. Es lassen sich somit Verbindungen zum Erzähltheater herstellen. Um der Hauptdarstellerin mehr Sicherheit zu geben, wird die Hauptrolle von einem Königspaar ausgeführt. So können kleine Dialoge in die Erzählung eingebunden wer-

den und den Erzählstrang auflockern. Der Einsatz von Musik als tragendes, charakterisierendes Element der einzelnen Szenen verweist auf die Richtung des Musiktheaters; es entsteht eine Art Musical. Gerade die Auswahl geeigneter Musikstücke hat für unsere Schüler eine besondere Bedeutung. Sie erleichtert es ihnen, sich in die Grundstimmung der einzelnen Szenen einzufinden und diese in Körperbewegungen auszudrücken. Durch die Einbettung der von den Schülern entwickelten Bewegungsabläufe in eine Bewegungschoreographie entstehen Verbindungen zum Tanztheater.

Unsere theaterpädagogische Arbeit mit den Darstellern greift vorrangig auf Techniken des Improvisations- und Bewegungstheaters zurück. Eine Möglichkeit, geistig behinderte Menschen an die Improvisation heranzuführen, besteht in der Vorgabe eines Spielrahmens, der den Darstellern aber genügend Freiraum für die eigene Ausgestaltung lässt. Im Zentrum des Improvisations- und Bewegungstheaters steht neben der Phantasie und Vorstellungskraft der Körper mit seinen Ausdrucksmöglichkeiten. Um die Schüler bei der Erweiterung ihres Bewegungsrepertoires unterstützen zu können, bieten wir ihnen einen Wechsel von Übungssituationen

an, die auf der einen Seite ein Lernen über Imitation erfordern, auf der anderen Seite aber das Kennenlernen des eigenen Bewegungspotentials ermöglichen. Bewegungstheater mit geistig behinderten Menschen bedeutet, sich auf ihre sehr unterschiedlich ausgeprägte Form der Körpersprache einzulassen und auf der Grundlage ihres Körperbewusstseins Bewegungsmuster aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

Dank der hohen Motivation unserer Schüler, sich auf den unterschiedlichsten Ebenen mit der Welt der Farben auseinander zu setzen, und ihrer großen Spiel- und Bewegungsfreude nimmt unser Theaterstück konkrete Formen an. Erste Aufführungen vor Publikum sind für die Zeit nach den Sommerferien geplant. Interessierte Zuschauer sind herzlich zu unseren Vorstellungen eingeladen.

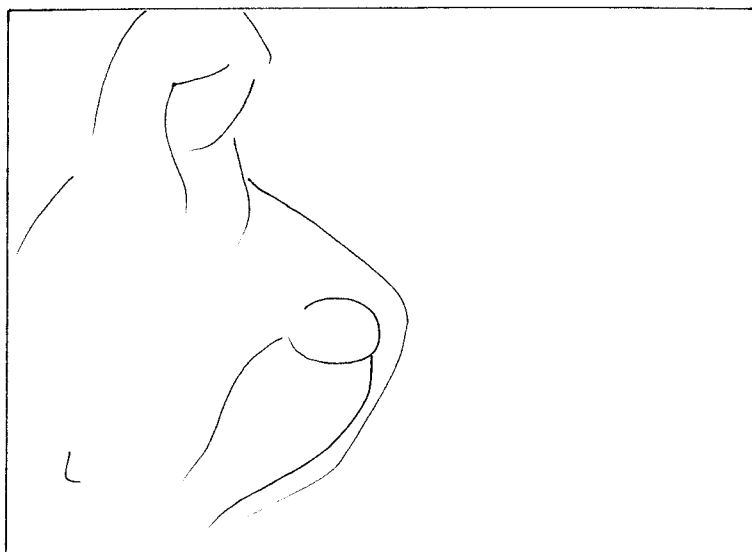
*Gabriele Forck*

### Weitere Informationen

Maximilian-Kolbe-Schule  
Mauritiusplatz 6, 59394 Nordkirchen  
Tel.: 02596/58201, Fax: 58200  
E-Mail: mks@kinderheilstaette.de  
www.maximiliankolbeschule.de  
Schulleiter: Norbert Heßling

Unter der Überschrift »Lebenswege« werden im Gebäude der Hauptabteilung Schule und Erziehung zurzeit 13 (zum großen Teil farbige) Kalenderblätter ausgestellt, die von Schülerinnen und Schülern einer 10. Klasse des privaten Gymnasiums Johanneum in Wadersloh gestaltet wurden. Die beiden Lehrer Thomas Engstler und Werner Schlegel schreiben über das Projekt:

»In einem gemeinsamen Projekt der Fächer Kunst und Religion reflektierten die Schülerinnen und Schüler zunächst darüber, wo in ihrem Leben Religion / Religiosität verortet ist. Anschließend erfolgte die künstlerische Ausgestaltung der im Reflexionsprozess gewonnenen Erkenntnisse in einer Zeichnung bzw. einem gemalten oder am Computer bearbeiteten Bild.«



»...um jemandem das Gefühl der Zugehörigkeit zu geben, reichen oft schon sehr einfache Taten.«

*Anne Gärtner*

# Kulturelle Bildung

## Spielräume, damit der Mensch sein Ziel erreicht

Der Vorhang hebt sich zum dritten Mal und noch immer wogt der Applaus, unter dem die Schauspielerinnen und Schauspieler sich wieder und wieder verbeugen. »Das ist ja absolut irre! – Davon kann ich gar nicht genug kriegen! – Wir gründen jetzt sofort eine neue Theater-AG und wir machen alle wieder mit!« Was eine Schülerin atemlos und mit hochrotem Kopf nach dem stürmischen Beifall der ganzen Schule zum Ausdruck bringt, trifft das augenblickliche Lebensgefühl einer ganzen Klasse. Denn der Applaus gilt nicht einer routinierten, erfolgsgewohnten schulischen Theater-AG, sondern den Schülerinnen und Schülern einer ganzen Klasse, die sich im Rahmen einer Unterrichtsreihe im Fach Deutsch mit der Kurzgeschichte »Das Miststück« von Ursula Wölfel<sup>1</sup> »spielend« auseinandergesetzt haben.

Die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass die Erfahrungen, die sie in der Erarbeitung und Aufführung ihres Theaterstückes gewonnen haben, ebenso wie die anerkennende Rückmeldung der Zuschauer zu einer positiven Selbstwahrnehmung geführt haben. Sie haben Unterricht als einen »Selbstbildungsprozess« gestalten können, in dem sie sich ganzheitlich angesprochen fühlen, auf gleicher Augenhöhe miteinander kommunizieren und mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung handeln.<sup>2</sup> Möglicherweise haben sie Dinge gelernt, die sich in den Kategorien von Bildungsstandards und Kernlehrplänen nicht erfassen lassen.

Lehrerinnen und Lehrer, die sich in ihrem pädagogischen Handlungsspielraum durch eben diese Bildungsstandards, Kernlehrpläne

und zentralen Prüfungsvorgaben immer stärker eingeschränkt sehen, werden einwenden, dass solche kulturellen Unterrichtsprojekte angesichts der vielfältigen Anforderungen und Erwartungen in der Schule kaum mehr zu realisieren seien. Unter dem Druck der staatlichen Vorgaben, unter den gegenwärtigen strukturellen Bedingungen und unter dem Leistungsdruck, der alle in der Schule gleichermaßen belaste, müsse man sich bedauerlicherweise auf das inhaltlich Wesentliche beschränken.

In seinem Vortrag »Bildung ist mehr als Schule! Konzeptionen kultureller Bildung nach PISA«<sup>3</sup> weist der Kulturpädagoge Max Fuchs in pointierter Weise darauf hin, wie nach dem PISA-Schock bei den politisch Verantwortlichen und in den Schulen eine eifertige Konzentration auf das vermeintlich Wesentliche erfolgte. Die negativen Ergebnisse der PISA-Studien hätten, so Fuchs, eine hektische Betriebsamkeit ausgelöst, die vor allem auf die Festlegung von Bildungsstandards, die Entwicklung von Kernlehrplänen und die Festlegung allgemeiner Prüfungsanforderungen ausgerichtet (gewesen) sei, wobei wiederum den »harten« Fächern wie Deutsch, Englisch und Mathematik eine herausragende Rolle zugewiesen worden sei. »Weiche« Fächer wie Geschichte, Gesellschaftslehre, Kunst oder Sport seien dabei, so Fuchs, immer mehr in eine Randlage zu geraten.

»Der Kult des quantitativ Messbaren und Vorstellungen von Optimierung pädagogischer Prozesse, hinter denen eine betriebswirtschaftliche Rationalität« stehe, so Fuchs an anderer Stelle, hätten längst Einzug in die Pädagogik gehalten<sup>4</sup>. In der

Diskussion um die PISA-Folgen gehe es immer noch nicht um ein neues Verständnis von Bildung, Schule und Unterricht, sondern, so scheint es, eher um eine Optimierung der Ausgangsposition vor dem nächsten möglichen PISA-Test.<sup>5</sup>

Auch wenn man dieser pointierten Sichtweise der gegenwärtigen Bildungsdiskussion nicht uneingeschränkt zustimmen mag, so ist doch abzusehen, dass die kulturelle Bildung in solch einem eifrigen Gerangel um Rankingplätze allzu leicht in ein Abseits gerät, für das nach Möglichkeit nicht unnötig Ressourcen aufgewendet werden sollten.

Angesichts der gegenwärtigen bildungspolitischen Entwicklungen erscheint eine Rückbesinnung auf einen weiter gefassten Bildungsbegriff angebracht, »der neben dem Kognitiven das Soziale und Emotionale berücksichtigt, der für Selbstbildungsprozesse Raum und Zeit lässt, der neben gesellschaftlichen Funktionserwartungen auch die Selbststeuerung des eigenen Lernens beinhaltet [...]«.<sup>6</sup>

Ein solches umfassendes Bildungsverständnis liegt dem Leitbild für die katholischen Schulen des Bistums Münster zugrunde. Auf der Grundlage eines christlichen Menschenbildes hebt das Leitbild hervor, dass der junge Mensch in der katholischen Schule »bei der Entfaltung seiner individuellen Begabungen unterstützt und ermutigt werden [solle]. Zu beachten [seien] dabei neben seinen kognitiven Möglichkeiten die vielfältigen anderen Talente, etwa handwerklich-technischer, musisch-ästhetischer und motorischer Art.«<sup>7</sup>

Weiterhin heißt es dort, »Kultur, verstanden als künstlerisch-schöpferische Gestaltung von Welt, die eine kritische Auseinandersetzung einschließt, bietet Möglichkeiten zu individueller Darstellung, zur Auseinandersetzung mit Lebensdeutungen anderer Menschen und damit zu beziehungsstiftendem Handeln. Sie ermöglicht es dem Menschen von den Notwendigkeiten und Zwängen des alltäglichen Lebens spielerisch Abstand zu nehmen.«<sup>8</sup>

Diese Aussagen enthalten den Auftrag, dass an einer katholischen Schule die musisch-ästhetischen Begabungen und Fähigkeiten der jungen Menschen in besonderer Weise wahrgenommen und gefördert werden. Kulturelle Angebote und Projekte werden in diesem Sinne zu Freiräumen der Begegnung mit sich selbst, dem anderen und der Umwelt. So tragen gerade die vielfältigen kulturellen Aktivitäten an den freien katholischen Schulen entscheidend dazu bei, dass »der junge Mensch sein Ziel erreicht«. Abseits des vermeintlich Wesentlichen findet der junge Mensch Zeit und Muße, sich mit dem Zweckfreien und dem Nicht-Alltäglichen auseinander zu setzen; er müht sich, weil er es will, und findet so möglicherweise seinen Zugang und seine individuelle Ausdrucksweise zu den für ihn bedeutsamen Lebensthemen.

Es ist allerdings nicht zu übersehen, dass auch die katholischen Schulen immer stärker unter den Druck der öffentlichen Qualitätsdiskussion geraten und sich in der Pflicht sehen, ebenfalls die staatlichen Vorgaben über Bildungsstandards, zu Kernlehrplänen und zentralen Leistungsüberprüfungen mit dem Ziel der Anerkennung ihrer Abschlüsse umzusetzen.

Um so wichtiger erscheint es deshalb, sich darauf zu besin-

nen, dass die vielfältige kulturelle Bildungsarbeit an den katholischen Schulen nicht nur ein besonderes zusätzliches Angebot darstellt, sondern vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes als ein unverzichtbares und integratives Element des Bildungs- und Erziehungsauftrages katholischer Schulen zu verstehen ist und eine Chance bietet, die Eigenprägung zu entfalten. Was dies konkret für die schulische kulturelle Bildung bedeutet, lässt sich exemplarisch an dem eingangs erwähnten, aus dem Literaturunterricht erwachsenen kleinen Theaterprojekt veranschaulichen.

Die Konfrontation mit der kleinen Alltagserzählung »Das Miststück« von Ursula Wölfel, in der zwei Kinder sich mit der Alkoholabhängigkeit der Mutter auseinandersetzen müssen, löste bei den meisten Schülerinnen und Schülern zunächst Betroffenheit aus. Einige ergriffen spontan Partei für die eine oder andere literarische Figur und diskutierten Ursachen und Folgen solcher familiärer Bedingungen. Schließlich fassten sie gemeinsam den Plan, mehr zu tun als nur zu reden. Sie wollten selber empfinden, wie man sich in einer solchen bedrückenden Lage fühlt, begreifen, wie man sich als Mutter so verantwortungslos verhalten kann und der Frage nachgehen, ob es aus einer solchen Konfliktsituation vielleicht auch einen Ausweg gibt. Weit über den regulären Unterricht hinaus bemühten sie sich um die Dramatisierung des literarischen Stoffes, schrieben Dialoge und Regieanweisungen und brachten schließlich »ihre Sicht der Dinge« auf die Bühne.

Ein solches Theaterprojekt, das sich aus dem Unterricht entwickelt, aber ebenso jede andere kulturelle Aktivität in der Schule, eröffnet Freiräume, die junge Menschen he-

rausfordern und ihnen Chancen bieten, das Eigene zu entdecken und dem persönlichen Ziel näher zu kommen. Kulturelle Projekte, welcher Art auch immer, sind gleichsam Spielräume, selbstbestimmt, kreativ und verantwortlich handeln zu lernen. Dabei wird der junge Mensch unter Umständen auch die Erfahrung machen, dass er sich mühen muss und auch dass er scheitern kann.

Der Prozess kulturellen Lernens wird so zu einem Weg des Suchens und Findens, auch zu einem Weg, das Wesentliche zu entdecken, das dahinter liegt. Durch diese Weise des inneren und äußeren Gestaltens kommt der junge Mensch unmittelbar in Kontakt mit seiner eigentlichen menschlichen Bestimmung.

Welche zentrale Bedeutung kulturelle Bildung im Kontext des Bildungsauftrages katholischer Schulen einnimmt, kann hier mit Hinweis auf die »Merkmale der pädagogischen Arbeit«, wie sie im Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster dargestellt sind, nur skizziert werden.<sup>9</sup>

So ist die erste Aussage, Lehren und Lernen seien als »Beziehungsgeschehen« bzw. als »dialogisches Geschehen« zu verstehen, gerade auch für den Bereich der kulturellen Bildung hervorzuheben. Dieses dialogische Geschehen vollzieht sich dabei zum einen in der Begegnung bzw. Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Thema oder auch dem Werk eines Künstlers selbst, zum anderen in dem Streben, gemeinsam mit anderen diesem Thema bzw. Kunstwerk Gestalt und Ausdruck zu geben. Erst aus einem komplexen kommunikativen Prozess entwickelt sich schließlich die Interpretation einer Rolle, eines Stückes oder eines Themas.



Eine kreative Auseinandersetzung mit einem literarischen Text wie z. B. dem von Ursula Wölfel oder auch mit einem anderen Kunstwerk fordert den jungen Menschen stets zu einer wertenden Stellungnahme heraus. Anders als beispielsweise in der unterrichtlichen Analyse eines literarischen Textes, eines Bildes oder eines musikalischen Werkes kann er sich einem konkreten kulturell-gestalterischen Projekt nicht oder nur schwer entziehen, sobald er selbst bestimmt hat, sich auf den kreativen Prozess einzulassen. In einem solchen kommunikativen Geschehen kommt der Akteur bzw. die Akteurin zumeist nicht umhin, die eigene Sichtweise zu klären und einen Standpunkt einzunehmen.

Die gegenwärtige Aufmerksamkeit für allgemeine Bildungsstandards, Kernlehrpläne und zentrale Abschlussüberprüfungen führt u. a. zu einem Leistungsbegriff, der vor allem das abfragbare und evaluierbare Leistungsergebnis in den Blick rückt. Das Leistungsverständnis katholischer Schulen sollte, so das Leitbild, dagegen nicht einseitig auf den Erwerb von Abfrag- und Prüfungswissen ausgerichtet sein, sondern neben den unterrichtlichen auch die außerunterrichtlichen Leistungen junger Menschen wahrnehmen und fördern<sup>10</sup>. Dies betrifft neben den sozialen Lernfeldern insbesondere auch den Bereich kulturellen Lernens. Bedauerlicherweise spielen solche »Leistungen« auf Zeugnissen nur eine untergeordnete Rolle und finden sich allenfalls unter Bemerkungen wieder. Gleichwohl unterstützen gerade Erfolge und Leistungen im Bereich kulturellen Lernens die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen und leisten überdies einen wertvollen Beitrag zur Schulkultur.

Die Auseinandersetzung mit ei-

nem künstlerischen Thema oder mit einem Kunstwerk bietet schließlich immer auch die Möglichkeit der Grenzüberschreitung. Sie übersteigt in jedem Fall den Raum des allgemeinen Wissens und der vermittelbaren Kenntnisse. Junge Menschen, die beispielsweise in einem Theaterprojekt einer bestimmten literarischen Figur eine Gestalt geben wollen, werden mit den Mitteln einer Charakterisierung, die sie etwa im Literaturunterricht gelernt haben, allein nicht zurecht kommen. Vielmehr werden sie in einem Prozess zwischen Annäherung und Distanzierung versuchen, dieser Figur Gesicht und Stimme zu geben. Vergleichbares lässt sich vielleicht auch über den Schüler und die Schülerin sagen, der bzw. die sich ein Musikstück erarbeiten oder mit bildnerischen Mitteln ein Thema erschließen. In einer Bewegung zwischen Empathie und Reflexion versuchen sie das Wesentliche, das dahinter liegt, zu entdecken. Und oftmals bringen sie sich dabei auch selbst ins Spiel, sprechen von ihren eigenen Träumen und Hoffnungen.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass kulturelle Bildung somit nicht eine zusätzliche Bereicherung des schulischen Bildungsangebotes darstellt, sondern sie gründet letztlich in dem christlichen Menschenbild, das dem Bildungsauftrag der katholischen Schulen zugrunde liegt. In diesem Sinne ist kulturelle Bildung nicht irgendeine Kompensationsleistung, die »im Sinne musischer Erziehung Freizeit ausfüllt oder als ‚Theorie und Geschichte der Künste‘ den Lehrplan anreichert«<sup>11</sup>, sondern sie versteht sich als integrativer Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrages einer katholischen Schule.

»Die Vernachlässigung des Sinnlichen, des Kreativen, des

Emotionalen und Fantasievollen führt [...] dazu, dass man eine Fülle von Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen erst gar nicht entdecken kann.«<sup>12</sup> Kulturelle Bildung trägt dazu bei, diesen Schatz zu heben. Aus diesem Grunde ist sie gegen solche Tendenzen und Vorstellungen zu schützen, die vor allem der weiteren Standardisierung und Ökonomisierung von Schule Vorschub leisten.

Michael Schweers  
Abteilung Katholische Schulen

#### ANMERKUNGEN

**1** Wölfel, U.: Das Miststück, in: Dies., Die grauen und die grünen Felder, Weinheim 1995, S.147 ff

**2** Zur Frage der Qualitätskriterien für bzw. der Ziele kultureller Bildung: Bielenburg, I.: Eine Frage der Qualität! Zum Stand der Diskussion: Qualitätskriterien für gelingende Kooperationen, in: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hg.), Kultur macht Schule. Reflexionen. Positionen, Remscheid 2006, S. 46ff

**3** Vgl. Fuchs, M.: Bildung ist mehr als Schule! Konzeptionen kultureller Bildung nach PISA, in: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hg.), Kultur macht Schule. Reflexionen. Positionen, Remscheid 2006, S. 6ff

**4** Fuchs, M.: Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel. Alte und neue Herausforderungen für die Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung – Ein Versuch, Remscheider Arbeitshilfen und Texte Schriftenreihe der Akademie Remscheid 2005, S. 96f (als Download der Akademie Remscheid – [www.akademieremscheid.de](http://www.akademieremscheid.de) – erhältlich)

**5** Vgl. Fuchs, M.: Bildung ist mehr als Schule! Konzeptionen kultureller Bildung nach PISA, S.7

**6** Fuchs, M.: Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel. Alte und neue Herausforderungen für die Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung – Ein Versuch, S.118

**7** Bischöfliches Generalvikariat Münster/Hauptabteilung Schule und Erziehung (Hg.), ... damit der Mensch sein Ziel erreicht, Leitbild für die katholischen Schulen Bistum Münster. Münster 2006, S. 12

**8** A.a.O.: S. 21

**9** A.a.O.: S. 14

**10** A.a.O.: S. 17

**11** Erzbischöfliches Generalvikariat Köln, Schulabteilung: Grundlegende Aspekte ästhetischer Erziehung, in: Engagement, Heft 1-2/1998, S. 6

**12** Fuchs, M.: Bildung ist die Kunst des Lebens – von Anfang an! In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hg.), Kultur macht Schule. Reflexionen. Positionen, Remscheid 2006, S. 17

# Orchesterspiel im Klassenverband

## Ein musikalisches Projekt der St.-Anna-Realschule in Stadtlohn

Die Fachkonferenz Schulseelsorge aus dem Jahre 1993 als Impulsgeber für das »Orchesterspiel im Klassenverband«? Kaum zu glauben, aber wahr! In einer von der Abteilung »Schüler – Eltern – Lehrer« und dem Franz-Hitze-Haus getragenen Veranstaltung stellte Elmar Osswald vom Baseler Fortbildungsinstitut sein Konzept »Gemeinsam Schule entwickeln« vor. Unsere Schule hat es geschafft, dieses aufwändige Konzept unter der Federführung der Abteilung »Schüler-Eltern-Lehrer« und dem Institut für Lehrerfortbildung in Mühlheim zu verwirklichen. Zusammen mit der Liebfrauenschule in Nottuln haben die Kollegien drei Jahre lang Intensivkurse absolviert. Eine kleine Steuergruppe entwickelte gemeinsam mit Elternvertretern und Unterstützung der Erich-Klausener-Realschule in Herten dieses Projekt ohne jegliche finanzielle oder personelle Unterstützung des Landes bzw. des Schulträgers. Einstimmig wurde es vom gesamten Kollegium und der Schulkonferenz angenommen und seither gemeinsam getragen. Gründe, die Elternvertreter und Kollegen überzeugten:

▶ Bei unserem Projekt »Orchesterspiel im Klassenverband« geht es darum, Jugendliche gleichzeitig als Person und als Beziehungswesen (soziales Wesen) anzusprechen. »Musik ist die sozialste aller Künste, weil es darum geht, miteinander etwas zu schaffen«, so Professor H.-G. Bastian. Dieses Projekt ermöglicht die Entwicklung der musikalischen Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers, aber auch seine Erfahrung, sich als Teil der Klasse zu verstehen. Es vermittelt ein ausgeprägtes Wir-Gefühl und regt zum solidarischen Miteinander an.

▶ Gemeinsames Musizieren wirkt sich nachhaltig auf die Gewinnung von Selbstsicherheit aus. Nicht nur die gelungene Überwindung des anfänglichen Lampenfiebers, sondern auch die Belohnung durch einen Applaus wecken den Stolz auf die eigene Leistung und Person.

▶ Beim Erlernen eines Instrumentes und beim Zusammenspiel wird die Konzentrationsfähigkeit jedes Einzelnen geschult und die Feinmotorik trainiert.

▶ Die Untersuchungen von Professor Bastian haben gezeigt, dass ein verstärkter Musikunterricht zu einem Anstieg des Intelligenzquotienten führt.

▶ Gemeinsames Musizieren bietet nicht nur vielfältige Anregungen für alle Sinne, sondern verlangt auch von den Schülern einen achtsamen Umgang mit den wertvollen Musikinstrumenten. Die Jugendlichen übernehmen Verantwortung für den Erhalt ihrer Umgebung.

▶ Bereichernd wirkt sich das gemeinsame Musizieren auch auf die Gestaltung von Schulveranstaltungen aus. In den musikalischen Umrahmungen der wöchentlichen Schul-

gottesdienste, der jährlichen Entlassfeiern und der gelegentlichen und immer wiederkehrenden zusätzlichen Feiern zeigt sich die Freude an der Musik.

Diese Gründe bewegen nahezu alle Eltern bei der Anmeldung ihres Kindes an unsere Schule, dieses Projekt für ihre Kinder zu wählen. Wir setzen es deshalb an unserer zweizügigen Schule in beiden Klassen um.

Zu Beginn des Projektes lernen die Schülerinnen und Schüler zunächst viele Instrumente des Orchesters kennen, um herauszufinden, welches für sie besonders geeignet ist. Musiklehrer und ältere Schüler stellen die einzelnen Instrumente vor. So können die Schülerinnen und Schüler unter fachlicher Anleitung die Instrumente ausprobieren und ihre Fragen an »Experten« stellen. Hinzu kommt noch eine eingehende Beratung der Eltern und Kinder durch die Fachlehrer. Der gemeinsame Unterricht beginnt dann am Ende des ersten Schulhalbjahres und ist bis zum Ende des achten Jahrgangs verpflichtend. Danach können die Schüler im neunten und zehnten Schuljahr zwischen Kunst und Musik wählen.

Damit die Kosten für die Familien möglichst gering sind, finanziert der Förderverein der Schule die Anschaffung und leiht die Instrumente an die Kinder gegen eine geringe Gebühr aus. Bei Erwerb des Instrumentes wird die Leihgebühr auf den Kaufpreis angerechnet.

Da die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen musikalischen Vorerfahrungen an un-

### Weitere Informationen

St.-Anna-Realschule  
Klosterstraße 34, 48703 Stadtlohn  
Tel.: 025 63/1086, Fax: 98335  
E-Mail: [verwaltung@st-anna-realschule.de](mailto:verwaltung@st-anna-realschule.de)  
[www.st-anna-realschule.de](http://www.st-anna-realschule.de)  
Schulleiter: Friedhelm Schweins



sere Schule kommen, wird der Klassenverband aufgelöst und eingeteilt in eine Melodiegruppe (Streich- und Blasinstrumente) und eine Rhythmusgruppe (Schlagzeug, Gitarre, Bass, Klavier). Wegen der reduzierten Gruppengröße werden die eigenen aktiven Spielphasen zahlreicher, das Zusammenspiel gelingt leichter und macht zudem mehr Spaß. In regelmäßigen Abständen werden beide Spielgruppen wieder zusammengeführt, um das Orchesterspiel im Klassenverband zu üben.

Es hat sich gezeigt, dass Schüler im gemeinsamen Orchesterspiel eine hohe Sensibilität für Teamarbeit entwickeln. Eigenes Tun führt zu der Erkenntnis, dass ein »guter Klang« nicht nur durch individuelle Leistungsbereitschaft und Sachkompetenz zu erreichen ist, sondern auch ein gewisses Maß an Kooperationsbereitschaft erfordert. Die beteiligten Lehrpersonen geben den einzelnen Registergruppen Tipps zur Klangfarbengestaltung und erarbeiten, wie man z. B. mit Hilfe von Rhythmen und Dynamik eine höhere musikalische Ausdrucksmöglichkeit erzielt. Durch deutliche Dirigierzeichen geben sie den einzelnen Registern Unterstützung und hal-

ten das Orchester als musikalische und soziale Einheit zusammen.

Besonders die mit dem Projekt intendierten sozialen und affektiven Lernziele erschweren eine objektive Messbarkeit. Eindrucks schilderungen Außenstehender und eigene Beobachtungen zeigen jedoch, dass das Musikprojekt wesentlich zur Schaffung einer »besonderen Atmosphäre« beiträgt. Deutlich spürbar wird diese Wirkung bei größeren Auftritten. Unter anderem spielten die Orchester für den Werbering Stadtlohn auf einer großen Open-Air-Bühne, beim Bistumsjubiläum vor der Lambertikirche in Münster und auf der Skulpturbiennale im Ahauser Schloss.

Für eine Weiterentwicklung des Projekts gibt es bereits konkrete Vorstellungen:

- ▶ Zunächst soll die Ensemblearbeit verstärkt werden. In der geplanten Ausweitung der nachmittäglichen Angebote könnten Schülerinnen und Schüler in kleineren Gruppen verschiedenste Arten von Musik erlernen und ihr Spektrum in musikalischer und technischer Hinsicht an ihrem jeweiligen Instrument erweitern. Exemplarisch wären ein Streicherensemble (z. B. für klas-

sische Kammermusik), ein Holz- und Blechbläserensemble und ein Gitarrenensemble zu nennen. So würden auch die Instrumentengruppen mehr Gewicht bekommen, die im »großen« Orchester eher eine untergeordnete Stellung einnehmen. Gerade die Saiteninstrumente hätten hier ein neues Entwicklungsfeld. Vorstellbar und wünschenswert wäre zudem eine noch intensivere Zusammenarbeit mit der Musikschule, um den unterschiedlichen musikalischen Anforderungen gerecht zu werden.

- ▶ Als weitere Möglichkeit bietet sich eine Verknüpfung mit der an der Schule etablierten und erfolgreichen theaterpädagogischen Arbeit an.

- ▶ Last but not least ließe sich die Chorarbeit integrieren, zum einen als eine eigenständige weitere Form der Auseinandersetzung mit Musik in der Schule, zum anderen als Bestandteil der ebenfalls wünschenswerten Musiktheaterarbeit.

Infolge der PISA-Studie stehen gegenwärtig die Kernfächer Deutsch, Englisch und Mathematik im Vordergrund; verbunden mit dem Anspruch nach verstärkter individueller Förderung. Schließlich entscheiden in unserer immer komplexer werdenden Lebens- und Arbeitswelt persönliche Leistung und Qualifikation über die Vergabe von Chancen und damit die Erreichung angestrebter Ziele. Insbesondere Projekte der beschriebenen Art tragen diesen Zusammenhängen Rechnung. Gerade sie stellen eine hervorragende individuelle Förderung dar, indem sie ein vertrauensvolles Lernklima ermöglichen, das zu eigener Anstrengung motiviert und dazu beiträgt, dass Schüler ein positives Selbstbild gewinnen können.

*Ulrike Scheidgen, Thomas Brieden, Friedhelm Schweins, Winfried J. Waschk*

# »Gott wird Welt ...« in Kunst, Musik, Dichtung, Tanz

## Musisches Tun im Religionsunterricht

Seit 20 Jahren gibt es eine Werkwoche, die im Titel das heute weniger gebräuchliche Adjektiv »musisch« trägt. Von den ca. 80 teilnehmenden Religionslehrerinnen und -lehrern aus allen Schulformen stammen im Durchschnitt etwa 25 aus dem Bistum Münster. »Muss ich ein Instrument spielen können, um teilnehmen zu können?« ist eine häufig gestellte Frage bei der Anmeldung. Nein, die Woche bietet nicht nur Musik: Bibelarbeit, Märchen, moderne Literatur, Tanz, Theater, Chor, offenes Singen, Gottesdienste stehen auf dem Programm. Ein Gesamtthema wird in einer breiten Palette von Workshops entfaltet, um in der Begegnung mit verschiedenen Künsten religiöse Deutung und feiern den Ausdruck zu finden. Glaube wird dann »handgreiflich«, wenn Menschen dem subjektiven Empfinden Gestalt geben und schöpferisch tätig werden.

Durch eigene Erfahrungen und Erlebnisse in dieser Werkwoche werden Wege angebahnt, auch im Religionsunterricht Räume und Zeiten für handelnde Auseinandersetzung mit Kunst, Musik, Literatur zu finden. Religionslehrerinnen und -lehrer blicken über den Tellerrand ihres Faches, um »Wahlverwandtschaften« zwischen den Künsten zu entdecken: nicht um sie religionspädagogisch zu verwerten, sondern sie als eigenständige Gesprächspartner zu befragen, wie Gott und die Welt neu miteinander ins Spiel gebracht werden können. Jenseits von jeder Zweckbestimmtheit heutiger Lebenswelten wird hier ein Spielraum geschaffen für überraschende Entdeckungen, neue Sichtweisen, für Kreativität und Experimente, auch für reflexive Verarbeitung und Vertiefung. Von dieser Buntheit lebt diese Woche: in der Verbindung von Bibliodrama und Rhythmuswerkstatt, von Gottesdienst und Kabarett: im Alleingang der

Teilnehmerinnen und Teilnehmer, in persönlichen Begegnungen, in Gemeinschaft mit Vielen. Das stärkt den Alltag, inspiriert einen Religionsunterricht, der die Körper-Seele-Geist-Ganzheit ernst nimmt.

In den letzten Jahren ist eine deutliche Akzentuierung des Religionsunterrichts festzustellen, der Sinnlichkeit und Sinnesarbeit miteinander verbindet. Eine intensive, manchmal auch anstrengende Auseinandersetzung mit Kopf, Auge und Ohr, Herz und Hand wirkt der Zerstreuung, dem Vorzug des Billigen vor dem Schwierigen entgegen. Mit der Chance, fächerübergreifend (Projekte) und fächerverbindend im Religionsunterricht musisches Tun zu integrieren, gewinnen die so genannten »weichen Fächer« bildungspolitisch an Relevanz. Untersuchungen belegen, dass Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft durch persönlichkeitsfördernde musische Aktivitäten unterstützt und gefördert werden. Das gilt es in der heutigen Schulpraxis zu bedenken, wenn Religion, Musik, Kunst, Theater vielfach ausfallen, oft fachfremd und randständig unterrichtet werden.

Wenn die Dimension des Ästhetischen, verstanden als Gestalt gewordene Wirklichkeit in Form von ganzheitlicher Auseinandersetzung mit Werken aus Kunst, Literatur, Musik in den Religionsunterricht Einzug findet, öffnen sich neue Sichtweisen auf die biblische Tradition, wird ein Perspektivwechsel möglich. Theologisch gesprochen ist die Basis christlicher Erfahrung »die Begegnung mit dem Fleisch gewordenen Wort, in dem Gott in die Welt der sichtbaren Wahrnehmung eingetreten ist, das aber der unmittelbaren Sichtbarkeit entzogen bleibt«<sup>1</sup>. »Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen«, die Bischofsschrift von 2005, be-

schreibt als eine Aufgabe des Religionsunterrichts das Vertrautmachen mit Erfahrungen gelebten Glaubens als phänomenale und rituelle Seite von Religion. »Wichtig ist, dass die Bedeutung der Sprach- und Ausdrucksformen des Glaubens sich nicht hauptsächlich in distanzierter Betrachtung, sondern in ihrem Vollzug, im Probieren erschließt. Sie müssen getan werden, um verstanden zu werden.«<sup>2</sup>

Und der Lehrplan für den Religionsunterricht in der Grundschule (2003) führt aus: »...indem Schülerinnen und Schüler die Welt wahrnehmen, Kunstwerke betrachten, Musik hören, Symbole erfahren, Erzählungen und Sprachbilder aufnehmen, fragen und nachdenken, wird ihnen die Mehrdimensionalität der Welt bewusst. Möglicherweise können sie sogar die Transzendenz der Wirklichkeit hin auf Gott erahnen und zum Ausdruck bringen. Das setzt im Unterricht eine Hinführung zur Stille und zum Verweilen voraus. Schülerinnen und Schüler lernen intensiver wahrzunehmen, zu verstehen, nachzudenken und zu deuten.«<sup>3</sup>

In folgenden Beispielen aus dem Themenkatalog des Religionsunterrichts schwingt diese Sichtweise mit:

### ► »In die Augen – in den Sinn«

Im Entdecken des Kirchenraumes als einen Raum, in dem der Glaube der Menschen einen sinnhaften Ausdruck findet, werden Kinder und Jugendliche eingeladen, die Faszination lebendiger und überlieferter Religion zu entdecken: in Formen und Farben, mit der Stimme, vom »Begehen zum Begreifen«.

### ► »Mehr als Worte sagt ein Lied«

Die Stimme ist ein integraler Teil der Persönlichkeit. Eigenes und gemeinsames Singen, Musizieren und Musikhören stimmen in religiöse Erfahrungen ein, bringen Freude

und Trauer zum Klingen und tragen auf diesem Wege zur Zentrierung und Intensivierung des Erlebens und Fühlens bei. Gerade in Verbindung mit Bewegung und Tanz öffnen Musik, Klänge und Lieder einen neuen Resonanzboden für Themen des Religionsunterrichts.

► »Versteh mich nicht so schnell« Bilder geben sich zu erkennen, wenn wir verweilend mit ihnen umgehen. Was zwischen und hinter den Farben und Formen steht, öffnet sich erst im Wechselspiel von Kopf, Herz und Hand. Bei der Bilderarbeitung haben deshalb alle antizipierenden, handlungsproduktiven Zugänge Vorrang vor rein analytisch oder nachgestaltenden Verfahren. Die »Entdeckung der Langsamkeit« schafft auch überraschende Sichtweisen auf anspruchsvolle Werke der Kunst, die sich erst beim wiederholten Betrachten erschließen.

► »Hinter die Dinge sehen« Konstitutiv für den Religionsunterricht ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Metaphern und Symbole zu verstehen und sich darin auszudrücken. Angemessen mit der Vieldeutigkeit religiöser Sprache umzugehen, im Kontext der verschiedenen Künste sie auch interreligiös zu verorten, wird durch musikalisches Tun initiiert, angeregt und erweitert.<sup>4</sup>

Gabriele Cramer  
Abteilung Religionspädagogik

1 Bäcker, R. »Gott wird Welt im farbig Bunt« in: Lübing, H.-M. Kirche braucht Bildung, Bielefeld 1998, S. 23  
2 Die deutschen Bischöfe Nr. 80, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, S. 25  
3 Lehrplan für Kath. Religionslehre in der Grundschule, Düsseldorf 2003, S. 159  
4 vgl. zu den Beispielen: Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, Bonn 1998

**21. Musische Werkwoche 2007 im Ludwig-Windthorst-Haus vom 23. – 28. Juli 2007 in Lingen-Holthausen**  
**Thema: Wohin denn, Mensch? – Von der gefüllten Zeit zur erfüllten Zeit**

Ein ausführliches Programm kann angefordert werden beim:  
BGV Münster,  
Abteilung Religionspädagogik,  
Telefon: 0251 495-410,  
E-Mail: attermeyer@bistum-muenster.de

Weitere Informationen und Anmeldung:  
Ludwig-Windthorst-Haus  
Katholisch-Soziale Akademie  
Gerhard-Kues-Str. 16,  
49808 Lingen-Holthausen  
Telefon: 0591 6102-143,  
Fax: 0591 6102-135

**Wilhelm Wittenbruch (Hg.): Vertrauen in Schule.** Grundriss und Perspektiven der Katholischen Schule. Herausgegeben im Auftrag des Arbeitskreises Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (AKS) Münster (Aschendorff Verlag) 2005, 14,80 €.

Dass die Konzilerklärung über die christliche Erziehung, vor 40 Jahren verkündet, »so etwas wie das Grundgesetz der Katholischen Schule« sei, hat Kardinal Karl Lehmann erst unlängst vor Ordensschulträgern (zum 50jährigen Bestehen der ODIV) herausgestellt. Er reformuliert aus ihr kurz und bündig als oberstes Ziel erzieherischen Handelns im Rahmen des Heilsauftrages der Kirche die Vermittlung des Evangeliums. Die Katholische Schule weist er für diesen Auftrag der Evangelisierung als einen u. a. bevorzugten und legitimen pädagogischen Ort aus. Darüber hinaus deutet er auch den Weg erzieherischen Handelns der Kirche in der Schule an: Das Programm der Evangelisierung soll methodisch unter den konziliaren Leitideen von »Dienst«

und »Dialog« der Kirche stehen.

► Doch wer muss nun in dem Handlungsfeld Katholische Schule (KS) diesen Dienst leisten, und wer muss in diesen Dialog treten, damit gute Katholische Schule und christliche Erziehung in ihr besser gelingen?  
► Wie kann aus dem theologisch normierten »Grundgesetz« kirchlichen Handelns im pädagogischen Feld ein sachgerechtes schulpädagogisches Leitbild der KS gewonnen und entwickelt werden, das bei pädagogischen Praktikern wie Theoretikern im Diskurs (vorläufige) Zustimmung findet und so als gültiges Instrument für Qualitätsentwicklung taugen könnte?  
► Wie kann eine moderne schulpädagogische Gestalt von KS entwickelt werden, in der normative Überhänge – als Vorgaben, Grundsätze und Anforderungen – erdrückend oft wiederholt – abgebaut werden, dafür aber der theoretische Unterhang, z. B. die blinden Flecken in der Theorie und Praxis des pädagogischen Weges, des Lehrplans und der Organisation des Unterrichts, und im Schulleben in einer »reflexion engagée« aller Beteiligten (W. Flitner) aufgearbeitet werden?

Der vorliegende Sammelband »Vertrauen in Schule«, von Wilhelm Wittenbruch 40 Jahre nach der Konzilerklärung »Über die christliche Erziehung« (Gravissimum educationis, 1965) herausgegeben, geht diese und andere Fragen an und sucht Antworten! Er markiert nach Jahren einer rezeptionsästhetischen Flaute der Konzilstexte und eines abschwellenden Dialogs zwischen Schulpraktikern und –theoretikern einen bemerkenswerten hermeneutischen Aufschwung und eine gebündelte reflexive Anstrengung, christliche Erziehung »neu zu denken« (H. v. Hentig) und Katholische Schule in Gestalt und Programm pädagogisch weiter zu entwickeln. Die methodische Anlage des Buches verdient, vorangestellt zu werden, weil sie im methodischen Zugriff die bekannte Dichotomie, die oft beklagte Praxisferne der Theorie, und Theorieferne der Praxis in einem Brückenschlag zu überwinden sucht: Die »Theorie« KS wird nicht nur aus den vatikanischen Texten gewonnen, sondern auch aus dem Handlungsfeld der katholischen Schulen selbst. In einem 2. Focus ergeben z. B. Projekte und Modellberichte ein lebend-

ges Bild von der Vielfalt pädagogischer Praxis heute. Statements und Interviews von Schulpraktikern und -theoretikern und Elternvertretern komplettieren das Kaleidoskop von KS und bringen Tiefenschärfe in ihr Bild.

Zunächst werden in zwei Beiträgen die Entstehung, Programmatik und (so genannte) Wirkgeschichte der Deklaration und Folgetexte nachgezeichnet: Rainer M. Ilgner rekonstruiert in bewährter und dichter Form die programmatischen Essentials einer Theorie der KS aus den Texten: Das projeté éducatif als Erziehungskonzept, die Schule als Erziehungsgemeinschaft, und die Synthese(n) von Glaube, Kultur, Leben. Er stellt deutlich heraus, dass die Deklaration »keine pädagogische Abhandlung mit erziehungstheoretischen Reflexionen« sei, sondern eine erziehungspolitische Grundsatzerklärung, in der freilich auch zu beachtende Leitziele für die Bildungsplanung KS verbindlich vorgegeben seien.

Rafael Frick formuliert die pädagogischen Leitvorstellungen für die KS unter Beachtung der »Tektonik« der Schriften, v. a. aus den jüngeren Kongregationstexten (Personen geweihten Lebens..., die katholische Schule an der Schwelle zum 3. Jahrtausend), die bisher weniger Beachtung fanden: »Interkulturalität« und »Option für Benachteiligte« sind die richtigen (aber nicht neuen) Zielperspektiven für zukünftige Programmatik der KS. Aus drei unterschiedlichen Perspektiven (allgemeinpädagogischer/schulpädagogischer/ religionspädagogischer Art) erfolgt ein neuer, betont pädagogischer rezeptionsästhetischer Zugriff auf die Deklaration und ihre Folgetexte. Volker Ladenthins Ausdeutung begreift die Erklärung als Denkschrift zu einer Allgemeinen

Pädagogik. Sie ist ein anspruchsvoller Versuch, das Phänomen Christliche Erziehung aus einem weltanschaulichen Diskurswinkel wieder in den Focus eines modernen erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu bringen. Die phänomenologische Erhellung der Grundverhältnisse von Wissen – Glauben – Handeln in der Erziehungswissenschaft bildet den Kern des Versuchs, Glaube und Religion als Wissensapriori wieder in den Begründungszusammenhang moderner (erziehungs-)wissenschaftlicher Systematik zu institutionalisieren. Die Anlehnung an den Universalisten Schleiermacher (siehe »Die Dignität religiöser Praxis«, S. 50 ff) macht zugleich Grenzen dieses Syntheseversuchs deutlich. Schleiermacher hat in seinen Reden (»Über die Religion, Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern«, 1799) mit seinem Prinzip »Alles mit Religion...nichts aus Religion«, kategorisch auf klare Abtrennung der Bereiche (Religion/Wissenschaft) bestanden. Es bleibt zusammenfassend ein Zweifel, ob der glänzend formulierte Syntheseversuch Ladenthins aus Anlass der Deklarationsschriften fast ohne Rekurs auf die alte Geschichte und v. a. neue sprachanalytische Philosophie für die Gegenwart weitergeführt werden kann.

Rudolf Englert beschreibt nüchtern die geringe Wirkung der Konzilstexte auf Theorie und Praxis des Religionsunterrichts. Er sieht im Zusammenhang und in Folge mit »Divini illius magistri« (1929) ein bemerkenswertes Aggiornament der Kirche an heutige Schul- und Weltverhältnisse. Er führt als Gründe für zu geringe Rezeption der Texte die saturierten Gesellschafts- und Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik und die zu wenig trennscharfe Einpassung der katholischen Schulen in das öffentliche allgemeine Schulwesen an. Er warnt zum Schluss vor einem integralistischen Denken, d. h. wohl vor einer erneuten Theologisierung in der zukünftigen Rezeption der Texte,

wenn es um konkrete, sachgerechte Schulentwicklung KS geht.

Wilhelm Wittenbruchs »Schulpädagogische Anmerkungen zu einer ›konziliaren‹ und ›nachkonziliaren‹ Theorie der Katholischen Schule« lassen eine vielfältige (empirische) Gestalt der Einzelschule (von ihrem »Sein«) und von ihrem Entwicklungskonzept und Bauplan (ihrem »Sollen«) entstehen. Die Anmerkungen werden überraschend mit einem »biografischen historischen Index« eröffnet. Der neue Bauplan KS wird im Ausgang von den leitenden Begriffen »Erziehung als Hilfestellung bei der Mensch- und Christwerdung«, und »Schule als gestalteter Lebensraum«, unter dem zentralen Leitmotiv »Progetto educativo« und in der Spur von Gravissimum educationis in folgenden »Eckpunkten« entfaltet:

1. Die anthropologische Fundierung
2. Die Erziehungsgemeinschaft
3. Die Synthese(n) von Glaube und Kultur, Glaube und Leben.

Diese Eckpunkte sind zugleich Vorgaben für qualitative Einzelschulentwicklung wie auch leitende Idee in der ideografischen Schulforschung (die Wittenbruch als quantitativ/qualitative Methode entwickelt hat). Wilhelm Wittenbruch ist es mit diesem schulpädagogischen Konzept in der Spur der vatikanischen Texte gelungen, ein Geltung beanspruchendes Theoriekonstrukt von KS zu schaffen, das für innere Entwicklung (Lehrplan, Schulleben, Methode) sowohl theoretisch wie praxiskompatibel ist.

Insgesamt hat der Sammelband »Vertrauen in Schule« 40 Jahre nach Erscheinen der ‚Deklaration über christliche Erziehung‘ es geschafft, den inneren Dialog unter den Beteiligten an KS und den öffentlichen Diskurs über Christliche Erziehung erneut anzuregen. Seine Lektüre kann allen interessierten Praktikern wie Theoretikern nur empfohlen werden!

*Gerhard Fuest, Havixbeck*

# Personalführung in der Schule und christliches Menschenbild

## Einleitung

Allenfalls auf den ersten Blick könnte sich die Frage stellen, ob denn Personalführung in der Schule, deren Lehrkräfte ein Kollegium bilden, überhaupt erforderlich sei. Schließlich unterrichten Lehrkräfte selbstständig und mit einem hohen Maß an eigener Verantwortung. Indes, es gibt für die Selbstständigkeit der Unterrichtsaufgabe einen festen Rahmen, der insbesondere durch Richtlinien und Lehrpläne sowie die besondere Verantwortung der Schulleitung für die Bildungsarbeit der Schule gesetzt wird. Auch beschränken sich die Aufgaben der Lehrkräfte nicht auf das Unterrichten; das Schulgesetz weist ihnen weitere Aufgaben wie Erziehung, Beratung, Betreuung, Beurteilung sowie Mitwirkung bei der Gestaltung des Schullebens und der Weiterentwicklung der Schule ausdrücklich zu.<sup>1</sup>

Mit der Übertragung zusätzlicher Aufgaben an die Schulen durch das 2005 in Kraft getretene und 2006 geänderte Schulgesetz sind auch die Anforderungen an die Leitung der Schule und damit insbesondere an die Personalführung gewachsen.<sup>2</sup> Da überdies die Qualität der Arbeit der Schule entscheidend auch von der Qualität der Schulleitung abhängt,<sup>3</sup> war es nur folgerichtig, die im Jahr 2006 begonnene externe Qualitätsanalyse von Schulen auch auf den Bereich »Führung und Schulmanagement« zu beziehen.<sup>4</sup>

In der nüchternen Sprache der Betriebswirtschaftslehre kann Personalführung allgemein als ein »konkreter Prozess des unmittelbaren und mittelbaren Ein- und Zusammenwirkens eines Vorgesetzten auf den und mit dem weisungsgebundenen unterstellten Mitarbeiter« verstanden wer-

den, wobei die Einwirkung auf der Basis von Zielen des Unternehmens bzw. der Einrichtung erfolgt.<sup>5</sup> Personalführung impliziert dabei stets grundlegende Annahmen über Ziele, Bedürfnisse, Motive und das zu erwartende Verhalten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Solche grundlegenden Annahmen lassen sich Menschenbildern als vereinfachten empirischen oder normativen Aussagen über das Wesen des Menschen und seine Stellung in der Welt zuordnen.<sup>6</sup>

In den Führungstheorien können drei Grundtypen von Menschenbildern unterschieden werden. Das Bild vom »economic man« sieht den Menschen in Beruf und Arbeit vorrangig durch wirtschaftliche/monetäre Interessen bestimmt, das Bild vom »social man« versteht den Mitarbeiter von seinen sozialen Bedürfnissen her (z. B. Streben nach Anerkennung), die mit den Zielen des Unternehmens oder der Einrichtung zu vermitteln sind und das dynamische Menschenbild sieht in dem Menschen eine komplexe entwicklungs- und lernfähige Persönlichkeit.<sup>7</sup>

In kirchlichen Einrichtungen und damit auch in katholischen Schulen kommt dem christlichen Menschenbild als einem speziellen dynamischen Menschenbild eine besondere Bedeutung im Rahmen der Personalführung zu.

Im Folgenden sollen einige zentrale Aspekte eines christlichen Menschenbildes knapp skizziert, der Einfluss des christlichen Menschenbildes auf das Verständnis zentraler Grundsätze/Ziele von Personalführung untersucht und sodann kurze Anmerkungen zur Umsetzung in der Praxis formuliert werden.

## Einige Hinweise zum christlichen Menschenbild

Ein zeitgemäßes Menschenbild geht von der Personalität und Sozialität des Menschen aus. Die Personalität erweist sich insbesondere in der Individualität (Einmaligkeit und Einzigartigkeit), dem Reflexionsvermögen und der Verantwortlichkeit des Menschen. Seine Sozialität zeigt sich in der Ich-Du-Beziehung (Personwerdung des Menschen durch Kommunikation mit anderen) und seiner Einbindung in die Gesellschaft. Das christliche Menschenbild basiert hierbei auf der biblischen Lehre von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen und dessen Auftrag, die Welt im Sinne des Schöpfers verantwortlich zu gestalten. Die Gottesebenbildlichkeit bringt nicht nur das besondere Verhältnis des Menschen zu Gott zum Ausdruck (Transzendentalität), sie begründet auch die Personalität und damit die besondere Würde des Menschen. Aus der Gottesebenbildlichkeit des Mitmenschen ergeben sich zudem die besondere Beziehung der Menschen zueinander und ihre Verantwortung füreinander als aktive Mitmenschlichkeit, die sich an den Worten und Taten Jesu Christi orientiert.

Die besondere Würde des Menschen gilt nicht nur abstrakt, sondern auch konkret in Beruf und Arbeit, insofern der Mensch als Subjekt der Arbeit durch diese sich selbst verwirklicht.<sup>8</sup>

Auf der Ebene konkreter kirchlicher Rechtsnormen wird der Zusammenhang von christlichem Menschenbild und kirchlichem Dienst durch den Gedanken der »Dienstgemeinschaft« charakterisiert, nach dem Dienstgeber, leitende sowie ausführende Mitarbeiter ihren Teil am Sendungsauftrag der Kirche erfüllen.<sup>9</sup>

Mit diesem Bezug auf die gemeinschaftliche Teilhabe am Sendungsauftrag der Kirche verbinden sich verschiedene Erwartungen, die die Motivation für das Engagement der in und für Kirche Handelnden, ihre Ziele und Hoffnungen, ihre Sicht von Mensch und Welt oder ihre Zuversicht betreffen und daher für die Personalführung bedeutsam sind.

### Grundsätze/Ziele von Personalführung im Kontext des christlichen Menschenbildes

Zu den heute in der Personalführung allgemein gültigen Grundsätzen und Zielen, die auch für den Bereich Schule gelten, zählen insbesondere Zielorientierung, Information und Kommunikation, Delegation, Förderung der Kooperation, Kontrolle, Innovation, Vorbildfunktion und wechselseitige Beratung.<sup>10</sup>

#### Zielorientierung

Der Schulleiter fühlt sich den (Leit-) Zielen des Trägers verpflichtet. Er wirkt auf angemessene Ziele der Schulentwicklung im Rahmen der Leitziele hin und vereinbart in diesem Sinne und im Rahmen seiner Zuständigkeit konkrete Ziele mit Mitgliedern des Kollegiums, soweit dies zur Weiterentwicklung der schulischen Arbeit geboten erscheint. Er stellt die konkreten Ziele in den übergeordneten Begründungszusammenhang, macht dabei die Hinordnung dieser Ziele auf die Leitziele der katholischen Schule deutlich und damit letztlich die Teilhabe der Schule am Sendungsauftrag der Kirche exemplarisch transparent.

#### Information und Kommunikation

Der Schulleiter informiert Kollegium und Gremien zeitnah über sie betreffende Entwicklungen und Zusammenhänge. Eine solche Information

ist nicht nur zur Abstimmung der Arbeitsabläufe und –inhalte erforderlich, sie ist auch Ausdruck der Wertschätzung der Adressaten und der von ihnen zu verrichtenden Aufgaben. Entsprechend gilt umgekehrt, dass Lehrkräfte und Gremien den Schulleiter angemessen informieren. Der Schulleiter kommuniziert ferner Entscheidungen und macht sie transparent. Bei Konflikten wirkt er klärend und schlichtend, wobei Klärung und Schlichtung in einer Weise zu erfolgen haben, die zielorientiert im Sinne des schulischen Auftrags und wertschätzend im Hinblick auf die in die Konflikte eingebundenen Personen ist.

#### Delegation

Schulleiter delegieren Aufgaben, Entscheidungsbefugnis und Verantwortung an einzelne Lehrkräfte (insbesondere Funktionsstelleninhaber), wobei deren persönliche Fähigkeiten und Arbeitsbelastungen berücksichtigt sowie bei Bedarf auch Unterstützungsmaßnahmen gewährt werden. In einer angemessenen Delegation kann sich motivierendes Vertrauen in die Leistungsfähigkeit und –bereitschaft der Lehrkraft ausdrücken. Auch entspricht eine solche Delegation dem Subsidiaritätsprinzip, welches neben dem Solidaritätsprinzip und dem Gemeinwohlprinzip ein konstitutives Prinzip der Katholischen Soziallehre ist. In der Delegation bei gleichzeitiger Gewährung bedarfsge rechter Unterstützungsmaßnahmen kommt die Verbindung von Solidarität und Subsidiarität zum Ausdruck.<sup>11</sup>

#### Förderung der Kooperation

Der Schulleiter fördert die Zusammenarbeit in der Schule und wirkt auf die Bildung angemessener Teamstrukturen im Kollegium hin. Effiziente Teamarbeit führt zur arbeitsmäßigen Entlastung und kann wegen des Gemeinschaftsgefühls mental erleichternd wirken. In einer angemessenen Teamarbeit findet die gemeinsame Verantwortung für die gemeinsa-

me Sache (Ziele und Bildungsauftrag der Schule, letztlich Sendungsauftrag der Kirche) ihren Ausdruck und zeigt sich eine Solidarität, die mit der Verantwortung des einzelnen für das Gemeinsame rechnet.

#### Kontrolle

Aufgabe des Schulleiters ist es auch sich zu vergewissern, ob und inwieweit die gesetzten und vereinbarten Ziele erreicht wurden. Diese Vergewisserung sollte schon deshalb dialogorientiert erfolgen, weil der Schulleiter die einzelne Lehrkraft nicht aus der Mitverantwortung für die Realisierung der vereinbarten Ziele entlassen kann. Die Dialogorientierung entspricht auch der Wertschätzung der Person und ihrer Arbeit und ermöglicht es dieser Person überhaupt erst, aus ihren Fehlern zu lernen. Der Vergleich der tatsächlichen Ergebnisse mit den vereinbarten Zielen, die Ermittlung der Ursachen für etwaige Abweichungen sowie die Suche nach Möglichkeiten der Verbesserung (z. B. zusätzliche Unterstützung, andere Maßnahmen, Zielkorrektur) erfolgen in der Absicht, die Arbeit der Schule zu verbessern und – insoweit die Arbeit der Schule auch zur Erfüllung des Sendungsauftrags der Kirche beiträgt – sich damit an der Umgestaltung der Welt im Sinne des Schlussdokumentes der Römischen Bischofssynode von 1971 »De iustitia in mundo«<sup>12</sup> zu beteiligen.

#### Innovation

Schulleiter initiieren Prozesse der Weiterentwicklung der Schule, beziehen hierbei Kollegium und Gremien angemessen ein und tragen dafür Sorge, dass Ziele und Gründe für Weiterentwicklungen und Veränderungen transparent werden. Erneuerungen und Weiterentwicklungen sind dabei nicht alleinige Aufgaben des Schulleiters, sondern sind der Schulgemeinde insgesamt aufgegeben. Erneuerung und Weiterentwicklung zielen im schulischen Kontext auf die Erhöhung der



Qualität von Bildungsprozessen und somit auch auf den geistigen und sittlichen Fortschritt, welcher zum Nutzen der Menschen beiträgt.<sup>13</sup>

#### Vorbildfunktion

Der Schulleiter ist in seinem Auftreten und Handeln offen, glaubwürdig, ehrlich, gerecht und berechenbar. Er wird den Ansprüchen selbst gerecht, die er an die Mitglieder des Kollegiums stellt. Unabhängig von der dienstrechtlichen Möglichkeit legitimiert gerade die Vorbildfunktion den Schulleiter als Person, Anforderungen und Ansprüche an das Kollegium zur Erfüllung der einzelnen Aufgaben im Rahmen des schulischen Gesamtauftrags zu stellen. Auch darf der motivierende Einfluss des Vorbildes auf die Einstellungen und das Engagement des Kollegiums nicht unterschätzt werden. Der Charakter der Schulgemeinschaft als gelebter Wertegemeinschaft, damit auch der »Stil des Hauses«, wird durch die Vorbildfunktion des Schulleiters maßgeblich geprägt.

#### Wechselseitige Beratung

Der Schulleiter unterstützt Gremien und Mitglieder des Kollegiums durch Beratung. Bei der Planung von Zielen, Maßnahmen und Aufgaben, über die er als Schulleiter zu entscheiden hat, lässt er sich durch fachkompetente Mitarbeiter oder externe Kräfte beraten.

Die Pflicht des Schulleiters zur Beratung der Lehrkräfte, Eltern und Schüler/innen liegt auf der Hand. Der Schulleiter ist jedoch klug beraten, die in der Schule verfügbaren Kompetenzen zu nutzen, um die Qualität seiner Entscheidungen zu sichern. Ziel der Beratung ist also nicht die Relativierung seiner Entscheidungskompetenz, sondern die optimale Nutzung seiner Entscheidungskompetenz im Sinne einer möglichst optimalen Umsetzung des schulischen Auftrags, die ja immer auch als Beitrag zur Teilhabe am Sendungsauftrag der Kirche zu

verstehen ist. Die Nutzung von Fachkompetenz ist im Übrigen auch Ausdruck einer aus dem christlichen Menschenbild abgeleiteten Wertschätzung der betreffenden Person.

#### Anmerkungen zur Umsetzung in der Praxis

Wie die schulische Arbeit insgesamt, so ist auch die Personalführung in der Schule zur Beförderung der schulischen Arbeit ein Beitrag zur Teilhabe am Sendungsauftrag der Kirche. Dieses Verständnis von schulischer Arbeit und Personalführung bedarf der Vermittlung in einer Weise, die dem Bildungsauftrag und den in Schule Handelnden als den Adressaten dieser Vermittlung gerecht wird.

Nun gebietet es die Redlichkeit, auch die durch die realen Bedingungen gegebenen Restriktionen im Blick zu haben. In diesem Sinne ist zunächst einzugestehen, dass eine begrenzte Anzahl von Grundsätzen der situativen Komplexität, in der konkrete Personalführung üblicherweise stattfindet, niemals ganz gerecht werden kann. Diese Grundsätze beschreiben lediglich wünschenswerte Eigenschaften und Haltungen, die eine verbindliche Orientierung für das reale Handeln bilden, welches jedoch häufig unvollkommen im Hinblick auf das Wünschenswerte bleibt. Weiterhin sind auch die besondere Bedeutung der Persönlichkeit des Schulleiters und die hiermit verbundene Akzeptanz im Kollegium zu beachten. Was dem einen etwa aufgrund seines Charismas gelingt und folglich als gelungene Führung gewertet wird, das misslingt dem anderen z. B. wegen nüchterner Sachlichkeit trotz bester Absichten.

Schließlich darf nicht übersehen werden, dass auch in kirchlichen Einrichtungen mit ganz weltlichen Handlungsmotiven von Mitarbeitern zu rechnen ist, insofern diese sich etwa zweckrational, wertorientiert, af-

fektgebunden, traditions- und gewohnheitsorientiert, positionsorientiert und auch an persönlichen Interessen orientiert verhalten.<sup>14</sup> Eine am christlichen Menschenbild orientierte Personalführung kann allerdings aus einer Haltung der gläubigen Zuversicht solchen Handlungsmotiven mit einer gewissen Gelassenheit begegnen.

*Dr. William Middendorf  
Hauptabteilung Schule und Erziehung*

#### ANMERKUNGEN

**1** Vgl. Schulgesetz NRW i. d. Fassung vom 27. Juni 2006 § 57

**2** Vgl. ebd., § 59

**3** Vgl. z. B. Aurin, K.: Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität?, in: Ders. (Hg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?, Bad Heilbrunn 1990

**4** Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung: Qualitätstabelle für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen, Juli 2006 (vgl. auch [www.msw.nrw.de](http://www.msw.nrw.de))

**5** Vgl. Bartsch, H.: Arbeitswissenschaften / Personalwesen. Vorlesungsskript des Lehrstuhls Arbeitswissenschaften. Cottbus, 2001, S. 19

**6** Lilje, H.-G.: Menschenbilder als Führungsgrundlage, in: Zeitschrift für Organisation. 50. Jg., Nr. 1, 1981, S. 18

**7** Vgl. John, A.: Zum Einfluss der Führungsqualität auf die menschliche Zuverlässigkeit in Teamstrukturen sozio-technischer Systeme, Weinheim 2007, S. 5ff

**8** Vgl. hierzu auch Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 32, Enzyklika Laborem Exercens, Bonn 1981, insbesondere S. 13f und S. 21

**9** Vgl. Art. 1 der Grundordnung des kirchlichen Dienstes im Rahmen kirchlicher Arbeitsverhältnisse vom 22.9.1993

**10** Vgl. hierzu diverse Beiträge in: Bruhn, M.; Meffert, H. (Hg.): Handbuch Dienstleistungsmanagement. Von der strategischen Konzeption zur praktischen Umsetzung. Wiesbaden 1998

**11** Vgl. hierzu Enzyklika »Quadragesimo anno«, 1931, Nr. 79

**12** Vgl. Schlussdokument der Römischen Bischofs-synode von 1971 »De iustitia in mundo« 1971, Nr. 6

**13** Vgl. Enzyklika »Populorum progressio«, Nr. 76

**14** Vgl. hierzu etwa Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, 5. Auflage, Tübingen 1980

## Pastoralkolleg Schulseelsorge:

Eine berufsbegleitende Fortbildung des Bistums Münster für PastoralreferentInnen, LehrerInnen, Priester

»Schulpastoral ist ein Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule.« Sie begleitet die Menschen im Lern- und Lebensraum Schule in ihren Entwicklungsprozessen. Motivation und Orientierung der Schulpastoral ist das christliche Menschenbild, das jedem Menschen als Ebenbild Gottes eine unverlierbare Würde zuspricht. Schulpastoral macht die Zuwendung Gottes auf unterschiedliche Art erfahrbar, damit seine Zusage spürbar wird: »Du bist erwünscht! Du bist gemeint! Du wirst gebraucht!«

### Leitidee und Zielsetzung der Fortbildung:

Das Pastoralkolleg orientiert sich am diakonisch-mystagogischen Verständnis von Schulpastoral.

### Umfang und Zeitrahmen:

Das Pastoralkolleg Schulseelsorge beginnt im Dezember 2007 und endet im Frühsommer 2009.

▶ 6. Dezember 2007 (14-18 Uhr, Institut für Diakonat u. pastorale Dienste Münster):

### Kurswochen

▶ 8.-22. Februar 2008 (Haus Ludgerirast im Kloster Gerleve, Coesfeld/Billerbeck): »Der diakonisch-mystagogische Ansatz der Schulpastoral«

▶ 5.-9. Mai 2008 (Haus Ludgerirast) »Schule und Kirche: Wenn die Kirche zur Schule geht ...«

▶ 3.-7. November 2008 (Landvolkshochschule Schorlemer Alst, Warendorf-Freckenhorst): »Arbeitsfelder und Möglichkeiten schulpastoraler Tätigkeit«

▶ 23.-27. Februar 2009 (Haus Ludgerirast): »Spiritualität als persönliche und berufliche Haltung«

▶ Eine Hospitation in einem selbst gewählten Feld der Schulpastoral

▶ Gruppensupervisionen

▶ Zeiten für Eigenarbeit und Abschlussarbeit

▶ persönliches Abschlussgespräch

▶ 23. Mai 2009 (9-17 Uhr, Liudgerhaus Münster): Gemeinsamer Abschluss

### Kosten:

Das Pastoralkolleg wird vom Bistum Münster bezuschusst. Die finanzielle Eigenleistung beträgt 450 € für die gesamte Fortbildung incl. Kurskosten und Kosten für Unterbringung/Verpflegung.

### Kursleitung:

Die Verantwortung für Konzeption, Inhalt und Durchführung der Fortbildung liegt bei der

Abteilung Schulpastoral  
Bischöfliches Generalvikariat  
Kardinal-von-Galen-Ring 55,  
48149 Münster,  
Tel.: 0251/49 53 04, Fax: 495-73 04,  
schulpastoral@bistum-muenster.de,  
www.bistum-muenster.de

Hier erhalten Sie weitere Informationen zur gesamten Fortbildung, zu Fragen der dienstlichen Freistellung und können einen ausführlichen Flyer anfordern.

*Dr. Gabriele Bußmann  
Verena Schrimpf  
Abteilung Schulpastoral*

## Von A bis Z

### Anregungen zum kulturellen Profil von Schule

In den folgenden Ausführungen haben wir eine assoziative Herangehensweise gewählt, um den Blick auf den kulturellen Mikrobereich von Schule zu lenken. Das kulturelle Profil einer Schule zeigt sich ja nicht nur in der »schulischen Hochkultur«, sondern gerade auch darin, wie der schulische Alltag wahrgenommen, gewürdigt, gestaltet – und manchmal auch ertragen – wird. In der Regel geschieht das in den selbstverständlichen und unspektakulären Begegnungen während oder außerhalb des Unterrichtes, im Lehrerzimmer, in der Begegnung mit Eltern, in schwierigen Situationen, in der Art und Weise, in der Leitung ausgeübt wird, und ...

**A:** Arbeiten – sich anstrengen – den Augenblick achten – Andersartigkeit ernst nehmen

**B:** Beziehung ist der Anfang von allem – Botschafter persönlichen Glaubens sein

**C:** Kreatives Chaos fördern – das persönliche Charisma pflegen

**D:** DANKE sagen

**E:** es ernst meinen – Evaluieren: e-valuieren:

das Wertvolle hervorheben und würdigen

**F:** Freiräume lassen – Ferien genießen – feiern – Fehler machen dürfen

**G:** »Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde«: Den Menschen so sehen, wie Gott ihn gemeint haben könnte

**H:** Heiterkeit ausstrahlen – Haltepunkte setzen: Halt machen und Halt geben – Hören und hören lernen

**I:** Identität entwickelt sich – Interesse zeigen

**J:** Jugendliche haben ihre eigenen Kultur(en) – Ja sagen

**K:** Kreativität ermöglichen – kleine Dinge würdigen – Kerzen anzünden – Kollege kommt von »colligere« und heißt auch »lieben«

**L:** das Leben lieben und es loben – lassen ist manchmal genauso wichtig wie tun – leiten bedeutet, eine Gemeinschaft der Begabten und das gemeinsame Wollen fördern

**M:** Musik mit ins Spiel bringen – die Melodie des eigenen Lebens finden und einüben – Muße für Meditation lassen

**N:** neugierig bleiben

**O:** Ordnung ist das halbe Leben

**P:** Musik ohne Pause ist undenkbar – Schule ohne Pause ...

**Q:** manchmal stellt sich der Alltag quer: und dann? – Querköpfigkeit dulden

**R:** zum ruhig werden einladen – Rituale

entwickeln und pflegen – Respekt lernen, indem man Respekt erfährt – reizvoll sein  
**S:** Spiritualität: mit Geist und Gestalt leben und arbeiten – einen Augenblick stille sein und schweigen – für die Sehnsucht nach Sinn Platz lassen

**T:** Träume pflegen – im Team arbeiten – in der Schule auftanken

**U:** Unternehmenskultur pflegen – Unterschiede beachten – im Unterricht aufrichten

**V:** Veränderung begleiten – Variation probieren

**W:** Wachheit für letzte Fragen fördern – warten können

**X:** zum ein x-ten Mal, weil alles Gute Wiederholung will

**Y:** Jetzt sind wir gespannt auf Ihre Ydeen  
**Z:** Zwischenräume schaffen - Schulzeit ist Lernzeit und Lebenszeit!

Von A bis Z möchten wir Ihnen Anregungen geben, erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern hoffen vielmehr, dass Sie sich durch diese Gedanken angesprochen fühlen, über das alltags-kulturelle Profil Ihrer Schule nachzudenken. Lassen Sie dabei Ihren Gedanken freien Lauf!

*Die Kolleginnen und Kollegen  
aus der Abteilung Schulpastoral*

## In die Mediothek neu eingestellt

Die vollständige Liste der  
Neueinstellungen 1/2007 finden Sie  
auf den Internetseiten der Mediothek.

DVD-0155

► Kurt Gerstein – Der Christ,  
das Gas und der Tod  
30 min/f – Claus Bredenbrok/Pagonis  
Pagonakis – BRD 2006  
Der Film porträtiert anhand histori-  
scher Dokumente, Zeitzeugenaus-  
sagen und aktueller Interviews den  
1905 in Münster geborenen evange-  
lischen Christen Kurt Gerstein, der –  
obwohl Mitglied der Bekennenden  
Kirche – 1941 der SS beitrug, mit  
dem erklärten Ziel, einen Blick in die  
Vernichtungsmaschinerie des Holo-  
caust zu tun. Kurz vor seinem ver-  
mutlichen Selbstmord 1945 in ei-  
ner Pariser Gefängniszelle, in der  
er von den Alliierten als Haupttäter  
gefangen gehalten wurde, ent-  
stand sein »Gerstein«-Bericht, ei-  
nes der frühesten und wichtigs-  
ten Augenzeugendokumente des  
Holocaust.  
*Themen: Persönlichkeiten, National-  
sozialismus, Münster* Ab 16.

DVD-0157

► Delphinsommer  
90 min/f - Jobst Oetzmann  
– BDR 2004  
Eine 16-Jährige, die in Schwaben  
wohlbehütet im Umfeld einer Sekte  
aufwuchs, wird mit einem völ-  
lig anderen Leben konfrontiert,  
als ihre Familie nach Berlin zieht.  
Zunächst sucht sie Schutz im Kreise  
der Sektenmitglieder, doch dann  
lernt sie eine rebellische junge  
Frau kennen, die sich dem Einfluss  
der Glaubensgemeinschaft ent-  
ziehen will. Als dies nicht gelingt  
und die Rebellin einen Ausweg  
im Selbstmord sucht, werden der  
Heranwachsenden die Augen geöff-  
net. – Spannender Fernsehfilm über  
religiösen Gruppenzwang und -druck  
sowie über die Schwierigkeiten, sich  
aus solchen Situationen zu befreien.  
*Themen: Sekten, Spielfilme* Ab 14.

DVD-0158

► Das Leben der anderen  
132 min/f – Florian Henckel von  
Donnersmarck – BRD 2006  
»Die DDR Mitte der 1980er-Jahre:  
Ein mächtiger Minister, der eine ge-  
feierte Theaterschauspielerinnen begehrt,  
will deren Lebensgefährtin, einen re-  
nommierten Dramatiker, aus dem  
Weg schaffen. Ein Abhörspezialist  
der Stasi soll deshalb in einem ‚ope-  
rativen Vorgang‘ die Loyalität des  
Staatsdichters prüfen, verwandelt die  
Wohnung des Paares und hofft auf  
regimekritische Äußerungen. Dabei  
gerät er aber in seinem Glauben  
ans System selbst zunehmend ins  
Wanken. Der eindringlich und in-  
tensiv inszenierte, herausragend ge-  
spielte Film analysiert über die  
Einzelschicksale hinaus die Mechanik  
eines Unrechtssystems und beschreibt  
distanziert dessen Funktionsweise.  
Über die künstlerischen Qualitäten  
hinaus ein wichtiger Beitrag zur  
Aufarbeitung der DDR-Geschichte.«  
(film-dienst) – Oscar 2007 »Bester  
Nicht-englischsprachiger Film«.  
*Themen: Deutschland, Spielfilme,  
Freiheit, Vertrauen* Ab 14.

DVD-0163

► Petrus  
17 min/f – Daniel Knopp – BRD 2006  
Vom »Tu es Petrus« aus dem  
Matthäusevangelium her nähert sich  
der Film der Gestalt des Petrus, wie  
sie das Neue Testament und die  
Tradition (z.B. bei der Frage nach  
dem Petrusgrab) zeichnet. Dabei  
werden auch die Fragen nach der  
Bedeutung des Petrusamtes, nach sei-  
ner Begründung in der frühchristli-  
chen Überlieferung und nach seinem  
heutigen Verständnis (mit Blick auf  
die Einheit der Christen) gestellt.  
*Themen: Persönlichkeiten/Heilige,  
Papsttum, Rom, Kirche* Ab 14

DVD-0170

► Die Kommunion  
18 min/f – Max Kronawitter – BRD  
2006  
Die Dokumentation veranschaulicht  
am Beispiel einer Eucharistiefeier  
zur Erstkommunion den Ablauf des

MEDIO-  
THEK

Gottesdienstes, informiert über die  
biblischen Hintergründe und bietet  
Ansätze zur Erschließung der wich-  
tigsten Symbole im Gottesdienst.  
*Themen: Eucharistie, Symbole* Ab 8.

DVD-0165

► Das Neue Testament  
Didaktische DVD - Petra Müller –  
BRD 2006  
Filme und Materialien zur  
Entstehungsgeschichte des NT  
(u.a. der Film »Die Entstehung  
der Evangelien«), zur Umwelt des  
NT (3 Grafiken und zwei kur-  
ze Filmsequenzen), zum Leben  
Jesu (sequenziertes Tonbild mit  
vielen Kunstbildern) und zu den  
Apostelbriefen (15 Grafiken/Bilder/  
Karten und 11-minütiger Ausschnitt  
aus dem Film »Der Apostel Paulus«).  
– Außerdem als pdf-Dateien:  
Arbeitsblätter, Texte, Grafiken.  
*Themen: Bibel* Ab 14.

DVD-0166

► Die Tora  
15 min/f – Anton Deutschmann -  
BRD 2006  
Ein Film über den literarischen  
Entstehungsprozess der fünf Bücher  
Mose (Pentateuch). – Der Film beginnt  
mit einem Rückblick auf das Schicksal  
afrikanischer Sklaven in Nordamerika  
und deren Hoffnung auf einen dem  
Mose ähnlichen Befreier. Von hier  
wird der Bogen zu den Israeliten im  
Babylonischen Exil gespannt, wo gro-  
ße Teile dessen, was man heute das  
Alte oder Erste Testament nennt, ent-  
standen. Anhand von Grafiken wer-  
den die Teile und Schichten der Tora  
vorgestellt, an der über einen langen  
Entstehungsprozess unterschiedliche  
Autoren und Redakteure mitgewirkt  
haben. Ein Blick in einen jüdischen  
Synagogengottesdienst macht anschau-  
lich, wie sehr die Tora bis heute ver-  
ehrt wird.  
*Themen: Bibel, Juden/Judentum*  
Ab 14.

