

Kirche und Schule

Nr. 158 • Juni 2011 • 38. Jahrgang

H 1072



Typisch

Beiträge zum Profil christlicher Schulen

Schwerpunkt	3
Wie christlich können Schulen sein?	3
Stern von Betlehem statt Sternenhimmel	9
Zur theologischen Allgemeinbildung von Lehrerinnen und Lehrern	
Hauptabteilung	12
Inklusion und Differenzierung	12
Broschüre zur Zusammenarbeit von Pfarreien, Verbänden und Schulen	14
Studiendirektor Gerhard Schmitz verabschiedet	15
Clemens Lübbers neuer Leiter der Abteilung Schulpastoral	16
Beispiel	18
Quadratur des Dialogs?	18
Kooperative Verfahren in der Analyse moderner Kurzgeschichten	
Gibt es etwa katholische Gesundheitswissenschaften?	21
Einblicke in die Unterrichtsgestaltung in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit an katholischen Berufskollegs	
Ein Projekt als Kurs	24
Projektkurse als Chancen für die Profilbildung Katholischer Schulen	
Die Würde des Menschen ist unantastbar – auch über den Tod hinaus	26
Umgang mit Abschied, Sterben, Tod und Trauer an der Maximilian-Kolbe-Schule Nordkirchen	
Ich schaff's!	29
Ein Baustein der individuellen Förderung am Bischöflichen St.-Josef-Gymnasium Bocholt	
Lesenswert	32
Der Katholische Kinder- und Jugendbuchpreis 2011	
Schule ist für Schüler da	

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

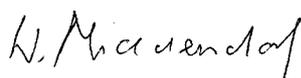
wie wirkt das Titel-Foto auf Sie: langweilig, veraltet oder eher handfest, solide? Eindeutig scheint jedenfalls: es handelt sich nicht um Massenware. Ist das typisch für christliche Schulen? Ein zweites Mal nehmen wir in diesem Jahr deren Profil in den Blick. Im einleitenden Beitrag rehabilitiert der evangelische Religionspädagoge Manfred Pirner eine Fragestellung, die vielen als Kennzeichen längst überholter normativer Pädagogik galt. Der von ihm skizzierte Dialog zwischen Religionsdidaktik und Fachdidaktiken ist sicher auch unter religionspädagogischen Gesichtspunkten ein interessanter Vorschlag. Dass an kirchlichen Schulen jede Kollegin und jeder Kollege zu diesem Dialog in der Lage sein sollte, macht der Text von Pater Manfred Kollig deutlich; er nimmt dabei Bezug auf einen theologischen Fortbildungskurs, der seit Anfang des Jahres von der Abteilung Schulpastoral angeboten wird.

„Inklusion und Differenzierung“ lautet die Überschrift des Artikels in der Rubrik Hauptabteilung. Der Text setzt sich mit Aufgaben auseinander, denen sich in Zukunft Pädagogen an allen Schulen stellen müssen. Darüber hinaus finden Sie unter dieser Rubrik Personalien. Der neue Leiter der Abteilung Schulpastoral und ständige Vertreter des Hauptabteilungsleiters stellt sich vor; die Abteilung Religionspädagogik verabschiedet sich von einem weiteren „Urgestein“.

„Für jeden etwas“ könnte die Sammelbezeichnung für die Beiträge unter der Rubrik Beispiel lauten. Engagierte Kolleginnen und Kollegen veranschaulichen das Profil katholischer Schulen durch Darstellungen unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Praxis verschiedener Schularten und Fächer.

Inzwischen gute Tradition ist der Abdruck der kommentierten Liste der Preisträger des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises. Wir profitieren davon, dass die Kollegin Gabriele Cramer seit fünf Jahren Mitglied der Jury ist. Unter der Rubrik Lesenswert finden Sie außerdem eine Besprechung des Titels „Schule ist für Schüler da“. Beiträge der beiden Autoren Pater Mertes und Pater Siebner konnten Sie in der Vergangenheit bereits in dieser Zeitschrift lesen. Auch in ihrem neuen Buch vertreten sie provozierende Thesen; die Rezensentin rät „unbedingt lesen“.

Auf die Sommerferien müssen wir in diesem Jahr noch eine ganze Weile warten. Anregende Lektüre derweil und alles Gute für die letzten Wochen im Schuljahr wünschen



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.bistum-muenster.de
Redaktion: Dr. Stephan Chmielus. E-mail: Kluck@bistum-muenster.de. **Layout:** dialogverlag Münster.
Druck: Joh. Burlage, Münster **Fotos:** Markus Nolte (Titel, 3), alle anderen: Archiv, privat, Hauptabteilung Schule im Bischöflichen Generalvikariat Münster.

Wie christlich können Schulen sein?

Überlegungen aus christlich-pädagogischer Perspektive *



GESELLSCHAFTLICHE PERSPEKTIVEN

Der Abschied von der Einheitsvernunft: eine philosophische Perspektive

Ich stelle mir vor: In einer der zahlreichen Quiz-Sendungen des Fernsehen à la „Wer wird Millionär“ könnte folgende Frage auftauchen:

Welche von den folgenden Begriffen gibt es wirklich und welche nicht?

- Christliche Metzgerlehre
- Christliche Kfz-Mechanikerlehre
- Christliche Physik
- Christliche Pädagogik

Diese Zusammenstellung ist gar nicht so weit hergeholt, wie sie vielleicht erscheint. In den 1970er Jahren hat der englische Philosoph Paul Hirst den Begriff „Christian Education“ mit dem Begriff „christliche Metzgerei“ oder christliche Metzgerlehre verglichen, um seine Absurdität heraus-

zustellen. Hirst argumentierte, der Begriff „christliche Erziehung oder Bildung“ sei eigentlich ein begrifflicher Selbstwiderspruch, weil „education“ ein rationaler, kritischer Prozess sei, der unmöglich die Wahrheit einer bestimmten Religion oder Ideologie voraussetzen könne. Sein Ziel sei „die Entwicklung von Menschen, die rationale, autonome Wesen in jedem Bereich des Lebens sind“ (Hirst 1974, 81; Übersetzung: M.P.).

Die Position von Hirst scheint mir typisch für die in den 1970er Jahren auch in Deutschland vorherrschende Sicht zu sein. Bildung und Schule wurden noch weitgehend vom Ideal einer Einheitsvernunft her konzipiert, von der einen, allen Menschen gemeinsamen, universalistischen Rationalität her. Eine christliche Pädagogik oder eine christliche Schule konnte es von daher eigentlich nicht geben. Es spricht für sich, dass in Deutschland zu die-

ser Zeit die Diskussion um eine christliche Pädagogik oder christliche Perspektiven von Bildung weitgehend versiegt.

Erst in den Diskussionen der 1980er und 1990er Jahre um den Pluralismus und um die so genannte Postmoderne bricht sich eine Erkenntnis auf breiter Front Bahn, die in den zentralen philosophischen Strömungen des 20. Jahrhunderts bereits herangereift war, nämlich die dreifache Erkenntnis, dass die Vernunft erstens nicht so voraussetzungslos und universal ist wie gedacht, dass sie zweitens in sich vielfältig ist und dass drit-

* Gekürzte Version eines Vortrags, den der Autor ursprünglich im November 2009 zur Eröffnung des „Instituts zur Evaluation christlicher Schulen“ in der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg hielt.

tens ihre Möglichkeiten begrenzter sind als lange Zeit angenommen.

Bildung und Schule auf dem hehren Ideal der einen, alles bestimmenden Einheitsvernunft aufzubauen, wird von daher schwieriger. Gleichzeitig wird es leichter bzw. plausibler, christliche bzw. evangelische oder katholische Perspektiven von Bildung und Schule zu entwickeln und in den Bildungsdiskurs einzubringen. Wenn neben der ästhetischen Rationalität, der mythischen Rationalität und anderen auch die religiöse Rationalität neu als eigenständige Vernunftform Anerkennung findet, wird auch eine spezifisch religiöse Sicht auf Bildung und Schule sich heute eher als legitim Gehör verschaffen können als noch vor 30 Jahren.

Andererseits ist die Frage nach dem Gemeinsamen damit nicht passé, sondern gerade neu zu stellen. Konzepte wie das einer „kommunikativen Vernunft“ von Jürgen Habermas oder das einer „transversalen Vernunft“ von Wolfgang Welsch versuchen, Prinzipien und Denkformen zu beschreiben, die jenseits einer postulierten universalistischen Einheitsvernunft die Verständigung über das Gemeinsame (aber auch über Unterschiede) bzw. das Verstehen des Anderen (und einen ‚vernünftigen‘ Umgang mit dem teilweisen Nicht-Verstehen) fördern.

Bereits hier deuten sich m.E. besondere Chancen und Herausforderungen für eine christliche Pädagogik sowie für christliche Schulen an. Christliche Schulen könnten der Ort sein, an dem die Pluralität verschiedener Rationalitäten in besonderer Weise zu ihrem Recht kommt. Sie könnten der Ort sein, an dem die Multiperspektivität von Wirklichkeit in besonderer Weise thematisiert wird. Und sie könnten der Ort sein, an dem deutlich wird, wie ein christliches Wirklich-

keitsverständnis dazu helfen kann, Verbindungslinien und Übergänge zwischen den verschiedenen Rationalitäten und Perspektiven, also z.B. zwischen den unterschiedlichen Unterrichtsfächern herzustellen. Dabei müsste immer wieder auch die christliche bzw. evangelische oder katholische Perspektive, von der her sich die Schule insgesamt versteht, als eine unter anderen bewusst gemacht werden. Darin sehe ich die besondere Chance von evangelischen oder katholischen Schulen im Pluralismus, dass sie die Offenheit für die Multiperspektivität von Wirklichkeit verbinden mit einem Bekenntnis zu einer weltanschaulichen Positionalität, statt – wie die staatlichen Schulen – eine weltanschauliche Neutralität zu vertreten, die sich bei näherem Hinsehen nur schwer aufrecht erhalten lässt und die ihre eigenen Verluste bzw. Probleme mit sich bringt. Dazu gleich noch mehr.

Die Grenzen der diskursiven Vernunft: eine gesellschaftstheoretische Perspektive

Die Zuversicht, die Hirst noch als Ideal äußert, dass Menschen „rationale, autonome Wesen in jedem Bereich ihres Lebens“ sein können, ist, auch im Bereich der Philosophie, gesunken. So ist heute weit gehender Konsens, dass es für ein gelingendes Zusammenleben in unserer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft nicht ausreicht, den Menschen die Bedeutung der Menschenrechte oder der Grundwerte unseres Grundgesetzes lediglich rational begründet darzulegen. Es braucht darüber hinaus eine Einbindung dieser Werte in Sinnkontexte und ihre Anbindung an Lebenskontexte. Es braucht sozusagen „dichte“ Beschreibungen, Erzählungen, Symbole und soziale Erfahrungen, in denen sich Werte vermitteln. Der Erfurter Soziologe

und Sozialphilosoph Hans Joas hat in diesem Sinn in seinem wichtigen Buch „Die Entstehung der Werte“ herausgearbeitet, dass Werte „in Erfahrungen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz“ entstehen (Joas 2009, 10). Werte entstehen also nicht – oder sagen wir: nicht in erster Linie – dadurch, dass Autoritäten sie setzen oder dass sie in Diskussionen durch Argumente rational einsichtig gemacht werden. Werte entwickeln sich vielmehr aus Erfahrungen, aus den Erfahrungen, die mit der Persönlichkeitsentwicklung, mit der Bildung des Selbst eines Menschen zu tun haben und mit dem, was ihm dabei wertvoll und wichtig wird. Und sie entstehen aus Erfahrungen im Umgang mit anderen, dort, wo ein Mensch anderen Menschen begegnet, die für ihn wichtig werden, dort, wo er über sich selbst hinaus denkt und fühlt und ahnt. Joas betont im Anschluss an Charles Taylor u.a. die Bedeutung der Gemeinschaften für die Entstehung der Werte und verortet sich insofern in der Nähe des Kommunitarismus. Die kulturphilosophische Strömung und Bewegung des Kommunitarismus betont das notwendige und unausweichliche Eingebettetsein des Menschen in eine sprachlich, ethnisch, kulturell, religiös oder sonstwie bestimmte Gemeinschaftskultur, von der her sich sein Verständnis von Mensch, Welt und Wirklichkeit aufbaut – so sehr sich der Mensch als Individuum dann auch zu diesem seinem sozialen Kontext eigenständig verhalten kann.

Unter einem solchen kommunitaristischen Blickwinkel werden Kirchen und religiöse Gemeinschaften besonders bedeutsam für die Erfahrung von gemeinsam geteilten Sinnhorizonten und Werten in einer pluralistischen Gesellschaft. Christliche Schulen lassen sich in kommunitaristischer Perspektive verstehen als Lerngemeinschaften, die durch ihre deutliche weltanschauliche

Orientierung, durch eine relative interne Werte-Homogenität und durch die Kooperation mit dem wertemäßig ähnlich ausgerichteten Elternhaus sowie mit den Kirchengemeinden tatsächlich Erfahrungen von geteilten Sinn- und Wertvorstellungen ermöglichen. Übrigens halte ich es für besonders wichtig, dass christlich und kirchlich orientierte Kinder und Jugendlichen an solchen Schulen Altersgenossen begegnen, die eine ähnliche Orientierung aufweisen, dass also Gleichaltrige sich gegenseitig sozialisieren. Vielleicht ist diese Sozialisation der Kinder und Jugendlichen unter einander an christlichen Schulen bedeutsamer als so manche gezielte Erziehungsbemühung der Lehrkräfte.

Allerdings zeigen gerade Entwicklungen in den USA, aus der die Idee des Kommunitarismus kommt, dass diese Idee auch in bedenkliche Richtungen gehen kann. Unter „communitarians“ wurden und werden dort auch solche religiösen Gruppierungen verstanden, die sich ganz von der Gesamtgesellschaft abschotten, die das öffentliche Schulsystem komplett ablehnen und deshalb ihre eigenen Schulen gegründet haben. Diese Gefahr solcher Abschottungstendenzen ist auch in Deutschland und auch bei christlichen Schulen durchaus gegeben, z.B. wenn manche evangelikale Schulen gegründet werden, die sich deziert gegen die bibelwissenschaftliche Forschung oder das Unterrichten der Evolutionslehre wenden. Dagegen betonen die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ (2003) und die EKD-Handreichung „Schulen in evangelischer Trägerschaft“ (2008) zu Recht, dass das evangelische Profil von Bildung und von evangelischen Schulen immer auf öffentliche Bildung und damit auch auf ein öffentlich geteiltes Verständnis von Wissenschaft bezogen bleiben muss. Dies kann als Entsprechung der auf

der philosophischen Ebene empfundenen Notwendigkeit interpretiert werden, den Kommunitarismus nicht gegen einen kritischen Universalismus auszuspielen, sondern beide auf einander zu beziehen.

Mit der Entwicklung von Standards oder Leitlinien für christliche Schulen, wie sie beide großen Kirchen vorgelegt haben, sowie durch Evaluationsagenturen, die sich an solchen Standards orientieren, kann auch den Gefahren von schulischen Sonderwegen bzw. schulischen Absonderlichkeiten gegengesteuert werden.

Die Begründungsprobleme von Bildungszielen: eine erziehungswissenschaftliche Perspektive

Ich habe oben bereits angedeutet, dass die weltanschauliche Neutralität von staatlichen Schulen – so sehr sie als Versuch, Toleranz und Gleichberechtigung umzusetzen, zu schätzen ist – auch zu Verlusten und Problemen führt, angesichts derer sich die besonderen Chancen von christlichen Schulen deutlich wahrnehmen lassen. Um welche Probleme es geht, lässt sich exemplarisch an der einflussreichen Expertise von Ekkehard Klieme u.a. zu nationalen Bildungsstandards von 2003 verdeutlichen. In ihrer Analyse stellt die Expertise fest, dass es in einer pluralistischen, sich schnell wandelnden Gesellschaft immer schwieriger wird, sich auf gemeinsame Bildungsziele zu einigen. Als „Begründungsprobleme für Bildungsziele in einer pluralistischen Gesellschaft“ (Klieme u.a. 2003, 58ff.) nennt der Text unter anderem:

- „Unentscheidbarkeit der anthropologischen und gesellschaftlichen Prämissen“,
- „Unbestimmtheit der Aufgaben und Anforderungen“,
- „Pluralität und Konflikthaftigkeit der Erwartungen“.

Angesichts dieser Begründungsprobleme von Bildungszielen versteht die Expertise Bildungsstandards und Kompetenzmodelle als „pragmatische Antwort“ (ebd., 62), denn sie können problemlos an einen gesellschaftlichen Konsens bezüglich kultureller Basisfähigkeiten anschließen. Dass jedes Kind Lesen, Schreiben, Rechnen und eine Fremdsprache sprechen können soll, ist in unserer Gesellschaft nicht umstritten.

Schulische Allgemeinbildung konzentriert sich damit tendenziell auf die Vermittlung von solchen kulturellen Basisfertigkeiten, die außerdem jene Fertigkeiten sind, die als empirisch messbar gelten und die in PISA und anderen Schulleistungstests dann auch vorwiegend abgefragt werden. Was dabei verloren geht oder zumindest ins Hintertreffen zu geraten droht, sind Bildungsziele, die in den Bereichen der Werte, der Haltungen, der Persönlichkeitsentwicklung, des sozialen und ethischen Lernens liegen. (Dass die Klieme-Expertise differenzierter argumentiert und übergreifende Bildungsziele zumindest als „Bildungskriterien“ einbringen will, wird in vielen bildungspolitischen Diskussionen und Strategien vernachlässigt.)

Etwas flapsig formuliert scheint die ausgegebene Losung in weiten Teilen der gegenwärtigen Bildungspolitik zu heißen: Wir konzentrieren uns in der Schule auf das, was Konsens ist und was messbar ist; den Rest sollen die Schulen mal selber richten. Positiver gesehen könnte man aber auch sagen: Vielleicht entspricht es einer pluralistischen Gesellschaft, dass sich der Staat mehr auf die Regelung der Grundbildung, auf die Regelung der kulturellen Basiskompetenzen beschränkt und die Bestimmung weiter greifenden Bildungsziele mehr den zivilgesellschaftlichen Werte-Gemeinschaften in pluraler Vielfalt überlässt – was na-

türlich nicht heißen kann, dass solche Bildungsziele in den Schulen vernachlässigt werden dürfen.

Jedenfalls aber war deshalb die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ so wichtig und haben deshalb christliche Schulen eine besondere Chance. Diese besondere Chance ergibt sich dadurch, dass in christlichen Schulen die „Pluralität und Konflikthaftigkeit der Erwartungen“ reduziert ist, dass von spezifischen anthropologischen Prämissen, nämlich vom christlichen Menschen- und Wirklichkeitsverständnis sowie von christlichen Wertvorstellungen ausgegangen werden kann und von daher auch die Aufgaben und Anforderungen nicht so unbestimmt bleiben müssen, wie sie im Widerstreit pluralistischer Meinungsvielfalt angesichts einer ungewissen Zukunft erscheinen mögen.

Das Christliche an christlichen Schulen steht insofern auch dafür, dass die für das Menschsein, für das Zusammenleben und Überleben der Menschheit wesentlichen Fragen und Bildungsaufgaben hier im Zentrum stehen – und nicht lediglich das bessere Abschneiden beim nächsten PISA-Test. Natürlich erstreckt sich christliche Bildungsverantwortung immer auf die gesamte öffentliche Bildung, also auch und gerade auf staatliche Schulen. Aber christliche Schulen haben eine Freiheit zu eigenen Akzentsetzungen.

Solche alternativen Akzentsetzungen können und sollten sich auch in den Ansätzen und Methoden zur Evaluation christlicher Schulen niederschlagen. Die Bestimmung der Qualitätskriterien für Schulen, also die Festlegung, was eine gute Schule sein soll, ist eben keine objektiv-neutrale Angelegenheit und schon gar nicht durch empirische

Forschung zu leisten, sondern sie ist eine normative Bestimmung, die im gesellschaftlichen Diskurs ausgehandelt wird. So wenig sich christliche Schulen von der allgemeinen Schulqualitätsdiskussion abkoppeln werden, so wenig werden sie unbesehen und unverändert alle Qualitätsmaßstäbe von dort übernehmen. Die EKD-Handreichung zu evangelischen Schulen ist in dieser Hinsicht ebenso wichtig wie die von der Deutschen Bischofskonferenz herausgegebenen „Qualitätskriterien katholischer Schulen“.

THEOLOGISCHE PERSPEKTIVEN

Ich beschränke mich hier auf zwei Aspekte.

Zur hermeneutischen Aufgabe einer wechselseitigen Erschließung von christlicher Wirklichkeitssicht und pädagogischer Wirklichkeit

Wie christlich kann eine Schule sein? In der evangelischen Tradition fällt die Antwort auf diese Frage deutlich zurückhaltender aus als in der katholischen. Betont man mit Luther, dass Erziehung und Bildung ein „weltliches Geschäft“ sind und erkennt man die relative Autonomie der Pädagogik als eigenständiger Wissenschaft bzw. als eigenständigem menschlichem Handlungsbereich mit einer spezifischen Rationalität theologisch an, dann ist es nicht ganz so einfach, ein inhaltlich profiliertes christliches Bildungsverständnis zu vertreten, das in der Schule Gestalt gewinnen könnte.

Bereits in den 1950er und 1960er Jahren haben Theologen und Pädagogen wie Oskar Hammelsbeck oder Friedrich Delekat darauf hingewiesen, dass eine Unterordnung der Pädagogik unter theologische

Prämissen theologisch nicht mehr haltbar ist und eine deduktive Ableitung von pädagogischen Handlungsoptionen aus theologischen Grundaussagen nicht möglich ist. In seiner kritischen Analyse des überkonfessionell-christlichen „Deutschen Instituts für Bildung und Wissen“ hat Karl Ernst Nipkow im Jahr 1969 unmissverständlich deutlich gemacht, dass ein Modell von christlicher Pädagogik, das diese grundsätzlich als die einzige umfassende und darum höchste und beste Pädagogik versteht, nicht länger vertretbar ist (Nipkow 1969). Christen sind nicht von vornherein die besseren Pädagogen, ebenso wenig wie sie von vornherein die besseren Menschen sind; und christliche Schulen sind nicht von vornherein die besseren Schulen.

Dennoch gilt, wie Nipkow später formuliert, dass Pädagogik als Wissenschaft „an ihren Rändern offen“ ist, dass sie eine Disziplin „mit nicht ausschmelzbaren weltanschaulich-religiösen Denkvoraussetzungen“ ist (Nipkow 1998, II, 108) bzw. dass, wie Bernhard Dressler formuliert, Bildungstheorien „nicht außerhalb des weltanschaulich-religiösen Pluralismus zu haben“ sind (Dressler 2006, 60).

Insofern ist es zwar konsequent, aber durchaus auch mutig, dass die EKD mit der Denkschrift „Maße des Menschlichen“ erstmals auf der höchsten Ebene ihrer Verlautbarungen Grundlagen eines auch inhaltlich profilierten christlichen Bildungsverständnisses in evangelischer Perspektive formuliert hat. Ich denke allerdings, es wäre ein Missverständnis zu meinen, nun wäre theologisch alles geklärt und das in der Denkschrift skizzierte Bildungsverständnis müsse jetzt lediglich in die verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder hinein kon-

cretisiert werden. Vielmehr sollte die Denkschrift als ein Meilenstein verstanden werden – und so versteht sie sich wohl auch selbst –, der zu weiteren Anstrengungen der theologisch-hermeneutischen wechselseitigen Erschließung von christlicher Tradition und pädagogischer Wirklichkeit auffordert und anregt.

Dass solche weiteren Anstrengungen nötig sind, zeigte sich beispielsweise bei unserer empirischen Befragung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Christlichen Jugenddorfwerks (vgl. Pirner 2008). Es wurde deutlich, dass sie mit einigen Grundaussagen des christlichen Glaubens nur wenig anfangen konnten. Auf die Frage, welche Grundaussage des christlichen Glaubens ihnen Orientierung für ihre pädagogische Arbeit gibt, wurden in erster Linie schöpfungstheologische und ethische Aussagen angewählt, während eschatologische Aussagen und Aussagen zum Sündersein des Menschen als wenig bedeutsam einstufte wurden.

Offensichtlich fehlen hier aktuelle, griffige und überzeugende theologische Interpretationen der christlichen Sündenlehre, die deren Bedeutsamkeit für pädagogisches Denken und Handeln in einleuchtender Weise erschließen. Dabei muss ein solcher theologischer Erschließungsprozess nicht deduktiv, als Ableitung von pädagogischen Prinzipien aus theologischen Aussagen verlaufen, sondern kann auch umgekehrt, in der Weise einer theologischen Interpretation innovativer pädagogischer Konzepte Sinn machen. In Bezug auf die Sündenlehre kann beispielsweise deutlich werden, wie der Gedanke der Solidarität des gemeinsamen Sünderseins von Lehrenden und Lernenden mit einer unterrichtlichen Fehlerkultur zusammenhängt, in der Fehlermachen

nicht als Blamage, sondern als Chance zum Lernen verstanden wird (vgl. z.B. Weingardt 2004).

Ich bin übrigens davon überzeugt, dass solche theologisch-hermeneutische Arbeit nicht auf Hochschultheologen angewiesen ist, sondern gerade auch in den Schulen selbst, in der Auseinandersetzung mit der Praxis erfolgen kann und dort besonders chancenreich ist.

Christliches Bildungsverständnis und die Fachdidaktiken

Eine andere Aufgabe, die auch als eine theologische begriffen werden sollte, ist die Entwicklung von christlichen bzw. evangelischen Perspektiven zu den Fachdidaktiken der Unterrichtsfächer, und zwar gerade jenen über den Religionsunterricht hinaus. Diese Aufgabe ist deshalb eine theologische Aufgabe, weil es dabei im Kern um die wissenschafts- und erkenntnistheoretische Bestimmung des Verhältnisses der Theologie zu anderen Wissenschaften bzw. des christlich-religiösen Weltzugangs zu anderen Weltzugängen geht.

Wie so oft ist es auch hier Karl Ernst Nipkow gewesen, der erste Anstöße gegeben und bereits in den 1980er Jahren darauf hingewiesen hat, dass „das eigene Profil evangelischer Schulen [...] bisher besonders im außerunterrichtlichen Umfeld angestrebt wurde, in der Schulgemeinschaft von Eltern, Lehrern und Schülern, im Schulleben und in besonderen, meist diakonisch orientierten Projekten“. Für die Zukunft, so mahnt Nipkow an, „sollte jedoch noch mehr der normale Unterricht selbst, der den größten Raum des Schulalltags einnimmt, mit neuer Aufmerksamkeit durchgestaltet werden.“ (Nipkow 1985, 38) – eine Forderung, die, wenn ich

recht sehe, nach wie vor nur wenig beachtet worden ist. Plakativ formuliert differenziert sich die Frage, wie christlich eine Schule sein kann, aus in die Fragen: Wie christlich kann der Englischunterricht, der Mathematikunterricht, der Sportunterricht, der Biologieunterricht usw. sein? Oder, weniger plakativ und auch weniger missverständlich: Welche besonderen Perspektiven lassen sich von einem christlichen Bildungsverständnis her für einzelne Fachdidaktiken gewinnen – ohne dass sie in ihrer Fachlichkeit oder fachdidaktischen Qualität eingeschränkt werden?

Diese Frage lässt sich auch so konkretisieren, dass nach dem Verhältnis des Religionsunterrichts zu den anderen Unterrichtsfächern bzw. der Religionsdidaktik zu den anderen Fachdidaktiken gefragt wird. Einen Schritt in diese Richtung geht ein Sammelband, in dem wir versucht haben, die Religionsdidaktik mit den Fachdidaktiken der anderen Unterrichtsfächer ins Gespräch zu bringen. Unter dem Titel „Religionsdidaktik im Dialog“ sondieren Religionsdidaktikerinnen und Religionsdidaktiker, in der Regel gemeinsam mit einem Vertreter oder einer Vertreterin einer anderen Fachdidaktik gemeinsame Bezugsfelder und Fragestellungen, aber auch Unterschiede und wechselseitige kritische Anfragen zwischen den Fachdidaktiken (Pirner/ Schulte 2009).

Auf diese Weise wird z.B. deutlich, dass im Fach Englisch aufgrund der Dominanz von säkularistisch-laizistischen Ansätzen Religion als Teil der Kultur und Lebenswelt weitgehend aus Standard-Unterrichtsbüchern und Lehrplänen ausgeblendet bleibt oder dass in der Politikdidaktik Religion überwiegend als konfliktverursachender Störfaktor und nicht

zumindest auch in ihren humanen und Friedenspotenzialen dargestellt wird und dass in der aktuellen Physikdidaktik eigentlich Potenziale für eine über sich selbst aufgeklärte, naturwissenschaftliche Perspektive liegen, die nicht in Gegensatz zu Religion treten muss, die aber im herkömmlichen schulischen Physikunterricht häufig immer noch zu kurz kommt. Hier lassen sich an christlichen Schulen in den entsprechenden Unterrichtsfächern andere Akzente setzen (vgl. dazu genauer Pirner 2011).

Aus systematisch-theologischer Perspektive hat in diesem Sinn Eilert Herms argumentiert, dass „in der Orientierung des schulischen Kerncurriculums in der ganzen Breite seiner Fächer an einem positionalen weltanschaulich-ethischen Grundkonsens – etwa des Christentums nach reformatorischem

Verständnis – [...] keine Gefahr für die Sachgemäßheit, Selbstständigkeit und Leistungsfähigkeit des Fachunterrichts“ besteht, denn: „Dieser steht in jedem Fall – auch in der heute durchschnittlich herrschenden komplett desintegrierten Situation – jeweils unter dem Vorzeichen irgendeiner weltanschaulich-ethischen Überzeugung, nämlich der der Lehrenden [ich ergänze: und der entsprechenden Fachkultur]. An einer bewusst evangelischen Schule würde demgegenüber nur klar sein, im Horizont welcher Grundsymbole menschlicher Lebensgewissheit von allen gemeinsam nach dem Sinn jedes Faches im Zusammenhang aller anderen zu fragen wäre.“ (Herms 1995, 430f.)

In diesem Zusammenhang würden auch die eingangs erwähnten Begriffe einer christlichen Metzgerlehre oder Kfz-Mechanikerlehre durchaus ihren

Sinn bekommen. Schließlich geht es bei Metzgern u.a. um die Frage, ob Tiere nur als Verbrauchsgegenstände oder als Geschöpfe Gottes mit einer eigenen Würde gesehen und auch so behandelt werden. Und beim Kfz-Mechaniker steht die Frage, wie gewissenhaft und sorgfältig er z.B. die Muttern an einem reparierten Fahrzeug nachzieht, durchaus in einem Zusammenhang zu seiner grundsätzlichen Gewissenhaftigkeit und ethisch-moralischen Einstellung.



Literatur

Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig.

Herms, Eilert (1995): Vom halben zum ganzen Pluralismus, in: ders., Kirche in der Welt, Tübingen, 388-431.

Hirst, Paul H. (1974): Moral Education in a Secular Society, London: University of London Press.

Joas, Hans (2009): Die Entstehung der Werte, Neuauflage Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh (auch im Internet unter www.ekd.de/EKD-Texte).

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2008): Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung, Gütersloh (auch im Internet unter www.ekd.de/EKD-Texte).

Klieme, Ekkehard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn.

Nipkow, Karl Ernst (1969): Christliche Bildungstheorie und Schulpolitik. Deutsches Institut für Bildung u. Wissen 1958 – 1968, Gütersloh.

Nipkow, Karl Ernst (1985): Evangelisches Erziehungsverständnis und evangelische Schulen, in: Korrespondenzblatt ev. Schulen und Heime, Beiheft zum 26. Jg., 1-63.

Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh.

Pirner, Manfred L. (2008): Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien, Stuttgart.

Pirner, Manfred L./ Schulte, Andrea (Hg.) (2009): Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena.

Pirner, Manfred L. (2011): Protestantische Unterrichtskultur? Überlegungen zu einer Forschungs- und Entwicklungsaufgabe an evangelischen Schulen, in: Klie, Th. / Kümlehn, M. (Hg.), Protestantische Schulkulturen. Profilbildung an evangelischen Schulen, Stuttgart.

Scheunpflug, Annette (1999): Job oder Berufung? Gibt es eine Berufsethik für Lehrkräfte?, in: Ethik und Unterricht, 1999/ Heft 1, 14 - 18.

Weingardt, Martin (2004): Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt, Bad Heilbrunn.

Stern von Betlehem statt Sternenhimmel

Zur theologischen Allgemeinbildung von Lehrerinnen und Lehrern



„Irgendwie glauben wir doch alle an denselben Gott. Im Advent mag ich die vielen Kerzen, an Weihnachten den Tannenbaum und die Sterne, an Ostern den Frühling und an Pfingsten den Ausflug in der alten Clique.“ – Auch unter Lehrerinnen und Lehrern gibt es einige, die so oder ähnlich auf Schülerfragen nach den Unterschieden in den Gottesbildern von Christen und Muslimen oder nach dem Stellenwert von Zeiten und Festen im Kirchenjahr antwor-

ten. Wen das angesichts der Tatsache verwundert, dass in Deutschland der weitaus größte Teil der Lehrerinnen und Lehrer während ihrer eigenen Schulzeit viele Jahre hindurch am Religionsunterricht teilgenommen hat, der sei erinnert: Was wissen Menschen, die jahrelang in Fremdsprachen, Mathematik, Chemie, Kunst und Geschichte unterrichtet wurden, wenige Jahre nach dem Abitur noch von diesem qualifizierten Fachunterricht? Und wer sich in eine Software für den PC ein-

arbeitet, erfährt, wie schnell er das Wissen vergisst, wenn er nicht tagtäglich mit dieser Software umgeht. Für das Glaubenswissen gilt wie für jedes Fachwissen: Was nicht genutzt und gepflegt wird, gerät in Vergessenheit.

Warum religiöses Wissen nicht genutzt und gepflegt wird, ist keine Frage, die den Religionslehrerinnen und -lehrern zu stellen ist, sondern eine Anfrage an die Gemeinschaft der Glaubenden, die Kirche, die für die meisten Menschen in

Deutschland nicht so einladend und motivierend ist, dass Menschen nach der Bedeutung des erworbenen Glaubenswissens für das persönliche und das gesellschaftliche Leben fragen und dieses Wissen pflegen. Die Kräfte in unseren christlichen Kirchen, die am liebsten mit denen sprechen und zusammenarbeiten, die fraglos Glaubenswissen und religiöse Rituale übernehmen, und/oder das Bild von der „Kirche als kleine Herde“ wie eine vom Heiligen Geist inspirierte Vision propagieren, tragen sicherlich nicht dazu bei, dass sich möglichst viele Menschen ernsthaft mit dem Glaubenswissen des Christentums auseinander setzen. Wer sich ausgegrenzt oder nicht willkommen fühlt, wird sich nicht mit den Inhalten derer beschäftigen, von denen er sich als „unerwünschte Person“ stigmatisiert fühlt.

Mit dem weithin mangelhaften Glaubenswissen gehen diffuse Erwartungen von Politik und Gesellschaft an „die Religion“ einher: Braucht eine Stadt zum Beispiel aus Anlass der Einweihung von neuen öffentlichen Gebäuden oder im Falle von großen Unfällen, Naturkatastrophen oder Kapitalverbrechen Rituale, so werden die christlichen Kirchen angefragt. Große Firmen leisten sich zum Teil bei ihren Feiern im Advent einen kirchlichen Amtsträger für ein geistliches Wort. Was die Erwartungen der Gesellschaft an die Schulen angeht, sind diese mit Blick auf „Religion“ ebenfalls vielfältig und -deutig: Christliche Werte sollen vermittelt werden; die Erinnerung an den kulturprägenden Wert des Christentums soll gewährleistet bleiben, und dies selbstverständlich bei gleichzeitiger Beachtung der Religionsfreiheit für alle. Toleranz im Umgang mit Menschen anderer Religionen

und die Integration anderer Spiritualitäten bei besonderen schulischen Anlässen wie Einschulung oder Schulentlassung werden ebenfalls von einer Mehrheit gewünscht.

Welche Erwartungen können christliche Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Verantwortungsbereich erfüllen? Sie selbst sollten um die zentralen Inhalte des christlichen Glaubens wissen. Sie müssten beispielsweise jungen Menschen erklären können, welcher Wind weht, wenn Menschen sich nur noch auf ihren eigenen Geist verlassen; und wohin der Hase läuft, wenn sie an Ostern nur noch ein Hasenfest feiern können, wobei wir uns selbstverständlich zu allen Lebzeiten am „Osterhasen“ erfreuen sollten. Diese Erwartung an die christlichen Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen – mag sie auch angesichts der gegenwärtigen Situation unrealistisch erscheinen – müsste jeder Schulträger in unserem Land an sein Personal richten, das heißt nicht nur an die Religionslehrerinnen und Religionslehrer, und dieses entsprechend weiterbilden und fördern. Es müsste gesichert sein, dass junge Menschen in den Schulen wenigstens noch lernen, warum sie am Sonntag frei haben und aus welchem geschichtlichen Grund welche freien Tage in Deutschland entstanden sind. Dass der ursprüngliche Sitz im Leben sich bei Feiertagen wandeln kann, müssen auch die christlichen Kirchen in Deutschland respektieren, wohl wissend, dass sie selbst aktiv werden müssen und sich nicht auf den Staat verlassen können oder sich mit Appellen an die Deutsche Wirtschaft begnügen dürfen. Alle Menschen, welcher Religion sie auch angehören, ob sie diese „praktizieren“ oder ohne religiöses Bekenntnis leben, müssten im Interesse an der Menschlichkeit des Menschen, das heißt u.a. an der

Entfaltung seiner Fähigkeit, zu verstehen, geistig zu durchdringen und den Sinn des Faktischen zu erforschen, alles tun, damit Menschen in unserem Land nicht irgendwann nur noch nach der Devise leben: Hauptsache frei, egal warum und wozu, egal ob einsam oder gemeinsam.

An Schulen in kirchlicher Trägerschaft stellt sich diese Forderung nochmals mit einem erweiterten Anspruch. Zum einen, weil es hier nicht nur um Vermittlung von Glaubenswissen geht, sondern den jungen Menschen auch Erfahrungen mit Glaubenden und mit dem Glauben ermöglicht werden. Diese Erfahrungsebene ist nicht Thema dieses Artikels, sei deshalb nur genannt, aber nicht entfaltet. Zum anderen besteht auch ein höherer Anspruch an die Vermittlung des Glaubenswissens, weil kirchliche Schulträger versichern, dass sie ihr Personal so auswählen, dass diese Aufgabe erfüllt wird. Diese Zusage gibt das Bistum Münster den Eltern durch die Grundordnung des kirchlichen Dienstes, die für die meisten katholischen Träger wie z.B. Bistümer und Ordensgemeinschaften gilt, und durch das Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster, das im Jahr 2006 in Kraft gesetzt wurde.

Im Kontext der Personalförderung hat das Bistum Münster im Jahr 2011 erstmalig eine Theologische Fortbildung für die Lehrerinnen und Lehrer der bistumseigenen Schulen angeboten. Dieser Kurs steht offen für alle, die keine Fakultas für die Fächer Katholische oder Evangelische Religionslehre besitzen. An drei Samstagen und einem Freitagnachmittag geht es um Gottesbilder von Juden, Christen und Muslimen, um die Verbindung

von christlichem Gottes- und Menschenbild, um die christlichen Werte, um katholische Positionen zu gesellschaftspolitischen Themen (wie z. B. PID), um das Kirchenjahr, um die sieben Sakramente und die katholische Schule „als Sakrament“. Es werden Zusammenhänge aufgezeigt zwischen dem christlichen Gottesbild (Gott in drei Personen, Gott der Beziehung) und der Aussage, dass Bildungsgeschehen in Katholischen Schulen ein Beziehungsgeschehen ist, das sich an dem Menschen als Ebenbild Gottes orientiert. Gemeinsam werden solche Aussagen auf die schulische Praxis hin durchbuchstabiert, so z.B. auf die Konsequenzen für die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern sowie die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen.

Die Teilnehmerzahl wurde auf 20 Personen begrenzt. Bereits zwei Wochen nach der Ausschreibung war der Kurs ausgebucht. Lehrerinnen und Lehrer spüren die Herausforderung, wenn Schülerinnen und Schüler Fragen zum Glauben haben und diese nicht stellen, weil jemand „Religion unterrichtet“, sondern sich an die Lehrerin oder den Lehrer „ihres Vertrauens“ wenden oder einfach nur die Gelegenheit nutzen – Klassenausflug, Pause in der Sport-AG, Zusammensitzen nach Konzert oder Theateraufführung, Pausenaufsicht, den Besuch eines Museums oder den Gang über einen Adventsmarkt. Verstärkt spüren wir, dass es nicht reicht, an katholischen Schulen unseres Bistums in der Adventszeit für üppig dekorierte Fenster zu sorgen, die einem Sternenhimmel gleichen, ohne kompetent sagen zu können, welche Bedeutung der Stern von Betlehem hat und warum es einen großen Unterschied bedeutet, ob Gott sich

// Verstärkt spüren wir, dass es nicht reicht, an katholischen Schulen unseres Bistums für üppig dekorierte Fenster zu sorgen, die einem Sternenhimmel gleichen, ohne kompetent sagen zu können, welche Bedeutung der Stern von Betlehem hat.

einen Menschen aussucht, der für ihn die Dienste in der Welt übernimmt, oder er selbst Mensch wird.

Ein solcher Kurs, in dem es primär – und wenn es die Teilnehmerinnen und Teilnehmer so wollen, auch ausschließlich – um die Vermittlung von Glaubenswissen geht, ersetzt nicht die Glaubenserfahrung und schafft nicht den Glauben. Die Maße eines menschlichen Körpers zu kennen, um die hohe emotionale und kognitive Intelligenz eines Menschen zu wissen und um dessen ausgeprägte Professionalität, – all das bedeutet noch nicht, zu diesem Menschen eine innere Beziehung aufgebaut zu haben oder ihn gar zu lieben. Ebenso bedeutet Glaubenswissen noch nicht eine vom Glauben geprägte Beziehung zu Gott und den Menschen; auch nicht ein vom Glauben gestaltetes Leben. Was aber das Glaubenswissen auch ohne den Glauben kann: Es bewahrt vor Oberflächlichkeit und Gleichgültigkeit. Es lässt erkennen, welchen Wert und Sinn die Glaubensinhalte für andere Menschen in der Vergangenheit und Gegenwart haben, welche Auswirkungen auf unser gesellschaftliches Leben sie bis in den Kalender hinein entwickeln und dass sie für das eigene Leben interessant und wertvoll sein oder werden könnten, im Leben und im Sterben.

Niemals geht man so ganz ...

Nach fast fünf Jahren Spuren suchen und Spuren legen hat der Leiter der Abteilung Schulpastoral und ständige Vertreter des Hauptabteilungsleiters, Pater Manfred Kollig, die Schulabteilung verlassen. Er ist seit Anfang des Jahres Leiter der Hauptabteilung Seelsorge im Bischöflichen Generalvikariat und damit zuständig für inhaltliche und fachliche Fragen in den verschiedensten Bereichen der pastoralen Arbeit des gesamten Bistums Münster.

Seine Arbeit war und bleibt geprägt von seiner Sorgfalt im Umgang mit ästhetischen Fragen, seinem Bemühen um die gute Passung pastoraler Angebote unter den sich wandelnden Bedingungen sowie einer großen inneren Unabhängigkeit und Freiheit. Viel Glück, Pater Manfred, und: auf bald!



P. Manfred Kollig SSSC,
Leiter der
Hauptabteilung Seelsorge

kollig@bistum-muenster.de

Inklusion und Differenzierung

Die Bundesrepublik Deutschland hat im Jahr 2009 die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ratifiziert. In § 24 dieser Konvention heißt es: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives (engl. ‚inclusive‘) Bildungssystem auf allen Ebenen“ und „dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden.“

Im föderativen System Deutschlands fällt die Umsetzung dieser UN-Konvention in die Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer. In Nordrhein-Westfalen hat der Landtag am 01.12.2010 einstimmig bei Enthaltung der FDP-Fraktion den Antrag „UN-Konvention zur Inklusion in der Schule umsetzen“¹ (Drucksache 16/680) verabschiedet.

Der Antrag umfasst zwei Teile. Der erste, einleitende Teil enthält allgemeine eher konsensuale Statements zum Verständnis und zur Umsetzung inklusiver Bildung wie etwa die Feststellung, dass Inklusion bedeute, „Strukturen und Didaktik von vornherein auf die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler und individuelles Fördern und Fordern“ auszurichten.

Der zweite Teil des Antrags umfasst Aufforderungen an die Landesregierung und stellt insoweit erst die verbindliche Orientierung für das politisch-administrative Handeln dar. Diese Aufforderungen beziehen sich einmal auf allgemeine Aspekte wie die Einbeziehung der Beteiligten, ei-

ne angemessene Öffentlichkeitsarbeit für die Beförderung der Akzeptanz inklusiver Bildung, die Gewährung von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten für Lehrkräfte und die Schaffung personeller und finanzieller Rahmenbedingungen für eine sukzessive Umsetzung inklusiver Bildung.

Gefordert wird zum anderen die Entwicklung eines Transformationskonzepts zur Gewährleistung sonderpädagogischer Förderung in den Regelschulen. Ein solches Vorgehen ermöglichte sowohl ein einmütiges Parlamentsvotum als auch die Zurückstellung der konkret-inhaltlichen Auseinandersetzung bis zur Vorlage des Transformationskonzepts.

Immerhin lässt der Antrag in beiden Teilen die jeweiligen Handlungsebenen erkennen, auf denen ein Prozess zur Beförderung inklusiver Bildung initiiert und gestaltet werden muss. Es sind dies eine programmatische (Bewusstseinsbildung, Öffentlichkeitsarbeit, grundsätzliche Orientierung), eine rechtliche (Klärung von Aufgaben, Rahmenbedingungen und Ansprüchen) und eine operative Ebene (konkrete Umsetzung in Schule und Unterricht).

Nachfolgend seien einige Anmerkungen zu den Aufgaben auf diesen drei Ebenen skizziert, wobei auch die Perspektive eines kirchlichen Bildungsauftrags einbezogen werden soll.

Programmatische Ebene

Auf dieser ersten Ebene kann insbesondere aus Sicht der Menschenrechte und einer demokratietheoretischen Position sowie - im Kontext eines kirchli-

chen Bildungsauftrags - aus theologischer Perspektive argumentiert werden. Diese eher normative Argumentation ist anschließend in ein Verhältnis zu pädagogischen Prinzipien zu setzen, um der Bildungsdimension Rechnung zu tragen. Hier mögen aus Platzgründen folgende Verweise genügen:

Aus Sicht der Menschenrechte ist entsprechend der UN-Konvention auf die jedem Menschen à priori eigene Würde, seine Freiheit und Unabhängigkeit abzuheben, die jedwede Form von Diskriminierung ausschließen. Die Heterogenität von Menschen ist also Ausdruck der menschlichen Vielfalt in einer menschlichen Gemeinschaft, die eine herabsetzende Exklusion bestimmter gesellschaftlicher Gruppen nicht kennt.

Eine demokratietheoretische Betrachtung geht von der gleichberechtigten Teilhabe der Menschen am politischen und öffentlichen Leben unabhängig von etwaigen Behinderungen aus; um diese Teilhabe zu gewährleisten, ist für Barrierefreiheit und ggf. Maßnahmen des Nachteilsausgleichs für behinderte Menschen Sorge zu tragen.

Aus theologisch-christlicher Perspektive stattdie jedem einzelnen Menschen zukommende Gottesebenbildlichkeit diesen mit einer unantastbaren Würde aus und lässt ihn mit all seinen Besonderheiten zu einem unverzichtbaren Teil der Gemeinschaft werden. Die Botschaft und das Wirken Jesu, die besonders den Randständigen und Verlorenen gegolten haben, lassen keinen Zweifel, dass christliches Engagement sich nicht mit Stigmatisierung und Ausgrenzung behinderter Menschen verträgt.

Bereits diese skizzenhaften Hinweise dürften verdeutlichen, dass die Forderung nach Inklusion von Menschen mit Behinderungen in die gesellschaftliche Gemeinschaft im Kontext der für unsere Gesellschaft konstitutiven Werte ethisch evident ist.

Indes ist es mit einer abstrakten Forderung allein nicht getan; die Umsetzung der Forderung ist für jeden gesellschaftlichen Bereich konkret und praktisch zu leisten, wenn Inklusion Wirklichkeit werden soll. Dies gilt besonders für das Bildungssystem, dessen gesellschaftliche Aufgabe es auch ist, junge Menschen auf ein Leben in gesellschaftlicher Gemeinschaft vorzubereiten und sie zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe zu ermutigen und zu befähigen. Und diese Integrationsaufgabe² kann die Schule nur wahrnehmen, wenn junge Menschen gemeinsam lernen, Schule also nicht als Ort der Exklusion wahrnehmen. Allerdings darf die Gemeinsamkeit des Lernens nicht mit der Gleichheit des Lernens verwechselt werden. Das pädagogische und auch schulrechtlich verankerte Postulat der individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler erfordert angesichts der interindividuellen Unterschiede in den Lernvoraussetzungen, Lerninteressen und Lernmöglichkeiten eine Differenzierung der Lernangebote und -arrangements. Inklusivität als Ziel erfordert also im schulischen Kontext Differenzierung bei der Umsetzung.

Rechtliche Ebene

Während das grundsätzliche und als solches im gesellschaftlichen Diskurs werbende Eintreten für inklusive Bildung vorrangig programmatisch und damit am (unstreitigen) Ziel der Inklusion orientiert ist, sind auf der rechtlichen Ebene und folglich in den jeweiligen Rechtsvorschriften zu-

dem und insbesondere die konkreten Maßnahmen zur Umsetzung zu beschreiben und verbindlich festzulegen. Diese Maßnahmen sind entsprechend der Heterogenität der Lernenden und ihren individuellen Förderansprüchen immer auch Maßnahmen der Differenzierung. Eine wesentliche Aufgabe besteht auf dieser Ebene also darin, im Hinblick auf die gebotenen Differenzierungen die räumlichen, sächlichen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die didaktischen Anforderungen und Unterstützungssysteme nicht nur recht konkret zu beschreiben, sondern sie überdies zu gewährleisten und für die Schule konkrete Aufgaben zur Umsetzung zu formulieren. Hierbei ergeben sich mindestens zwei grundsätzliche Schwierigkeiten. Die erste bezieht sich auf den Transformationsprozess als solchen. Die Transformation des derzeitigen Bildungssystems ist unerlässlich, wenn inklusive Bildung künftig in allen Schulformen stattfinden soll und dafür die bisherige förderpädagogische Arbeit der Förderschulen weitgehend entfallen soll. Eine solche Transformation ist mit erheblichen Änderungen und (zumindest subjektiv so wahrgenommen) Infragestellungen der bisherigen Tätigkeiten des schulpädagogischen Personals und damit ihres beruflichen Selbstverständnisses verbunden. Hinzu kommen Änderungen von organisatorischen Abläufen und Zuständigkeiten, so dass wie auch bei anderen Organisationsänderungsprozessen mit Bedenken und Widerständen der Betroffenen gerechnet werden muss. Zum anderen gibt es, anders als auf der programmatischen Ebene, auf der rechtlichen Umsetzungsebene keine Evidenz der Maßnahmen. Ob bei Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs entsprechende Unterstützungsangebote in den gemeinsamen Unterricht zu in-

tegrieren sind oder ob gesonderte Fördergruppen ergänzend zum gemeinsamen Unterricht einzurichten sind, ist eine Ermessensfrage, über die sich trefflich streiten lässt. Dieser Ermessensspielraum auf der Umsetzungsebene ist zugleich der Raum für die Auseinandersetzung, die von Politik, Verbandsvertretern und Wissenschaftlern über die konkreten Maßnahmen geführt werden dürfte. Dass dann noch die konkreten Maßnahmen zur Förderung inklusiver Bildung von finanziellen Ressourcen abhängen, erleichtert angesichts der Haushaltslage der öffentlichen Hand den Transformationsprozess sicherlich nicht.

Es überrascht daher nicht, wenn die Kultusministerkonferenz am 18.11.2010 in ihrer Stellungnahme zur rechtlichen und pädagogischen Umsetzung der UN-Konvention sehr vorsichtig formuliert: „Alle Länder sind für den jeweiligen Verantwortungsbereich aufgefordert, eine Bestandsaufnahme vorzunehmen, Schritte der Weiterentwicklung festzulegen, entsprechende Maßnahmen zu veranlassen und die ggf. erforderlichen rechtlichen Voraussetzungen zu schaffen. Gemeinsam mit allen Partnern sind die Rahmenbedingungen und Indikatoren für hochwertigen Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in allgemeinen Schulen und sonderpädagogischen Einrichtungen in den Ländern herauszuarbeiten.“³

Operative Ebene

Es ist heute unter Schulaufsichtsbeamten ein Allgemeinplatz, dass sich mit Rechtsvorschriften allein die Qualität pädagogischer Arbeit in der Schule nicht erhöhen lässt. Die Weiterentwicklung des Bildungssystems zu mehr Inklusivität, geschwei-

ge denn ein (vollständiger) Transformationsprozess, wird nur gelingen, wenn inklusive Bildung von den Lehrkräften als eine Aufgabe von hoher gesellschaftlicher Akzeptanz wahrgenommen wird, die Rahmenbedingungen für die Erfüllung dieser Aufgabe stimmen und die Professionalität der Lehrkräfte aufgabenadäquat ist. Für die gesellschaftliche Akzeptanz sind ein weitgehender politischer Konsens und eine angemessene Öffentlichkeitsarbeit unabdingbar. Die angesprochenen Rahmenbedingungen beziehen sich nicht nur auf die sächlichen und räumlichen Ressourcen, sie schließen die Existenz amtlicher Curricula mit förderpädagogischen Profildbereichen sowie entsprechender Schulbücher und Medien ebenso ein wie die Bereitstellung professioneller Beratungs- und Unterstützungssysteme (Physiotherapeuten, Sozialpädagogen, spezialisierte Förderpädagogen usw.) in den Schulen. Angemessene Rahmenbedingungen müssen über-

dies für den Unterricht selbst gelten: Für die Möglichkeiten, aber auch Grenzen inklusiven Unterrichts muss es empirisch belastbare Kriterien geben. Eine aufgabenadäquate Professionalität schließlich setzt eine angemessene Qualifikation (z.B. in den Bereichen Sonder-/Behindertenpädagogik und Förderdiagnostik) voraus, aber auch ein modifiziertes Professionsverständnis, das den Förderauftrag als zentralen Berufsauftrag begreift.

Eine zentrale Herausforderung für die Lehrkräfte dürften die bei heterogenen Lerngruppen notwendigen Binnendifferenzierungen im Unterricht, zumal bei zieldifferentem Lernen, darstellen. Hier sind erhebliche Anstrengungen in der Lehrerbildung erforderlich, um die ausweislich der Qualitätsanalysen bislang ungenutzten Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung des Lernens wahrzunehmen. Allerdings ist auch hier der Blick für das Machbare unverzichtbar. Die Aufforderung zur

Binnendifferenzierung kann weder von der Bereitstellung angemessener Rahmenbedingungen dispensieren noch die Grenzen zur Überforderung der Lehrkräfte übersehen. Die Forderung, adaptive Lernangebote angesichts individuell verschiedener Lernbedürfnisse heterogener Lerner zu gestalten, lässt sich angesichts erheblicher Komplexitäts- und Kapazitätsprobleme eben nur begrenzt erfüllen.⁴

Besondere Beachtung hat dabei stets den Bedürfnissen der behinderten Schülern/innen selbst zu gelten. Die individuelle Förderung von Schülern mit Behinderungen kann in manchen Fällen auch geschützte Räume erfordern, nicht um sie zu segregieren, sondern um Überforderungen zu vermeiden und Entwicklungen zu ermöglichen. Es wird also sorgfältig zu erforschen sein, inwieweit ergänzend zu den Regelschulen auch künftig Einrichtungen für sonderpädagogische Förderung benötigt werden.

Perspektiven

Die Schwierigkeiten auf der rechtlichen und der operativen Ebene stellen das Ziel nicht in Frage, sondern sind Anlass, auf dem Weg zu diesem Ziel Ausdauer und Umsicht aufzubringen. Insofern ist auch der Bertelsmann Stiftung zuzustimmen, die in ihrem Positionspapier zur inklusiven Bildung darauf hinweist, dass der Prozess dorthin „evolutionär verlaufen“ muss, „um alle Beteiligten mitzunehmen, Lehrkräfte angemessen aus- und fortzubilden und alle Schulen professionell für möglichst umfassende Inklusion auszustatten.“⁵

Es bleibt zu hoffen, dass die Verantwortlichen und Beteiligten diesen evolutionären Prozess als Herzensangelegenheit annehmen, ihn mit politischer Umsicht, pädagogischem Engagement und dem Blick für das Machbare Schritt für Schritt gestalten, im Interesse und

Den Lebensraum Schule gemeinsam gestalten

Einladung an Katholische Schulen zur Kooperation mit Pfarreien, kirchlichen Einrichtungen und Verbänden

Veränderte Lebensbedingungen in den Familien und eine Verdichtung der Schulzeit führen dazu, dass junge Menschen einen immer größeren Teil Ihrer Lebenszeit in der Schule verbringen. Schulen reagieren darauf mit unterschiedlichen Formen und Konzepten zu Übermittagsbetreuung und Ganztagschule.

Auch freie katholische Schulen sind von diesem Trend betroffen und aufgerufen, pädagogisch sinnvolle und profilierte Angebote zu machen. Was liegt für sie näher, als mit Pfarreien, katholischen Einrichtungen und Verbänden zu kooperieren?

Eine neue Broschüre bietet grundsätzliche Überlegungen und praktische Beispiele. Sie richtet sich zunächst an alle, die die Erziehungsgemeinschaft an den katholischen Schulen bilden: also Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen. Da zur Kooperation mit Gemeinden, kirchlichen Einrichtungen und Verbänden eingeladen wird, kann sie auch von Verantwortlichen in Pfarrgemeinderäten, Verbänden und kirchlichen Einrichtungen mit Gewinn gelesen werden.

Bestelladresse:
Bischöfliches Generalvikariat Münster
Abteilung Katholische Schulen
Kardinal-von-Galen Ring 55,
48149 Münster
Telefon: 0251/ 495-420
katholische-schulen@bistum-muenster.de.

zum Wohl behinderter Mitmenschen. Nicht alles kann sofort erreicht werden und ein Königsweg ist nicht in Sicht. Aber konstruktiv mitwirken an diesem Prozess können viele, zunächst im Kleinen, aber dafür schon jetzt, indem sie etwa in den Schulen exemplarische Zeichen inklusiver Bildung setzen. Für kirchliche Regelschulen mit ihrem am christlichen Menschenbild orientierten Bildungsauftrag stellt sich hier eine besondere Herausforderung, Nachfolge im pädagogischen Kontext zu praktizieren und auch behinderte Kinder selbstverständliche Mitglieder der Schulgemeinschaft sein zu lassen.

Dabei reicht selbst für anfängliche Inklusionen die gute Absicht allein nicht aus. Unerlässlich ist es,

das Anliegen der inklusiven Bildung als einen zentralen Aspekt der Schulentwicklung zu verstehen und diesen systematisch und sukzessiv in die schulische Arbeit einzu beziehen. Dem Anliegen der inklusiven Bildung sind weder Passivität noch Aktionismus zuträglich; geboten erscheinen stattdessen Festigkeit im Ziel, Augenmaß, Besonnenheit und Orientierung an den Belangen der Betroffenen bei der Umsetzung.

Dr. William
Middendorf
Hauptabteilungsleiter
Schule und Erziehung
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster

sekr.leitung-schule@bistum-muenster.de



1 Landtag Nordrhein-Westfalen. Drucksache 16/680

2 Zur Integrationsaufgabe von Schule vgl. Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Eine Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage 2008, S. 47ff

3 Vgl. KKM-Stellungnahme unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrecht_konvention.pdf

4 Vgl. Wischer, B.: Zielerreichung für alle? Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen schulischer Fördermaßnahmen. In: Schilmöller, R./Fischer, C. (Hg.): Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen. Münster 2011, S. 65ff

5 Positionspapier der Bertelsmann Stiftung zur Inklusion im Schulsystem; unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29966_29967_2.pdf

Studiendirektor Gerhard Schmitz verabschiedet

Bereits zum 1. Februar 2011 wurde StD Gerhard Schmitz in den Ruhestand verabschiedet. Bei einer Fest- und Feierstunde, zu der er ins Franz Hitze Haus eingeladen hatte, warfen zahlreiche berufliche Weggefährten von Institutionen unterschiedlicher (Erz)Bistümer interessante Schlaglichter auf gemeinsame Aktivitäten inner- und außerhalb des Bistums Münster. Gerhard Schmitz, der am 1. Februar 1975 als Diplom-Theologe und Realschullehrer seinen Dienst in der Abteilung Religionspädagogik angetreten hatte, gehört in vielerlei Hinsicht zu den Pionieren re-



StD G. Schmitz bei seiner Verabschiedung.

ligionspädagogischer Arbeit in den Schulen, nicht nur als Mitautor des Grundlagenplans Sek I und Wegbereiter der religionspädagogischen Ausbildung der Pastoralassistenten/innen. In den Anfängen der regionalisierten Lehrerfortbildung verstand sich diese als „Lehrerbildungstournee“: Gerhard Schmitz packte einen Bulli voll mit Büchern, Arbeitshilfen, Medien und vielem mehr und bereiste wochenweise das gesamte Bistum, damals noch einschließlich des Oldenburger Teils. Als treibende Kraft brachte er die AG Realschule auf den Weg und verstand es, über Jahrzehnte hinweg eine äußerst kompetente Mannschaft von AG-Leiter/innen zu rekrutieren und „bei der Stange zu halten“. Das Mitgestalten vieler in der Schulabteilung geborener Ideen für die Religionslehrerfortbildung, das Umsetzen aller Didaktiken seit den 70ern für den Religionsunterricht im eigenen Unterricht und ein umfassendes religionspädagogisches Netzwerk ließen keine Fachfragen un-

beantwortet und erschlossen manch erstaunliche Zusammenhänge. Seine Auswertung der Statistik entlarvte falsche Darstellungen über die Unterrichtsversorgung und führte in den letzten Jahren zu staatlichen Initiativen zur Sicherstellung des katholischen Religionsunterrichts. In seiner ihm innewohnenden Freundlichkeit informierte Gerhard Schmitz als verantwortlicher Referent zu Fragen zur Kirchlichen Unterrichtserlaubnis und Missio Canonica und begleitete zahllose Religionslehrer/innen auf ihrem Weg in den Beruf. Neben seiner außerordentlichen Fachkenntnis zu den Belangen des Katholischen Religionsunterrichts gehören die unpräzise Art, andere an seinem Wissen teilhaben zu lassen, empathische Aufmerksamkeit, Aufrichtigkeit und – nicht zuletzt – der Humor zu seinen Kennzeichen – auch über seine Pensionierung hinaus.

Dieter Miedza
Abteilung Religionspädagogik



Gebürtiger Friesoyther; Lehrer für Geschichte, Musik und Religionslehre in München; Priesterweihe in Münster: Clemens Lübbers.

Lehrer – Priester – Schulseelsorger

Clemens Lübbers, neuer Leiter der Abteilung Schulpastoral, stellt sich vor und gibt persönliche Lesetipps für die Sommerferien

In der Mitte dieses Monats Juni enden die sprichwörtlichen 100 Tage der Einarbeitungszeit in meine neue Aufgabe als Leiter der Abteilung Schulpastoral. Das ist für mich ein Anlass, mich Ihnen kurz vorzustellen.

Nach einigen Jahren des Unterrichtens der Fächer Katholische Religionslehre, Geschichte und Musik am Günter-Stöhr-Gymnasium und an der Hans-Hofer-Realschule des St. Anna Schulverbundes gGmbH in München (Ganztagsschulen) bereitete ich mich ab 2006 auf den priesterlichen Dienst im Bistum Münster vor, aus dem ich stamme (Stadt Friesoythe im Oldenburger Land). Nach der

Diakonatszeit in der St. Martinus-Gemeinde Greven folgte eine zweieinhalbjährige Zeit als Kaplan in der St. Marien-Gemeinde Emsdetten, in der ich auch am Gymnasium Martinum Religionsunterricht erteilte.

Seit dem 8. März hat sich mir nun in der Hauptabteilung Schule und Erziehung ein anderes pastorales Feld eröffnet: Es gilt Fragen der Schulseelsorge in Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und auf die Lehrerinnen und Lehrer in den Blick zu nehmen sowie die wichtigen Themen der Inklusion, der Zusammenarbeit von Jugend- und Schulpastoral und der Begleitung der

Qualitätsanalyse anzugehen. Hinzu kommt die Tätigkeit als Geistlicher Rat etwa in der Mitwirkung beim Pastoralkolleg, beim Kurs „Theologie und Lehrer“ und bei Bewerbungsgesprächen; nicht zuletzt gibt es die Aufgaben als ständiger Vertreter des Hauptabteilungsleiters. Als Subsidiar helfe ich im Seelsorgeteam der St. Franziskus-Gemeinde in Münster mit.

Ich freue mich auf eine gute Zeit des Zusammenwirkens mit Ihnen, die Sie an den Schulen tätig sind, und mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der münsterschen Schulabteilung.

Meine Lesetipps für die Sommerferien – ... auf dass die Nachdenklichkeit und der Erkenntnisgewinn wachsen

1

Eine Jüdin in Prag. Unter dem Schatten von Hitler und Stalin

Es ist ein Eintauchen in die Zeit der Ideologien des Nationalsozialismus und des Kommunismus mit ihrem menschenverachtenden System, wenn man sich mit diesen ausschnitthaften Lebenserinnerungen von Heda Margolius Kovály beschäftigt. Geboren und aufgewachsen im September 1919 in Prag, erfährt sie am eigenen Leibe mit 22 Jahren die Deportation zunächst ins Ghetto von Lodz, bis sie nach Auschwitz kommt. Ihr gelingt auf dem Todesmarsch der Häftlinge nach Deutschland die Flucht nach Prag. Dort lernt sie ihre große Liebe Rudolf Margolius kennen. Sie hei-

raten und sind von einem unabhängigen Weg der Tschechoslowakei zum Sozialismus überzeugt. Ihr Mann wird stellvertretender Außenhandelsminister, sie arbeitet als Übersetzerin für verschiedene Verlage. Doch angesichts zunehmender Verhaftungen und Denunziationen unter führenden Parteimitgliedern kommen der Autorin Zweifel. Ihr Mann wird in einem Schauprozess Ende 1952 zum Tode verurteilt. Sie selbst verliert ihre Arbeit; Freunde hatten sich schon zuvor abgewendet; die Hoffnung auf Freiheit und Gerechtigkeit stirbt zum zweiten Mal. Dann: ein „neuer Frühling“, der „Prager“, 1968. Heda Margolius Kovály kämpft noch einmal für ei-

nen „Sozialismus mit menschlichem Antlitz“. Doch es rollen die Panzer der sowjetischen Armee ein. Sie steigt in den Zug und emigriert in die USA. Ein Mensch auf der Suche nach einer lebbareren gerechten Gesellschaftsform; ein Mensch gedemütigt und entwürdigt durch die skrupellosen Machenschaften zweier Diktatoren. Und doch gibt es Hoffnung: „Die Schreckensherrschaft der Ideologie [des Kommunismus 1968 in der CSSR; C. L.] war vorüber, und vielleicht hatte die Wahrheit auf umständliche, unvorhersehbare Weise am Ende doch gesiegt.“

Heda Margolius Kovály:

Eine Jüdin in Prag. Unter dem Schatten von Hitler und Stalin

Rowohlt Berlin, ISBN 3 871 340 359

2

Maria – nicht ohne Israel. Eine neue Sicht der Lehre von der Unbefleckten Empfängnis

Die Verwechslung hält sich hartnäckig, die der unbefleckten Empfängnis mit der Jungfräulichkeit. Und überhaupt ist die Erbsünde nach wie vor ein schillernder Begriff. Hat sie etwas mit dem Leid der Menschheit heute zu tun? Was ist damit gemeint, wenn die Autoren dieses Buches, Gerhard Lohfink und Ludwig Weimer, feststellen: In dem jüdischen Mädchen Maria, der Mutter Jesu, „ist die Befreiungsgeschichte Gottes mit Israel zu ihrem Ziel gekommen“? Die Autoren sind Theologen der Katholischen Integrierten Gemeinde. Gerhard Lohfink war zunächst Professor für neutestamentliche Exegese an der Universität Tübingen. Ludwig Weimer habilitierte sich im

Fach Dogmatik bei Joseph Ratzinger; er ist heute einer der Dozenten am „Lehrstuhl für die Theologie des Volkes Gottes“ an der Päpstlichen Lateran-Universität in Rom. In einem Drei-Schritt gehen die Verfasser den oben gestellten Fragen nach. Zunächst konstatieren sie: Die Erbsünde ist ein von Menschen verschuldeter Unheilszusammenhang. Dann zeigen sie im zweiten Teil Gottes Gegenaktion auf: sein Kampf gegen die Erbsünde in Israel durch das Handeln von Abraham und Mose, durch die Grundlegungen der Tora, durch die Unmittelbarkeit seines Wortes aus dem Mund der Propheten, durch die „Weisheit“ in Israel als der Vernunft der Schöpfung und schließlich durch den „Rest“ Israels als dem Ausdruck seiner Treue. Das dritte und letzte Kapitel ist überschrieben: „Maria, das Inbild des er-

lösten Israel“. Ausgehend von den biblischen Figurationen für Israel widmen sich die Autoren über die Frage Maria als die Tochter Zion und die Jungfrau Israel dann dem eigentlichen Dogma von der Unbefleckten Empfängnis. Sie fragen: Ist dies auch ein Dogma über Israel? Und was heißt: Christus allein hat uns erlöst? Die Zusammenfassung mündet in dem Satz: Maria ist das unverdorbenere Konzept der Schöpfung; sie „ist das Realsymbol für die Einheit von Synagoge und Kirche als der einen Braut Gottes“.

Gerhard Lohfink / Ludwig Weimer,

Maria- nicht ohne Israel. Eine neue Sicht der Lehre von der Unbefleckten Empfängnis

Herder-Verlag,

ISBN 3 451 297 892,

28 €

Quadratur des Dialogs?

Kooperative Verfahren in der Analyse moderner Kurzgeschichten Praktische Beispiele aus dem Deutschunterricht

Kurzgeschichten sind da – in jedem Deutschbuch, in jeder Jahrgangsstufe. Sie bieten einen unverzichtbaren Textfundus, um mit Schülerinnen und Schülern thematisch basierte Unterrichtsvorhaben umzusetzen, die notwendigen Schritte textanalytischer Verfahren einzuüben, Erzählstrategien an zunächst überschaubaren Beispielen nachzuvollziehen – gerne auch produktiv.

Kurzgeschichten: Ein inzwischen traditioneller Unterrichtsgegenstand aus kanonisiertem Textvorrat. Was sollte es daran Neues zu entdecken geben? Warum sollte dieser Selbstläufer anders betrachtet werden?

Die Idee der hier zu skizzierenden Sequenz war, die Arbeit an und mit den Kurzgeschichten für einen Deutschkurs der Stufe 11 (oder auch EF) in mehrfacher Hinsicht anzureichern. Die „Quadratur des Dialogs“ sollte versuchen, dem Deutschunterricht einen Mehrwert zu wachsen zu lassen, indem neben die selbstverständlichen fachdidaktischen und fachmethodischen Ziele weitere Anliegen eingewoben wurden. Inwiefern wurde nun also das Unterrichtsvorhaben als Ganzes „quadriert“?

Die vier Eckpunkte der Unterrichtsplanung

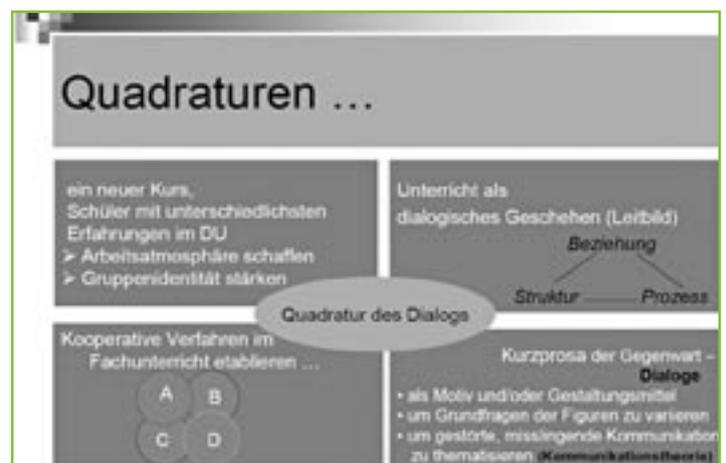
1. Die Anfangssituation in der neu zusammengesetzten Lerngruppe zu Beginn der Oberstufe sollte bewusst gestaltet werden, um eine sichere Lernatmosphäre (vgl. Green, 63ff) zu schaffen, die dem Einzelnen signa-

liert, dass er gemeint ist und sein Beitrag die Gruppe weiterbringen wird (Individuelle Verantwortlichkeit und Positive Abhängigkeit - die wesentlichen Basiselemente des Kooperativen Lernens).

2. Das Unterrichtsvorhaben sollte sich erkennbar auf das Axiom des Leitbildes „Lehren und Lernen als dialogisches Geschehen geprägt vom wertschätzenden Umgang der Menschen miteinander“ beziehen und es in konkreten unterrichtlichen Situationen variieren. Zudem sollten Ansätze der Themenzentrierten Interaktion nutzbar gemacht werden. Darin wird u.a. die Relation beschrieben zwischen laufendem Prozess, der sich formierenden Beziehungen innerhalb der Gruppe und den flankierenden Strukturen. Zeigt sich – wie in der Anfangssituation eines neuen Kurses – das Beziehungsgeflecht noch instabil, hilft es, die Strukturen zu stärken, damit der gemeinsame Prozess flüssiger gelingen kann.

3. Das didaktische Angebot des Kooperativen Lernens setzt auf vorstrukturierte Lernarrangements, um den Schülerinnen und Schülern darin wiederum ein hohes Maß an Mitverantwortung und Gestaltungsfreiheit im individuellen Lernen zuzusprechen. Das KL sollte in diesem unterrichtlichen Prozess ausgebracht werden, um für die Kursteilnehmer - in überwiegender Zahl - eine veränderte, sie verändernde, nämlich individuell aktivierende Arbeitsweise kennenzulernen und die eigene Kommunikationskompetenz in Zweier- bzw. Vierergruppen zu erweitern (vgl. auch Punkt 1).

4. Neben den notwendig einzuübenden, in Ansätzen aus der Sekundarstufe I bekannten Analyseverfahren sollte die Einknüpfung kommunikationstheoretischen Basiswissens als erweiterter Zugang zur Erschließung von Prosatexten dienen. Dies würde helfen, das Spezifische der erzählten, vielfach defizitären Dialoge



zu beschreiben, ja sogar deren Misslingen begründen zu können.

Für die hier vorgestellte Sequenz erwies sich die Arbeit mit dem „Kommunikationsquadrat“ nach Schulz von Thun (vgl. www.schulz-von-thun.de) als aufschlussreich. Danach versendet jede kommunizierte Nachricht vier Seiten: eine Sachebene, eine Appellseite, eine Beziehungsseite und schließlich die Selbstkundgabe des Senders. Auch der Empfänger „hört“ diese vier Sendewellen; ggf. reagiert er aber nur auf einen Aspekt besonders, wobei die vermeintlich gehörten Appelle bzw. Beziehungsaussagen für die Anbahnung von Konflikten ‚hervorragend‘ geeignet sind.

Für die Schülerinnen und Schülern waren diese Überlegungen und Absichten zu Beginn der Sequenz natürlich noch nicht offensichtlich. Im Kursthema blieben sie bewusst eingeeht. Der Kurs wurde für die Teilnehmer überschrieben mit dem Titel: „Quadratur des Dialogs – Sprachlosigkeit im Gespräch, Redefluss im Gedankenstrom“. Das Erzählen in jüngerer deutscher Kurzprosa. Erst in der abschließenden Reflexionsphase des Unterrichtsvorhabens ermittelten auch die Kursteilnehmer, in welcher Weise die Stunden für sie (fach-)methodisch einen Zugewinn, den angestrebten Mehrwert, erbracht hatten (s.u.).

Drei Deutschstunden – kooperativ

Als Beispiel für die derart konzipierte Textarbeit soll jetzt der Verlauf zu Martin Suters Prosaskizze „Human Relations“ (2007) beschrieben werden, die als dritter Text der Sequenz (nach Wohmanns „Klavierstunde“ (1964) und „A good sport“ (2000)) betrachtet wurde. Suter gewährt dem Leser durch ei-

nen nur scheinbar neutralen Erzähler einen Einblick in den nächtlichen Zwist der Eheleute Iten und Anneliese, die ihr Beziehungsthema „Du sollst mich gleichberechtigten!“ mit ihrem verspätet von einem geschäftlichen Abendtermin heimkommenden Mann an eben jenem Sachthema „Arbeitsessen“ verhandelt. Der Dialog der beiden spitzt sich, von ihr angetrieben, zu und gipfelt im lauten Ausbruch des stillen Iten, ein solches Arbeitsessen funktioniere als „Beziehungspflege, du dumme Kuh!“ (Suter, 199).

In den schriftlich fixierten Ersteindrücken nach dem Hören des Textes wunderten sich die Teilnehmer darüber, wie dieses Paar eigentlich miteinander rede. Das Paradoxe, gerade der Schlussformel, erschloss sich sofort. Die Frage an jeden Einzelnen (Think), welche Figur dem Leser sympathischer sei, wurde sehr unterschiedlich beantwortet. Dies führte zu der Überlegung, wie in einem epischen Text durch den Erzähler Sympathien verteilt werden können. Hier setzte die Pair-Phase dieser Kooperation an.



Die Schüler bearbeiteten den Text nun intensiv in einem Teamverfahren, wobei ein Partner eine Wortfeldanalyse in den Redebegleitsätzen des Mannes, der andere in jenen der Frau durchführte. Welche Wortwahl trägt zur Leserlenkung, der Vergabe von Sympathiewerten bei? Im Austausch vervollständigten die Lernpartner jeweils ihre Arbeitsbögen (siehe Foto, auf dem in dieser Phase jeweils nur eine Spalte ausgefüllt ist). Die Zusammenfassung der Ergebnisse erfolgte vorerst zu zweit. Nach einem Plenum (Share) war die Überarbeitung der ersten Lösung vorgesehen. Den Stundenabschluss bildete eine kurze Lehrerpräsentation zum Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun. Dessen vertiefende Erschließung wurde in die Hausaufgabe verlagert (TTS, 90f).

In der folgenden Doppelstunde führten die Schülerinnen und Schüler in zufallsgewählten Viererteams eine Gruppenanalyse (vgl. Brüning/Saum, 93ff) durch, in der die Beschreibungsmöglichkeiten des Kommunikationsquadrats für ein erweitertes Verstehen des Partnerdialogs der Kurzgeschichte genutzt wurden. Bezogen auf einen vorgegebenen Dialogauszug („Und das im 21. Jahrhundert mitten in Europa. [...] Eine Abendeinladung ohne Frauen“ – „Ach, sind wir wieder bei diesem Thema?“) deutete jeweils ein Schüler das Gesagte im Hinblick auf die darin enthaltene Sachebene, die Appellseite, die Beziehungsseite oder die Selbstkundgabe der Sprecher. Als Materialsets hatten die Gruppen einen Satz mit vier verschiedenfarbigen Arbeitsblättern erhalten.* Nachdem jeder seine Lösung eingetragen hatte, folgte eine stille Schreibphase, während der die Arbeitsbögen „wanderten“ und jedes Gruppenmitglied zu jedem Aspekt des Kommunikationsquadrats

Ergänzungen in ein eigens dafür vorgesehenes Feld auf dem Fremdbogen eintrug. Schließlich erhielt jeder seinen Bogen zurück und konnte mit Hilfe der drei Ergänzungen seinen Kommentar überarbeiten.

Abschließend wurden zwei Gruppen zur Präsentation ausgelost. Bei der ersten Gruppe stellte jeder sein Ergebnis vor. In der zweiten Runde tauschten die Schülerinnen und Schüler die Bögen erneut und referierten das Ergebnis eines anderen Teammitglieds. Im kurzen Schlussblitzlicht der Stunde wurde deutlich, dass die Teilnehmer bei dieser zweiten Vorstellung besonders nachvollziehen konnten, dass Arbeitsergebnisse nach einem solchen kooperativen Verfahren tatsächlich von allen verantwortet und inhaltlich sicher referiert werden können. Die Gruppen waren also intensiv aufeinander bezogen gewesen (Positive Abhängigkeit) und hatten in effektiver Lernzeitnutzung relevante Ergebnisse erstellt (Individuelle Verantwortlichkeit).

Reflexion

In der Rückschau äußerten sich die Schülerinnen und Schüler zu den Verfahren und Inhalten des

Unterrichtsvorhabens. Exemplarisch werden hier einige Bemerkungen zur vorgestellten Sequenz beigefügt. So sei das Kommunikationsquadrat eine Deutungshilfe, ein zusätzliches Instrument zur umfassenderen Analyse des szenischen Sprechens. Die Gruppenanalyse habe neue Aspekte durch die „Co-Leser“ erbracht und zugleich durch die Anwendung ein differenzierteres Verständnis des Kommunikationsmodells ermöglicht. In dieser Gruppenarbeit habe jeder gearbeitet und das Ergebnis gemeinsam getragen. Aus der Sicht der Unterrichtenden ist zu ergänzen, dass die Haltung der Kursteilnehmer zunächst schwankte zwischen Skepsis und Offenheit. Die kooperativen Verfahren brauch(t)en Übung, also auch eine angemessene Zeitplanung. Die Arbeitsteilung und die dennoch abgesicherten Lerneffekte für den Einzelnen überzeugten die Schülerinnen und Schüler (und die Lehrkraft). Der metakommunikative Austausch über die Arbeitsformen förderte das Miteinander innerhalb dieser Lerngruppe erkennbar. Gerade diese Phasen der gezielten Gruppenstärkung erwiesen sich als sinnvolle Investition in das Kursklima im Sinne einer sicheren Arbeits- und Lernatmosphäre.

Primärliteratur:

Martin Suter: Unter Freunden und andere Geschichten aus der Business Class, Zürich 2007

Gabriele Wohmann: Frauen schauen aufs Gesicht, München 2000

Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe, Bernd Schurf und Andrea Wagoner (Hg.), Berlin 2009

Sekundärliteratur:

Ludger Brüning und Tobias Saum: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zu Schüleraktivierung, Essen ³2007
Dies.: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 2. Neue Strategien zu Schüleraktivierung, Individualisierung – Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung, Essen 2009

Norm und Kathy Green: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch, Seelze-Velber ⁴2009

www.schulz-von-thun.de [umfassende Erläuterung des Kommunikationsquadrats, siehe „Modelle“ auf der genannten Seite]

* Das Materialset mailt die Autorin auf Anfrage gern zu.

Andrea Franken
Lehrerin für die Fächer
Deutsch und Geschichte
an der Canisiusschule
Ahaus, Koordinatorin
des Arbeitskreises
Deutsch und Mitglied
der Initiativgruppe
Kooperatives Lernen



Andrea.Franken@gmx.de

Gibt es etwa katholische Gesundheitswissenschaften?

Einblicke in die Unterrichtsgestaltung in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit an katholischen Berufskollegs

Curriculares Profil als Herausforderung für katholische Berufskollegs

„Gibt es etwa katholische Gesundheitswissenschaften?“ Diese Frage stellte sich manch einem Teilnehmer des Arbeitskreises Gesundheitswissenschaften, als im Zuge der Erarbeitung eines Curriculums für die bischöflichen Schulen anfänglich zu überlegen war, inwiefern das pädagogische Selbstverständnis katholischer Schulen, wie es im Leitbild für die Katholischen Schulen des Bistums Münster¹ beschrieben ist, im Unterricht dieses Faches bereits jetzt deutlich wird bzw. in Zukunft deutlich werden könnte.

Bereits nach einem anfänglichen Erfahrungsaustausch wurde rasch deutlich, dass gerade dieses Fach und auch die damit korrespondierenden Fächer innerhalb der so genannten beruflichen Fachrichtung Gesundheit angesichts der speziellen Thematik große Potentiale zur curricularen Profilierung katholischer Schulen beinhalten.

Mit dem nachfolgenden Einblick in die Unterrichtspraxis am bischöflichen Berufskolleg Liebfrauenschule Geldern, an dem Bildungsgänge in den Berufsfeldern Ernährung und Hauswirtschaft sowie Sozial- und Gesundheitswesen angeboten werden, wird der Versuch unternommen, die erwähnten Potentiale anhand ausgewählter Beispiele aus den verschiedenen Fächern in den entsprechenden Bildungsgängen schlaglichtartig darzustellen.

Einblick in die Unterrichtspraxis innerhalb des Faches Gesundheitswissenschaften

Neben dem Erwerb fachlichen Wissens stellt das Fach ein Forum dar, in dem die zwischenmenschliche Begegnung als elementare Größe zur Erlangung und zum Erhalt von Gesundheit erfahrbar und begreifbar wird. Den Bezugspunkt dieses Faches bildet dabei nach einem mehrdimensionalen Verständnis von Gesundheit der Mensch mit seinen sozialen, physischen, psychischen und spirituellen Bedürfnissen. Angesichts der besonderen Herausforderungen des zukünftigen Berufsfeldes – häufig in der Kranken- und Altenpflege – stellt sich den Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise die Frage nach ethisch verantwortlichem Handeln.²

Zu den laut staatlichen curricularen Vorgaben zu unterrichtenden Themen gehört im Rahmen der Gesundheitspsychologie u.a. das

Fächer in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit

Zu den Fächern innerhalb der Fachrichtung zählen das Fach Gesundheitswissenschaften (hier im Bildungsgang Fachhochschulreife), sowie Theorie und Praxis der Gesundheitsförderung (Bildungsgang Staatlich geprüfter Sozialhelfer), Gesundheit/Pflege (Bildungsgang Staatlich geprüfter Heilerziehungspfleger), Psychiatrie.

Thema Salutogenese, innerhalb dessen zu bedenken ist, was Menschen trotz Belastungen gesund erhält. Eine wesentliche Rolle spielt hier laut diverser Studien religiöser Glaube als mögliche Widerstandsressource; aus Sicht des Verfassers sollte dies an kirchlichen Schule verstärkt in den Blick genommen werden.

Auch im Rahmen der Gesundheitspolitik bieten sich weitere Gelegenheiten Religion zu kommunizieren, wie es das Leitbild katholischer Schulen erwartet. Eine besondere Aufmerksamkeit ist hier auf die ethischen Prinzipien der Gesundheitsversorgung in Zeiten von Kosten-Nutzen-Rechnungen zu richten, was an einer katholischen Schule sicher nicht erfolgen kann, ohne die Grundprinzipien der Katholischen Soziallehre im Kontext der Verteilung begrenzter Mittel in der Gesundheitsversorgung zu thematisieren.

Neben den o.g. Entwicklungen hinsichtlich der Finanzierung im Gesundheitswesen ist angesichts der rasanten technisch-wissenschaftlichen Entwicklung in den Biowissenschaften und deren zunehmender wirtschaftlicher Bedeutung die damit einhergehende Gefahr kritisch zu beleuchten, den Menschen als Subjekt aus dem Blick zu verlieren und ihn zum Objekt des Machbaren, des Verwertbaren und der Wirtschaftlichkeit zu reduzieren.³

Im Zusammenhang mit den laut curricularen Vorgaben zu thematisieren-

den Begriffen Diagnostik, Kuration, Palliative Care und Heilung sowie im Zusammenhang mit chronischen Krankheiten sind die oben skizzierten Entwicklungen an einer kirchlichen Schule vor dem Hintergrund des biblisch-christlichen Menschenbildes kritisch zu diskutieren und die von Gott verliehene Würde des Menschen als letzter Maßstab gesundheitswissenschaftlicher Forschung und Praxis zur Sprache zu bringen. So diskutieren wir – nicht nur im Unterricht des Faches Gesundheitswissenschaften, sondern auch fächerübergreifend – konkret die Frage nach den Chancen und Risiken der Präimplantationsdiagnostik und der Pränataldiagnostik und stellen uns die Frage, was „Heilen“ denn überhaupt bedeutet (Stichwort: „Heilen“ in der Bibel). Gerade auch im Kontext des Themas Chronische Krankheiten bietet sich die kritische Auseinandersetzung und somit das „Werten üben“ rund um den Umgang mit den ethischen Fragen am Lebensanfang und am Lebensende (Stichwort: Sterbehilfe) an.

Eine besondere Relevanz haben diese Fragen nicht zuletzt für die Angehörigen der Berufsgruppe der Pflegenden. Diesem Gesundheitsdienstleistungsberuf ist laut Curriculum besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Auch hier bietet sich die Möglichkeit, Religion explizit zu kommunizieren, da das heutige Berufsbild nicht zu verstehen ist, ohne die Historie der Pflegeberufe zu kennen, die eng mit dem Ordensleben verzahnt ist. Darüber hinaus stellt sich angesichts der Aktivitäten des täglichen Lebens, die bei Pflegeplanungen eine große Rolle spielen, die Frage nach der Bedeutung von Religiosität und Spiritualität im Leben des zu Pflegenden und die Frage, wie Pflegenden auf diese individuellen Bedürfnisse eingehen können.

Die bereits zuvor erwähnte Thematik Palliative Care wird in der Liebfrauenschule mit Hilfe externer Experten (Krankenhausseelsorger, Notfallseelsorger, Palliativpfleger, Bestatter u.a.) bearbeitet und häufig auch unter Einbeziehung eines außerschulischen Lernortes, des Hospizes in Kevelaer-Wetten. Im Jahre 2007 ergab sich aus der obligatorischen Exkursion ein besonderes fächerübergreifendes Projekt (Gesundheitswissenschaften, Katholische Religion, Kunst/Gestaltung), in dem Schülerinnen und Schüler im Sinne des Lernens mit Kopf, Herz und Hand die Planung und Gestaltung des Raumes der Stille im genannten Hospiz übernahmen. In der Planungsphase formulierten die Schülerinnen und Schüler unter anderem folgende Leitfragen, mit denen sie sich auseinandersetzten:

- Wer lebt im Hospiz? Wer arbeitet dort?
- Welche Bedürfnisse haben im Hospiz lebende Menschen, deren Angehörige und die Mitarbeiter/innen?
- Was ist Trauerarbeit, und wie geht das?
- Wie gehe ich eigentlich mit meinen eigenen Ängsten vor dem Tod um?
- Welche Regeln sollten im Raum der Stille gelten?
- Wie sind religiöse Symbole für unterschiedlich gläubige Menschen auszuwählen?
- Welche Symbole gibt es überhaupt in den verschiedenen Religionen?
- Sollten Gottesdienste in diesem Raum stattfinden? Was braucht man dafür?

Um einen Eindruck von der Wirkung des Projektes auf die Beteiligten zu ermöglichen, sei hier lediglich die Aussage einer Schülerin wiedergegeben, welche sie im Interview mit einem Journalisten machte: „Wir haben das Hospiz nicht nur als einen Ort des Sterbens erlebt, son-

dern als einen Ort des Lebens. Und dieses Leben durften wir ein Stück begleiten und mitgestalten!“

Einblick in die Unterrichtspraxis weiterer gesundheitsbezogener Fächer

Ebenso wie das Fach Gesundheitswissenschaften bieten die eingangs erwähnten weiteren Fächer der beruflichen Fachrichtung Gesundheit zahlreiche Möglichkeiten, einen Beitrag zur Profilbildung katholischer Schulen zu leisten.

Zum Beispiel üben die angehenden Sozialhelferinnen und Sozialhelfer und auch die weiteren beteiligten Schülergruppen der Liebfrauenschule das gemäß Leitbild der katholischen Schulen zu fördernde soziale Engagement sowie die Verantwortung des Menschen für das Leben, die zu einer Haltung der Achtung und des Respekts gegenüber dem Menschen in seinen unterschiedlichen Lebensphasen und -situationen führt, im Rahmen verschiedener Projekte ein. Exemplarisch genannt seien die seit dem Jahre 2008 alle zwei Jahre stattfindende und von angehenden Sozialhelferinnen und Sozialhelfern geplante und in Kooperation mit dem Deutschen Roten Kreuz durchgeführte Blutspendeaktion sowie ein aktuell im Fach Gesundheitsförderung und in der Schulpastoral konzipiertes Projekt, das den ehrenamtlichen Einsatz von Schülerinnen und Schülern in den beiden Demenz-Cafés des Kooperationspartners Caritasverband Geldern-Kevelaer e.V. betreut.

Von besonderem externem Interesse – unter anderem aus dem Bundesgesundheitsministerium – begleitet wurde die zu Beginn des Jahres von angehenden Abiturienten konzipierte Ausstellung „DaSein – Ein neuer Blick auf die Pflege“, mit der die

Schülerinnen und Schüler zu mehr Achtsamkeit und Wertschätzung gegenüber Pflegebedürftigen und zugleich auch gegenüber Pflegenden aufrufen wollten. Einige der künstlerisch gestalteten Fotografien, die die Schülerinnen und Schüler im Katharinenhaus Winnekendonk aufgenommen hatten, wurden jüngst von zwei Schülerinnen auf Einladung des Bundesgesundheitsministers Dr. Philip Rösler im Rahmen einer Vernissage im Foyer des Ministeriums in Berlin präsentiert und in einem Podiumsgespräch erläutert.

Laut Leitbild gehört es zudem zum besonderen Profil der katholischen Schule, eine einladende und offene Schule zu sein. Auch hierzu können gerade aus einer gelungenen fächerübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den Fächern in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und den ernährungs- und hauswirtschaftsbezogenen Fächern Impulse gegeben werden. So beschäftigten sich vor einiger Zeit Schülerinnen und Schüler der damaligen Oberstufe der Berufsfachschule für Ernährung und Hauswirtschaft auf eigene Initiative hin mit der Frage „Was bedeutet Lebensqualität im Alter?“. Aus der anfänglichen Projektidee erwuchs schließlich ein Projektplan, der vorsah, dass im weiteren Verlauf zehn Seniorinnen und Senioren aus dem Josefs-Haus Wetten zu einem Begegnungsnachmittag mit einem auf die zuvor ermittelten individuellen Bedürfnisse der Gäste abgestimmten Programm (inklusive gemütliches Beisammensein bei Kaffee und Kuchen, Singerunde, Sitztanz, Spaziergang durch die Schule u.m.) eingeladen werden sollten. Zahlreiche Kolleginnen und Kollegen beteiligten sich mit entsprechenden Beiträgen aus ihren Fächern, sodass der Nachmittag ein großer Erfolg wurde.

// Zum Beispiel üben die angehenden Sozialhelferinnen und Sozialhelfer im Rahmen verschiedener Projekte soziales Engagement ein sowie die Verantwortung des Menschen für das Leben, die zu einer Haltung der Achtung und des Respekts in den unterschiedlichen Lebensphasen führt.

Schule als offener Lern- und Lebensraum

Zum Abschluss dieser schlaglichtartigen Betrachtung von Möglichkeiten zur Profilbildung aus der beruflichen Fachrichtung Gesundheit heraus sei zunächst noch der im Leitbild ebenso genannte Aspekt Begegnungen mit glaubenden Menschen kurz bedacht. Zu welchen Konsequenzen gelebter Glaube führen kann, erfuhren die angehenden Heilerziehungspfleger im vergangenen Jahr sehr eindrucksvoll bei einem Besuch der von Bodelschwingschen-Stiftungen Bethel, im Rahmen dessen unter anderem der Gründer und damit verbunden sein Glaube als Triebfeder für die Gründung dieser Einrichtung thematisiert wurde. Zur Geschichte dieser Einrichtung gehören bekanntlich auch die Auswirkungen der Euthanasie des Dritten Reiches, ein Thema, welches in den Fächern Psychiatrie und Katholische Religion im Anschluss an die Exkursion und somit unter dem Einfluss der sehr bedrückenden Schilderungen des Museumsführers am außerschulischen Lernort mit einer viel größeren Intensität im Unterricht aufgegriffen werden konnte, als dies ohne die Eindrücke vor Ort vermutlich möglich gewesen wäre.

Auch in diesem Bildungsgang sind neben den ethischen Fragen rund um den Lebensanfang die Fragen rund um das Lebensende von beson-

derer Relevanz. Eine professionelle heilerziehungspflegerische Betreuung und Pflege am Lebensende setzt eine umfassende Kompetenz hinsichtlich des Umgangs mit lebensbegrenzenden erkrankten Bewohnern und deren Angehörigen voraus. Als Beitrag zum Kompetenzerwerb ist hier der Workshop zum Thema „Trauer- und Sterbebegleitung bei Menschen mit geistigen Behinderungen – wie geht das?“ mit externen Experten anzusehen, die den Studierenden zuvor nur aus der Lektüre von Fachartikeln bekannt waren. Sicherlich gibt es noch zahlreiche weitere Möglichkeiten, innerhalb der beruflichen Fachrichtung zur Profilbildung katholischer Schulen beizutragen.

Andreas Mäteling,
Diplom-Pflegelehrer,
Studienrat i.K.
am bischöflichen
Berufskolleg
Liebfrauenschule
in Geldern



¹ Vgl. Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung: ... damit der Mensch sein Ziel erreicht. Leitbild für die Katholischen Schulen im Bistum Münster. Münster 2006

² Vgl. Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung: Gesundheitswissenschaften, vorläufiges Curriculum für die katholischen Berufskollegs im Bistum Münster, Entwurf: Stand 6. April 2011

³ Vgl. Vorwort a.a.O.

Ein Projekt als Kurs

Projektkurse als Chancen für die Profilbildung Katholischer Schulen

„Krankheiten erkennen und behandeln – naturwissenschaftliche Forschung und medizinischer Fortschritt“, „Vorbilder und Nachbilder – medial inszeniert“, „...dass Auschwitz nicht sich wiederhole – gegen das Vergessen“, „Olympia – eine Idee, verschiedene Perspektiven“, „Religion & Politik“ – so oder so ähnlich heißen die Überschriften und Themenformulierungen auf vielen Informationsblättern, die Schülerinnen und Schüler der Einführungsphase derzeit in die Hand bekommen. In Stufenversammlungen oder Informationsveranstaltungen wird der erste Oberstufenjahrgang der verkürzten Gymnasiallaufbahn (G8) über eine Änderung der APO-GOST¹ informiert, die erstmalig neben dem Unterricht in den klassischen Fächern auch Unterricht in Projektform ermöglicht – in so genannten Projektkursen!

Ziel dieser Projektkurse ist es, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ein ganzes Schuljahr an einem spezifischen Vorhaben anwendungs- und teamorientiert zu arbeiten. Dabei entstehen - individuelle oder gemeinsame – Produkte, deren Präsentation Höhepunkt und zugleich Abschluss des Projektkurses bildet. Der Projektkurs, den die Schülerinnen und Schüler optional wählen können, ist an ein Referenzfach angebunden, das parallel belegt werden muss, bei den o.a. Themen z.B. Biologie, Kunst, Geschichte oder Kath. / Ev. Religionslehre.

Für Schülerinnen und Schüler bieten Projektkurse also die große

Chance, weitgehend eigenständig im Rahmen des Projektthemas an einem selbst gewählten Thema zu arbeiten. Lehrerinnen und Lehrern eröffnen diese Kurse die Möglichkeit, in außerordentlich spannenden Gebieten ihrer Fächer über die Curricula hinaus vertieft zu arbeiten und dabei freie Arbeitsformen einzusetzen. Den Katholischen Schulen bietet sich zudem in diesem Bereich eine nicht zu unterschätzende Gelegenheit, ihr Profil als Schulen mit christlicher Ausrichtung herauszustellen. So lässt sich beispielsweise bei den eingangs genannten Themen die ethische Perspektive bei der Behandlung von Krankheiten ebenso integrieren wie hinsichtlich der Wahl der Mittel im Leistungssport (Doping). Darüber hinaus können auch Projektkurse mit dem Referenzfach (katholische oder evangelische) Religion im engeren Sinne religiöse Themen und Fragestellungen aufnehmen und vertiefen, so wie es der Kurs „Religion und Politik“ unternehmen will. Dieser Projektkurs soll im Schuljahr 2011/12 erstmalig am Gymnasium St. Mauritius sowie am Kardinal-von-Galen-Gymnasium in Münster in Kooperation angeboten werden. Das Konzept des Kurses ruht im Wesentlichen auf folgenden Prinzipien:

Schülerorientierung

Im Mittelpunkt steht das Erkenntnisinteresse und die Forschungsaktivität der Schülerinnen und Schüler. Im Sinne eines entdeckenden und selbstständigen Lernens übernimmt der Schüler die Verantwortung für sein Arbeiten und dessen Reflexion. Das Kurskonzept

bietet dafür den pädagogischen, aber auch den inhaltlichen Rahmen; der Lehrer steht unterstützend und beratend als Lernbegleiter zur Verfügung. Es ist auch möglich, dass Schüler als Team ein Projekt verfolgen; in diesen Fällen ist die Kooperation mit den Mitschülern für den Erfolg des Projekts unerlässlich.

Wissenschaftspropädeutik

Der Projektkurs „Religion und Politik“ orientiert sich grundlegend am gleichnamigen Exzellenzcluster an der Universität Münster.² Diese Forschungsinitiative, an der Wissenschaftler aus 20 Fächern der Sozial- und Geisteswissenschaften beteiligt sind, beschäftigt sich interdisziplinär mit dem sensiblen Verhältnis von Religion und Politik, das alle Epochen und Kulturen geprägt hat. Den Schülern des Projektkurses wird Gelegenheit gegeben, „Uniluft“ zu schnuppern und mit Wissenschaftlern in Kontakt zu treten, die sich auf akademische Weise mit den Fragen beschäftigen, die – wiewohl in reduzierter Form – auch Gegenstand des Projektkurses sind. Projektunterricht kann hier als Blockunterricht stattfinden – z.B. in der Universitätsbibliothek, in der an Methoden wissenschaftlicher Recherche herangeführt wird.

Curriculare Eigenprägung

Dieser Begriff meint den „Freiraum privater Schulen zur Verwirklichung ihrer Eigenart in Bezug auf Erziehungsziele, weltanschauliche Basis, Lehrmethoden und Lehrinhalte“.³ Für Katholische Schulen eröffnet dieser Freiraum die Möglichkeit, den Unterricht an der christlichen Sicht der Wirklichkeit und des Menschen zu orientieren. Einschlägige kirchenamtliche Dokumente bezeichnen diese Aufgabe als „Synthese zwi-

schen Glauben und Kultur“.⁴ Der Projektkurs „Religion und Politik“ versucht dies zu realisieren, indem er nach den Spuren von Religion in Politik und Gesellschaft sucht und diese kritisch reflektiert. Den Forschungsfeldern der Exzellenzclusters folgend könnten somit folgende Fragestellungen thematisiert werden:

- Die Frage nach den religiösen Wurzeln des säkularen Staates (Forschungsfeld Normativität)
- Die Frage nach religiösen und weltlichen Inszenierungen (Ritual / Kult – Forschungsfeld Inszenierung)
- Die Frage nach der einheitsstiftenden Wirkung von Religion für Gesellschaften (Forschungsfeld Integration)
- Die Frage nach Friedens- und Gewaltpotentialen von Religion und deren Instrumentalisierung z.B. durch Politik (Forschungsfeld Gewalt).

Auch bezüglich der Leistungsfeststellung und –bewertung bieten Projektkurse verschiedenste Möglichkeiten. Die Jahresnote, die die Schülerinnen und Schüler als Gesamtnote für die beiden Projektkurshalbjahre bekommen, geht in die Gesamtqualifikation im Umfang von zwei Grundkurergebnissen ein. Alternativ kann auch die Einbringung als besondere Lernleistung in den Abiturbereich erfolgen (5. Abiturfach). Hierzu muss allerdings sichergestellt sein, dass das Produkt den Exzellenzanspruch einer besonderen Lernleistung erfüllt. Im Kontext der Abiturprüfung findet in diesem Fall ein zusätzliches Kolloquium statt.

Im – wahrscheinlich häufiger auftretenden – Fall der Anrechnung des Projektkurses als zwei Grundkurse wird eine Jahresnote erteilt, die sich zur Hälfte zusammensetzt aus der Note für das Produkt und zur ande-

ren Hälfte aus den prozessbegleitenden Schülerleistungen. Während im prozessbezogenen Teil kontinuierlich über die beiden Kurshalbjahre hinweg Teilleistungen wie Unterrichtsbeiträge und Planungs- sowie Organisationsleistungen zu erbringen und bewerten sind, umfasst der ergebnisbezogene Teil die so genannte Dokumentation der Ergebnisse, die aus der Kursarbeit sowie einer begleitenden Präsentation und/oder dem Produkt besteht und in der Regel erst am Ende des einjährigen Projekts vorliegt.

Dass die freie Auswahl der konkreten Produktform unzählige Möglichkeiten bietet, ist sicherlich eine der großen Stärken der Projektkurse. So können die Schülerinnen und Schüler natürlich eine kleine wissenschaftliche Arbeit erstellen, aber auch einen Themenabend gestalten, eine Podiumsdiskussion durchführen und dazu ein Grundsatzreferat halten, einen Film drehen, ein Theaterstück schreiben, eine Ausstellung organisieren oder ein Radio-Feature erstellen. Diese kleine Aufzählung von Beispielen ist dabei nicht erschöpfend. Neben der Beurteilung der Produkte können auch kreative und weiterführende Impulse, sachgerechte Recherche,

selbstständige Themenfindung, Steuerung des Planungsprozesses oder kooperative Steuerung der Gruppenprozesse beurteilt werden. Zudem kann der Prozess der Produkterstellung mit Hilfe einer Planungs- und Materialmappe (auch als Portfolio bezeichnet⁵) oder eines Lerntagebuchs dokumentiert werden, das ebenfalls zur Leistungsmessung herangezogen werden kann.

Insgesamt bieten die Projektkurse also eine Vielzahl von Möglichkeiten und Chancen zumal für die Profilbildung Katholischer Schulen; sicher werden sie eine Bereicherung der Arbeit in der Sekundarstufe II werden!



Franz-Bertram Voß unterrichtet die Fächer Katholische Religionslehre und Sozialwissenschaften am Kardinal-von-Galen-Gymnasium Münster
fbvoss@gmx.de

Dr. Tobias Voßhenrich ist Referent in der Abteilung Religionspädagogik; unterrichtet außerdem die Fächer Katholische Religionslehre und Geschichte am Gymnasium St. Mauritius
vosshenrich@bistum-muenster.de

¹ APO-GOST B für Gymnasien ab Schuljahr 2010/2011 (Änderung vom 12.3.2009), § 11 Satz 8; § 14 Satz 3 u. 6; § 17; § 28. Vgl. auch die Handreichung zu Projektkursen des Schulministeriums NRW: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/projektkurse_sii/angebot-home_sii/angebot-home.html (11.5.2011).

² Vgl. www.uni-muenster.de/Religion-und-Politik/

³ Bischöfliches Generalvikariat Münster (Hg.): Unterrichtsentwicklung und Eigenprägung. Orientierungshilfe. Münster 2009. S. 8.

⁴ Grundlegend hierzu: Kongregation für das katholische Bildungswesen: Die Katholische Schule (1977). Der Text ist in einer Sammelpub-

likation der Deutschen Bischofskonferenz leicht zugänglich: „Katholische Schulen. Verlautbarungen der Kongregation für das katholische Bildungswesen nach dem II. Vatikanischen Konzil“. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 188. (Als Download erhältlich unter www.dbk.de, Menüpunkt „Veröffentlichungen“)

⁵ Vgl. z.B. Lemaire, Rainer: Die Portfolio-Methode im Unterricht. Eine Möglichkeit subjektorientierter Leistungsbewertung. Schulreferat Köln 2005. Als Download erhältlich unter: www.rpi-virtuell.net/workspace/users/832/Themenwochen%20Portfolio/Portfolio-Methode%20und%20Leistung.pdf

Die Würde des Menschen ist unantastbar – auch über den Tod hinaus

Umgang mit Abschied, Sterben, Tod und Trauer an der Maximilian-Kolbe-Schule Nordkirchen

Warum haben wir uns auf den Weg gemacht?

Die Maximilian-Kolbe-Schule ist eine Förderschule mit den Förderschwerpunkten geistige sowie körperliche und motorische Entwicklung. Sie gehört zur Kinderheilstätte, eine Einrichtung der Behindertenhilfe für Kinder und Jugendliche in Trägerschaft der Vestischen-Caritas-Kliniken-GmbH. Zur Kinderheilstätte gehören neben der Maximilian-Kolbe-Schule Wohnheime in verschiedenen Orten für behinderte Kinder und Jugendliche, eine Frühförder- und Beratungsstelle sowie die heilpädagogische Kindertageseinrichtung für Kinder mit und ohne Behinderung. In der Maximilian-Kolbe-Schule werden aktuell ca. 300 Kinder und Jugendliche mit einer geistigen und/oder körperlichen Behinderung unterrichtet, gefördert und betreut. Der Anteil der schwer- und mehrfachbehinderten Kinder und Jugendlichen liegt bei etwa 50%. Es wird eine nicht unerhebliche Anzahl von Kindern und Jugendlichen in der Maximilian-Kolbe-Schule unterrichtet, die aufgrund der Schwere ihrer Behinderung eine begrenzte Lebenserwartung haben oder aber auf Grund ihrer Behinderung plötzlich versterben können. In den letzten drei Jahren sind in der Maximilian-Kolbe-Schule acht Kinder und Jugendliche verstorben.

Die Anforderungen an die Kolleginnen und Mitarbeiter/innen in einem konkreten Sterbe- und Trauerfall sind vielfältig und hoch:

- Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit begrenzter Lebenserwartung bis zu ihrem Tod.
- Begleitung trauernder Mitschüler/innen bzw. Mitbewohner/innen
- Angebot der Begleitung und Unterstützung trauernder Eltern und Geschwister
- Bewältigung der eigenen Betroffenheit und Trauer

Was ist Trauer?

Grundsätzlich ist die Trauer eine natürliche Fähigkeit, spontan und eine selbstverständliche Reaktion des Organismus auf Verluste, Trennungen und Abschiede. Trauer tut weh. Sie kennt keine Zeit, keine Grenzen, keine Gesetzmäßigkeit. Sie ist allgegenwärtig. Sie macht klein und hilflos. Trauer ist nicht gleich Trauer. Trauer hat viele Gesichter. Gemeinsam ist ihr nur, dass sie gesehen, gehört, verstanden und akzeptiert werden möchte.

Trauer hat aber auch eine, uns von der Natur geschenkte heilsame Kraft. Trauer möchte die seelische Heilung fördern. Lebensfördernde Trauer ist ein befreiender, reinigender und unverfälschter Gefühlsausdruck, der unsere Gesundheit nach einem Abschied unterstützt und hilft, den Verlust mit der Zeit zu akzeptieren. So werden eine Neuorientierung im Leben und kreative Gestaltideen für die Zukunft möglich. Im Erzählen, Benennen und Durchleben des Schmerzhaften selbst und im Erinnern liegt die heilende Kraft der Trauer.

Lebenshemmende Trauer ist ein verdrängtes, verleugnetes und nicht angenommenes Gefühl, welches uns krank machen kann. Viele Menschen erleben die Trauer um den Tod eines geliebten Menschen als eine schmerzliche und sehr kraftvolle Energie, die sie in ihrem ganzen Wesen erfasst und alle Lebensbereiche berührt. Sie bringt Chaos in das Fühlen, Denken und Handeln und beeinträchtigt das Körperbefinden. Besonders der Tod eines Kindes verletzt die Eltern und Geschwister seelisch tief und hinterlässt offene und schmerzhaft Wunden, da dieser in der Regel einen Tod zur „Unzeit“ bedeutet, da ihr Tod zu einer Zeit eintritt, der dem natürlichen Lebenskreislauf entgegenläuft. Von daher sind auch die Mitschüler/innen sowie die Kollegen/innen und Mitarbeiter/innen in existenzieller und besonderer Weise persönlich betroffen.

Anforderungen an Trauerbegleitung

Trauer ist also ein komplexes Geschehen. Trauerbegleitung sollte deshalb nicht einer Theorie und Methode folgen, sondern sie vollzieht sich zuallererst in und durch die Persönlichkeit und Identität der Begleiterin/des Begleiters. Trauernde Menschen zu begleiten, verlangt deshalb

- die notwendige Auseinandersetzung mit den Inhalten und Ergebnissen der Trauerforschung (Ausbildung)
- eine Überprüfung der Anwendbarkeit in der Praxis (Reflexion)
- eine Konfrontation und Auseinandersetzung mit eigenen

Diese Stationen haben wir auf unserem Weg erreicht:

1. Wir bilden uns fort, indem wir

- einen Kollegen in einer zweijährigen Ausbildung zum Trauerbegleiter qualifizieren
- ein differenziertes Fortbildungsangebots für die Kollegen zum Thema: „Umgang mit Abschied, Sterben, Tod und Trauer“ bereithalten.
- Handreichungen bereitstellen für die Kollegen/Mitarbeiter als Unterstützung im Trauerfall in der Lehrerbücherei der Schule und auf der Internetseite der Schule zum Downloaden mit Themenstellungen:
 - > Wenn ein Schüler gestorben ist: eine Checkliste
 - > Wie sage ich es in der Klasse?
 - > Methoden und Rituale im Umgang mit sterben, Tod und Trauer in der Schule
 - > Sterben, Tod und Trauer und geistige Behinderung
 - > Trauerreaktionen und Todesvorstellungen bei Kinder und Jugendlichen in den unterschiedlichen Altersstufen
 - > Was ist Trauer? - Definitionen, Phasenmodelle
 - > Ausführliche Literaturliste zum Thema `Sterben, Tod und Trauer`

2. Wir informieren würdevoll, indem wir

- eine „Lebensereignisecke“ im Eingangsbereich eingerichtet haben, die von den Schülern der betroffenen Klasse gestaltet wird.
- einen guten Rahmen für schulinterne Familiennachrichten an der Infowand für Kollegen/Mitarbeiter festlegen.
- in den regelmäßigen Veröffentlichungen der Maximilian-Kolbe-Schule den Tod eines Schülers oder des Kollegen/Mitarbeiter anzeigen.

3. Wir nehmen Abschied, indem wir

- dafür sorgen, dass Mitschüler, Kollegen und Mitarbeiter an der Beerdigung teilnehmen können, wenn sie dies möchten; die Teilnahme wird mit den Eltern abgesprochen.
- indem wir zeitnah nach der Beerdigung eine Abschieds- und Gedenkfeier in der Maximilian-Kolbe-Schule gestalten, zu der auch die Angehörigen des Verstorbenen eingeladen werden.

4. Wir erinnern uns gemeinsam, indem wir

- uns in der Lehrerkonferenz in ritualisierter Form an den verstorbenen Schüler, Kollegen oder Mitarbeiter erinnern und sein Leben würdigen:
 - > Kleiner Tisch vor dem Schulleitertisch gestaltet mit:
 - Tuch, Blumenstrauß und Osterkerze
 - Foto des/der verstorbenen Schülerin/Schülers oder der/des verstorbenen Kollegin/Kollegen.
 - Erinnerungsbuch für die verstorbenen Menschen der Schule
 - > Ablauf der Gedenk- oder Abschiedsrituals:
 - Beginn des Rituals mit dem Ertönen der Klangschale
 - Der Schulleiter lädt die Kollegen und Kolleginnen ein, an dem
 - Gedenkritual teilzunehmen, nennt Name und Klasse

des/der Verstorbenen, Zeitpunkt des Todes, ggf. nähere Umstände.

- Ein Lehrer der Klasse der/des Verstorbenen verliest einen Nachruf (z.B. Nennen wichtiger Lebensdaten, ihre/seine Vorlieben, Eigenarten und Besonderheiten, was war ihr/ ihm wichtig, ihre/seine Bedeutung für alle, zu welchen Menschen hatte die/der Verstorbene intensive Beziehungen, ...). Falls Kollegen der Klasse den Nachruf in diesem großen Plenum nicht sprechen wollen oder nicht sprechen können, verfassen sie einen Text, der verlesen wird.
- Zeigen von Fotos über den Beamer
- Einspielen eines Musikstücks oder Lieds (Musik für Trauernde, ggf. Erläuterungen zum ausgewählten Musikstück)
- Ehrendes Gedenken der/des Verstorbenen durch eine Schweigeminute, zu der sich alle Kollegen erheben
- Beenden der Gedenk- und Abschiedsrituals durch Ertönen der Klangschale
- ein Erinnerungsbuch führen, das auf etwa vier Seiten ...
 - > ein Foto des Verstorbenen
 - > die Todesanzeige
 - > Fotos der Erinnerungsarbeiten der Schüler
 - > Fotos des Erinnerungstisches aus der Klasse
 - > Fotos vom Grab

enthält, gestaltet von den Schülern und Lehrern der betroffenen Klasse. So erhalten die Erinnerungen einen gebührenden Platz und gehen nicht verloren. Das Erinnerungsbuch wird im Schulleiterzimmer aufbewahrt und kann dort jederzeit ausgehoben werden.

- zum 1. Geburtstag nach dem Tod eines Schülers und zum ersten Jahrestag nach dem Tod eines Schülers jeweils eine Karte an die Eltern des verstorbenen Mitschülers schicken.
- den Namen des verstorbenen Schülers zu dem Zeitpunkt, an dem er aus der Schule entlassen worden wäre, beim Gottesdienst im Rahmen der Schulentlassfeier nennen; dazu wird eine von den Schülern gestaltete Kerze entzündet und eine entsprechende Fürbitte verlesen; die Eltern des verstorbenen Schülers erhalten darüber Nachricht.

5. Wir sorgen für Unterstützung und Begleitung im akuten Trauerfall, indem wir

- die Seelsorgerin der Kinderheilstätte einsetzen oder einen Kollegen mit der Qualifizierung als Trauerbegleiter vom Unterricht freistellen zur Unterstützung und Begleitung von betroffenen Schülergruppen, einzelnen Schülern und Klusenteams.

6. Wir erzählen von unserem Tun und geben unser Wissen weiter, indem wir

- in Fachzeitschriften veröffentlichen.
- von unserem Konzept auf der Schulleitertagung der Schulen in katholischer Trägerschaft im Bistum Münster berichten.
- Fortbildungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen anbieten zum Thema `Sterben, Tod und Trauer` in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lehrerfortbildung Mühlheim und der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat.

Verlustkrisen und Trauererlebnissen (Selbsterfahrung).

Die Authentizität, die Intuition und die Bereitschaft der Begleiterin/ des Begleiters mit den Betroffenen „auszuhalten“, das Leid nicht „wegmachen“ zu wollen, charakterisiert deshalb am besten die notwendigen Fähigkeiten der Begleiterin/ des Begleiters.

Trauerbegleitung sollte daher das Ziel haben, den Trauerprozess betroffener Menschen (hier: Schüler/innen, Kollegen/innen, Eltern, Geschwister) zu begleiten und Hilfen zu bieten, eigene Schritte zu entdecken, um den eigenen Trauerweg gehen zu können. Zu den genannten Anforderungen kommt erschwerend hinzu, dass unsere Gesellschaft Sterben, Tod und Trauer - trotz vielfältiger positiver Ansätze - noch immer ausgrenzt und mit einem Tabu belegt. Es gibt keine allgemein verbreitete, aus der Tradition gewachsene und gelebte Sterbe- und Trauerkultur und somit auch keine geschützten Räume für sterbende und trauernde Menschen. In der Maximilian-Kolbe-Schule gab es sehr verschiedene Rituale und Umgangsweisen im Umgang mit Abschied, Sterben, Tod und Trauer. Sie lebten eher zufällig vom Engagement einzelner Kollegen und Mitarbeiter; sie waren nicht gemeinsam reflektiert, kommuniziert und institutionalisiert. Bei der Trauerbegleitung an einer Förderschule mit den Schwerpunkten geistige, motorische und körperliche Entwicklung sind Besonderheiten zu berücksichtigen. Das können sein:

- Schwierigkeiten beim Lernen und Verstehen,
- reales Verlustempfinden und Trauer trotz kognitiver Schwierigkeiten,
- häufig eingeschränkter oder veränderter Ausdruck von (Trauer-) Gefühlen,



- mangelnde oder veränderte Ausdrucksmittel.

Wir haben uns auf den Weg gemacht, um für die Maximilian-Kolbe-Schule eine bewusste Kultur im Umgang mit Abschied, Sterben, Tod und Trauer zu entwickeln. Wichtige Ziele auf diesem Weg waren für uns bereits vorhandene, aber nicht gemeinsam kommuniziert und abgesprochene Abschiedsrituale beim Tod eines Schülers oder eines Kollegen/ Mitarbeiters weiter zu entwickeln, gemeinsam abzusprechen und zu institutionalisieren. Wir wollten einen zentralen Ort der Erinnerung in der Schule etablieren, ein differenziertes Fortbildungsangebots sowie Handreichungen für Kollegen/ Mitarbeiter als Unterstützung im Akutfall erarbeiten. Darüber hinaus sollten Kollegen/innen als Trauerbegleiter qualifiziert werden und tätig sein. Für die Schüler wollten wir Projekte und Unterrichtseinheiten zum Thema „Abschied, Sterben, Tod und Trauer“ entwickeln.

Wenn wir auf unseren Weg zurückblicken,

stellen wir fest, dass wir viel erreicht haben. Es ist uns gelungen eine bewusste Kultur im Umgang mit Abschied, Sterben, Tod und

Trauer zu entwickeln und zu etablieren. Diese Kultur erleben wir als gut, hilfreich und unterstützend. Der Weg ist nicht zu Ende; er muss weitergegangen werden. Die vereinbarten Rituale, Handreichungen, Fortbildungen und Begleitungen müssen immer wieder reflektiert und weiter entwickelt werden. Was andere von uns lernen könnten, ist, dass es einer Schule gut tut, wenn sie die etablierte Praxis im Umgang mit Abschied, Sterben, Tod und Trauer zum Thema macht. Die Auseinandersetzung mit der etablierten Praxis kann einen kreativen Dialog eröffnen und zur Entwicklung einer bewussteren und gut kommunizierten Kultur im Umgang mit „Abschied, Sterben, Tod und Trauer“ beitragen. Der Grundsatz „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ bekommt somit für die Arbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen eine konkrete Bedeutung für die letzte Lebensphase und über den Tod hinaus.

Friedemann Wende,
Lehrer für
Sonderpädagogik,
Trauerbegleiter

Friedemann@wende-luedinghausen.de

Ich schaff's!¹

Ein Baustein der individuellen Förderung am Bischöflichen St.-Josef-Gymnasium Bocholt

„Ich schaff's!“ – Warum?

„Ich schaff's! hat mir gebracht, dass ich über neue Motivationsstrategien nachgedacht und sie angewendet habe. ‚Ich schaff's! hat mir neue Ansichten zum Thema Lernen gebracht und dass es wichtig ist, im Team gut zu arbeiten. Ich weiß jetzt, wie ich Aufgaben, die ich mir selber stelle, am besten lösen kann.“²

Wir haben uns sehr gefreut am Ende unseres „Pilotprojektes“ zur Implementierung des „Ich schaff's!“- Programms in den Förderunterricht der Jahrgangsstufe 7. Schüleräußerungen wie diese in der Abschlussevaluation zu lesen. Vor allem, weil wir beide – von Beginn an – so begeistert von diesem finnischen Förderprogramm waren und sind!

Was hat uns an „Ich schaff's!“ fasziniert? Im Zentrum dieses Motivationsprogramms steht keine spezielle Technik, sondern eine Haltung: „Es macht mehr Spaß Fähigkeiten zu erlernen, als Probleme los zu werden“³, so der „Erfinder“ des Projekts, Ben Furman. Diese Idee hat uns sofort begeistert und gerade im Hinblick auf den Förderunterricht, der bisher noch weitgehend ohne Konzept vom jeweiligen Klassenlehrer in nur einem Unterrichtsfach durchgeführt wur-

de, interessiert: Einmal umdenken, Probleme verfähigen, den ganzen Menschen sehen, auf kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene arbeiten, Selbstbewusstsein stärken und wertschätzend miteinander umgehen.

„Ich schaff's!“ – Merkmale des Programms

Ben Furman ist ein finnischer Mediziner, Psychiater und Psychotherapeut. Er ist der Gründer eines großen Therapiezentrums in Helsinki und gefragter Trainer in den Bereichen Personalentwicklung und Teamaufbau.

Als zwei Lehrerinnen einer finnischen Förderschule ihn baten, gemeinsam mit den Schüler zu arbeiten und individuelle Förderkonzepte zu erstellen, ist das Programm „Kid's Skills“⁴ entstanden. Es ist das Ergebnis langjähriger Forschung und kombiniert erzieherische und therapeutische Methoden. 2005 wurde es von deutschen Psychologen und Medizinern unter dem Namen „Ich schaff's“ veröffentlicht, durch eine „Ich schaff's Tour“⁵ mit Oliver Kahn bekannt gemacht und an zwölf bayrischen Schulen eingeführt.

Im Zentrum des Programms steht die Lösungsorientierung im Umgang

mit Defiziten. Es geht um das Beschreiben von Zielen, die Analyse von Fortschritten, respektvolle Erklärungen und Wertschätzung, statt – wie im Förderunterricht meistens üblich – um Problemfokussierung und Schuldzuweisungen.

Das Konzept beinhaltet 15 Schritte, die gemeinsam durchlaufen werden und den Schülern helfen sollen, eigene Ziele zu formulieren, deren Umsetzung planvoll zu organisieren und kontinuierlich an der Realisierung der Ziele zu arbeiten.

„Ich schaff's“ beginnt damit, dass die Schüler in einer meditativen „Lebensreise“ überlegen, welche Fähigkeiten sie bereits beherrschen und welche sie zukünftig erlernen wollen. Anschließend wird ein Ziel ausgewählt und formuliert. Es ist wichtig, dass die Schüler Freiheiten bei der Auswahl dieser Fähigkeit haben, ganz persönlich bestimmen können, ob diese dem kognitiven, sozialen oder auch emotionalen Lernbereich entstammt. Eine mögliche Auswahl an Zielen und Fähigkeiten ist für die Schüler vorbereitet, sie können aber auch ganz individuelle Vorstellungen umsetzen.

Egal um welches Ziel es sich handelt, die folgenden Schritte sind

// Auf unserem „Ich schaff's!“-Fragebogen zur Abschlussreflexion wurden die Schüler gefragt, ob sie das Projekt weiterempfehlen würden. Etwa 80 Prozent der Siebtklässler haben mit „Ja“ geantwortet. Ein Junge schrieb: „Ich würde das Projekt weiterempfehlen, weil es Sinn macht, seine Schwächen in Stärken umzuwandeln.“

immer gleich. Hierzu gehört unter anderem die Konkretisierung des Ziels, eine Fixierung der Umsetzungsmöglichkeiten in Stufenplänen, aber auch die Auswahl eines Mottos oder Symbols, das mit der zu erlernenden Fähigkeit assoziiert wird.

Im „Ich schaff's“-Programm lernt niemand allein. Die Schritte beinhalten auch die Auswahl von Helfern, wobei die Schüler sich nicht nur an die Lehrer, sondern an Klassenkameraden, Eltern oder Freunde wenden.

Zuletzt – das darf nicht vergessen werden – wird der Erfolg gemeinsam mit der ganzen Lerngruppe gefeiert.

„Ich schaff's!“ – Ein Baustein der individuellen Förderung in der Jahrgangsstufe 7

Die guten Erfahrungen mit einer 7. Klasse ermutigten uns, das Konzept in der ganzen Jahrgangsstufe zu erproben. Inhaltlich konnten wir dabei die Erarbeitungen aus dem Vorjahr nutzen. Zu Beginn des Schuljahres hieß es: „An bekannten und neuen Stränden Lernenergie tanken“. Schlüsselkompetenzen des selbstständigen Lernens sind vier Inseln zugeordnet und in konkrete Fähigkeiten und Ziele unterteilt. So kann jeder Schüler gleich in der ersten Stunde sein Ziel finden. Dockt er auf der „Insel der haltbaren Fischnetze“ an, bedeutet dies,

sich mit sozialen Kompetenzen zu beschäftigen (z.B. Respekt, Konfliktfähigkeit, Zusammenarbeit).

Die „Insel der lenkbaren Leuchttürme“ bietet Anregungen zu den Themen Konzentration, Motivation und Selbständigkeit. „Planvolle Zugvögel“ können sich gut auf Klassenarbeiten vorbereiten und ihr Lernen zu Hause organisieren. Und „Schatzsucher“ brauchen Werkzeuge, d.h. sie trainieren Methoden wie Internetrecherche oder führen ein Interview durch. Die vorbereitende Phantasiearbeit und die ansprechenden Materialien erleichtern den Siebtklässlern die Wahl. Für die konkrete Umsetzung sind nun die Helfer von entscheidender Bedeutung. Sie unterstützen die Schüler in Kleingruppen bei der Umsetzung ihrer Ziele mit Hilfe der Schritte des „Ich schaff's“-Programms.

Die Schüler können durchaus unterschiedliche Ziele verfolgen. Wichtig ist, dass sie ihre Überlegungen in der Gruppe besprechen, von den anderen Anregungen und Zustimmung erhalten und von älteren Schülern der Einführungsphase (Jahrgangsstufe 10) begleitet werden. Die älteren Schüler müssen dazu mit den Schritten von „Ich schaff's!“ vertraut sein und sich zutrauen, eine Kleingruppe zu betreuen.

Da lag es nahe, auf einen Pädagogikkurs zurückzugreifen. Dort kann das nötige Basiswissen vermittelt

werden, die Schüler dokumentieren und reflektieren ihre Mitarbeit in der Klasse 7 in einem Portfolio und führen so ein eigenständiges Projekt durch. Als organisatorische Rahmenbedingung muss natürlich die Förderstunde der Klasse 7 mit einer Stunde des GK Pädagogik gekoppelt werden. Und dann kann man sich als Lehrer nur wundern, welche Prozesse bei einzelnen Schülern und Schülergruppen in Gang kommen.

Als Moderator hat man zwar einige Steuerungsfunktionen, jedoch auch reichlich Gelegenheit zur Beobachtung. Die Evaluation zeigt, dass etliche Schüler ihr Lernen nun (zumindest subjektiv) besser organisieren. Viele loben die entspannte Atmosphäre und das gute Miteinander.

Das zweite Halbjahr steht unter dem Motto: „Fit werden und bleiben in einem Fach meiner Wahl!“ Die Schüler ziehen Bilanz, machen sich ihre Erfolge bewusst und legen fest, was sie in welchem Fach verbessern möchten. Die Lehrer sichten die Schülerwünsche und teilen für die einzelnen Fächer sinnvolle Untergruppen ein. Im ersten Quartal stellen die Klassenlehrer selbst Material und unterschiedliche Aufgabentypen bereit, im zweiten Quartal möchten wir mit einem digitalen individuellen Diagnose- und Übungsangebot⁶ arbeiten.

Als günstig erweist sich, dass die vier Klassenlehrer die Hauptfächer vertreten und die Pädagogiklehrerin die Gruppe übernehmen konnte, die weiterhin an Lernstrategien arbeiten wollte. Die Schüler des Pädagogikkurses machen sich für einzelne Elemente der „Ich schaff's-Stunden“ fit („Energizer“⁷ oder Phantasiereise, Blitzlicht). Sie teilen sich wieder auf und jeder hilft einer Schülergruppe, nimmt gegebenenfalls schriftliche Erarbeitungen mit und korrigiert oder kommentiert sie bis zur nächsten Stunde. Jeder Schüler der Klasse 7 legt eine Mappe an, die als „Logbuch“ fungiert. Hier werden Ziel, Nutzen, Motto und vor allem die konkreten Arbeits- und Übungsschritte festgehalten, aber auch die Ermutigungen und Hilfestellungen durch andere. So können die Mühe, aber auch die Fortschritte und Erfolge dokumentiert werden. Einen Ehrenplatz erhält dabei ein kleiner Zettel, den jeder Schüler in der ersten Stunde des zweiten Halbjahres bekommt. Darauf steht „nur“ ein kleiner persönlicher Kommentar von einem Lehrer, der den betreffenden Schüler unterrichtet (notiert und eingesammelt am Rande der Zeugniskonferenz). Und man ist immer wieder gerührt zu sehen, wie sich die Schüler über so eine kleine positive Bemerkung freuen, weil sie uns doch meistens als fern und mit Rotstift erleben.

Ausblick

Wir hoffen, dass dieses Projekt den Schülern hilft, „sich selbst anzunehmen und zu entwickeln“ und „Verantwortung zu übernehmen“⁸. Unschwer lassen sich auch Bezüge zum Leitbild katholischer Schulen aufzeigen, besonders zu den Aspekten „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ und zu den Ausführungen über ein pädagogisches Leistungsverständnis. Dort wird ja betont, wie wichtig es ist, eigene Lernwege zu reflektieren, ein vertrauensvolles Lernklima aufzubauen, so dass Schüler ein positives Selbstbild gewinnen können.⁹

Auf unserem „Ich schaff's-Fragebogen“ zur Abschlussreflexion wurden die Schüler gefragt, ob sie das Projekt weiterempfehlen würden. Etwa 80 % der Siebtklässler haben hier mit einem „Ja“ geantwortet. Als Begründung dieser Einschätzung hat ein Junge geschrieben: „Ich würde das Projekt weiterempfehlen, weil es Sinn macht seine Schwächen in Stärken umzuwandeln.“

Das sehen wir genauso und hoffen, dass „Ich schaff's!“ irgendwann zum festen Bestandteil unseres Förderkonzepts wird!

¹ Christiane Bauer/Thomas Hegemann, Ich schaffs! - Cool ans Ziel. Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen, Heidelberg 2008.

² Schüleräußerung am Ende des Pilotprojekts im Rahmen einer Abschlussevaluation am Ende des Schuljahres 2009/2010.

³ Christiane Bauer/Thomas Hegemann, Ich schaffs! - Cool ans Ziel, S. 3.

⁴ Ben Furman, Kids' Skills. Playful and practical solution-finding with children, Helsinki 2004.

⁵ www.ichschaffs.de/Ich_schaffs/Tour.html.

⁶ Online-Diagnose. Deutsch. Mathematik. Englisch (www.westermann.de/diagnose).

⁷ Erwin Tielemans u.a., Energizer. Soziales Lernen mit Kopf, Herz und Hand, Straßberg 2007.

⁸ Schulprogramm des bischöflichen St.-Josef-Gymnasiums Bocholt. Schlüsselqualifikationen einer christlichen Erziehung, S. 2- 4.

⁹ Unterrichtsentwicklung und Eigenprägung für die Schulen des Bistums Münster. Orientierungshilfe. Allgemeiner Teil, Münster 2008, S. 17.



Daniela Brückner
daniela.bureckner@web.de



Erika Lürken
erika-luerken@gmx.de

Der Katholische Kinder- und Jugendbuchpreis 2011

Von der verzweifelten Kraft der Fantasie erzählt das diesjährige Preisbuch des australischen Kinder- und Jugendbuchautors Morris Gleitzman. Eine Umschau unter den ausgewählten Büchern.

Morris Gleitzman

Einmal

Aus dem Englischen von Uwe-Michael Gutzschhahn

Hamburg (Carlsen Verlag) 2009

187 Seiten, € 8,95

Ab 11 Jahren

„Wozu sind Geschichten gut, wenn sie nicht einmal wahr sind?“, lässt Salman Rushdie seinen Protagonisten in „Harun und das Meer der Geschichten“ fragen (15). Geschichten leben von einer Glaubwürdigkeit jenseits der Realität. Ihre fiktive, imaginäre Welt widersetzt sich Fakten und Tatsachen. Dem Erzähler bieten sie die Chance, Erfahrungen und Erlebnisse, Fragen und Erinnerungen in Worte zu fassen und sie so zu verarbeiten, dass sich neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten auftun. Dem Hörer, der sich in den Geschichten wieder findet, sprechen sie Mut, Trost und Hoffnung zu. Von dieser Kraft der Fantasie erzählt das diesjährige Preisbuch des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises, das auf Vorschlag der Jury aus 278 eingereichten Titeln von der Deutschen Bischofskonferenz ausgewählt wurde.

Das Buch „Einmal“ von Morris Gleitzman in der gelungenen Übersetzung von Uwe-Michael Gutzschhahn fasst Geschichte in Geschichten. „Einmal lebte ich in einem Waisenhaus in den Bergen“ lautet der erste Satz märchenhaft unbestimmt. Doch es geht in diesem Buch ganz konkret um die deutsche Besetzung Polens, die Vernichtung der polnischen Juden, um das Jahr 1942. Seit drei Jahren und acht Monaten lebt der neunjährige Felix in einem Waisenhaus. Er weiß nicht, warum seine Eltern – jüdische Buchhändler – ihn zu den katholischen Ordensschwwestern in Sicherheit

gebracht haben, er weiß nichts von den Verfolgungen der Juden. So lebt er in und mit seinen fantasievollen Geschichten, die er in seinem Notizbuch aufschreibt. Aus dieser unbefangenen kindlichen Perspektive lässt Morris Gleitzman Felix seine Geschichte erzählen: von der Flucht aus dem Waisenhaus, der verzweifelten Suche nach seinen Eltern, der Rettung eines verletzten Mädchens aus einem brennenden Haus, der Angst vor den schießenden Nazis, dem Unterschlupf im Warschauer Getto. Nur die kundigen Leserinnen und Leser wissen um die Grausamkeiten der Judenverfolgung, die sich hinter den fast naiv wirkenden Deutungen des Neunjährigen verbergen, hinter seinen originellen Versuchen, sich „etwas einfallen zu lassen, ... das die Angst aus unseren Köpfen vertreibt“ (112). Doch auch als Felix sich in einem schmerzlichen Prozess der brutalen Realität stellen muss, lässt er sich noch immer zum Erzählen bewegen.

Es gibt viele Bücher über den Holocaust. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass – ähnlich wie in dem Film „Das Leben ist schön“ von Roberto Benigni – durch die Konstruktion der Geschichte vermittelt wird, dass die Hoffnung trotz der Übermacht des Bösen nicht stirbt. Morris Gleitzman überzeugt in dem Buch mit seiner Schilderung der unvorstellbaren Kraft der Imagination, die einen uner-schütterlichen Glauben an das Gute freisetzt und Menschen zu Hilfsbereitschaft, Fürsorge, Freundschaft und Solidarität auch unter widrigsten Umständen bewegt. ReligionspädagogInnen werden diese Hoffnungsgeschichte mit biblischen Wundern in eine Reihe stellen, die auch davon erzählen, Begrenzungen nicht mit einem Akt der Selbstaufgabe, sondern mit einem Wechsel der Perspektive zu überschreiten.

Aus der Empfehlungsliste der Jury des Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreises werden hier noch einige weitere Neuerscheinungen ausführlicher vorgestellt, die für ReligionspädagogInnen von besonderem Interesse sein könnten.

Christian Duda, Julia Friese (III.)

Schnipselgestrüpp

Zürich (Bajazzo Verlag) 2010

44 Seiten, € 14,90

Ab 5 Jahren

„Mutter sagt nichts. Vater schweigt. Der Fernsehapparat plappert.“ Der Sohn kommt aus der Schule und verschwindet wortlos in seinem Zimmer. Übermächtig – wie auch auf den beiden großformatigen Bildern von Vater und Mutter – ist die Armut, die Ausweglosigkeit und Tristesse der Familie zu spüren. Doch der namenlose Junge hat für sich einen eigenen Rückzugsort entdeckt. In seinem Zimmer kreierte er sich aus dem „Schnipselgestrüpp“ alter Zeitungen seine eigene Welt. So bevölkert er eine riesige Waldwiese mit Blumen, Bäumen und Insekten. Seine Fantasie verleiht ihm Flügel. Im Spiel wird er selber ein Insekt, eine Gottesanbeterin. Es gelingt ihm, zumindest seinen Vater aus seiner Lethargie zu befreien und ihn schließlich zum Mitspielen zu bewegen. Collagen aus Wortschnipseln, Fotos und ausgeschnittenen Texten setzen die Geschichte ideenreich um. Die triste Farbgebung weicht erst auf den letzten Seiten farbiger Bewegtheit der Bilder. Dieses anspruchsvolle, düstere und doch in einigen Passagen fast heiter anrührende Bilderbuch spiegelt die Situation vieler Kinder in bedrückenden, von materieller, geistiger und sozialer Armut gekennzeichneten Lebensverhältnissen. Es zeigt, wie Kinder sich auch in widrigen Lebenssituationen mithilfe ihrer Fantasie Mut und Lebensfreude bewahren können. Das Bilderbuch bietet eine wertvolle Gesprächshilfe, um Betroffenen einen Weg zu öffnen, sich zu offenbaren, ohne das Gesicht zu verlieren, allen Kindern aber die Chance, Empathie und Solidarität zu lernen.

Christine Knödler, Linda Wolfsgruber (III.)

Sonnenschein und Sternenschimmer

Hildesheim (Gerstenberg Verlag) 2010

143 Seiten, € 24,95

Für jedes Alter

Mit den Versen der ersten Schöpfungsgeschichte beginnt die prächtig ausge-

stattete Anthologie von himmlischen Geschichten, von Märchen, Liedern und Gedichten. In 25 Kapiteln sind Texte zu den Himmelskörpern versammelt, die „einander zum Strahlen bringen sollen wie Sonne, Mond und Sterne“ (Vorwort). Man wird überrascht von der Fülle und die kluge und geschickte Auswahl der Beiträge rund um das große Thema der Gestirne – umfasst sie doch Bekanntes und Bewährtes aus einer Zeitspanne von über drei Jahrhunderten: Große Dichter der Vergangenheit (Johann Wolfgang von Goethe, Theodor Storm) sind ebenso vertreten wie zeitgenössische Autoren (Reiner Kunze, Michael Krüger) und Kinderbuchklassiker (James Krüss, Paul Maar). So gibt es etwa Geschichten und Gedichte vom Jahres- und Tageslauf, vom Schlafen und Träumen, vom Morgen- und Weihnachtsstern, von den Astronauten im Weltenraum. Die in verschiedenen Techniken gehaltenen Bilder von Linda Wolfsgruber zeichnen sich durch einen hohen Eigenwert aus. Als großflächige, teils ganzseitige Illustration oder auch Vignette bilden sie jeweils mit dem Text eine gelungene Einheit. Ein himmlisches Hausbuch für Jung und Alt, besonders interessant für Religionslehrkräfte, lässt sich doch die Themen- und Motivauswahl der Sammlung hervorragend mit vielen Themen des Religionsunterrichts kombinieren.

Georg Bydliniski, Carola Holland (III.)

Immer in deiner Nähe

Neue Gebete für Kinder

Mannheim (Sauerländer Verlag) 2010

94 Seiten, € 12,95

Für Kinder

Der Autor legt in sechs Kapiteln eine Sammlung von eigenen Gebeten und Meditationstexten vor, die „die Verwobenheit von religiöser und konkreter Alltagserfahrung“ (Vorwort) von Kindern zum Ausdruck bringen: Die Natur, die Tages- und Jahreszeiten, Feste und Feiern, Freundschaft und Streit, Spielen und Lernen, Fragen und Wünsche, Krankheit und Tod werden als Lob, Dank, Bitte und Klage ins Gebet gebracht. Jedem Kapitel ist ein Psalmvers

oder ein anderes biblisches Gebet vorangestellt. Im letzten Kapitel finden sich Gebete für die Kinderliturgie. Das großformatige Kindergebetbuch vereinigt gereimte und ungereimte Texte; Situationsschilderungen auch ohne Anrede Gottes und Gebete, die mit eigenen Erfahrungen gefüllt und fortgesetzt werden können und so zum eigenen Beten anleiten. Die sprachlich ansprechend und verständlich formulierten Texte werden von großflächigen, farbenfrohen Illustrationen begleitet, die sich darauf beschränken, die Lebenssituationen von Kindern im Kindergarten- oder Schulalter abzubilden. Ein aufwendig gestaltetes Kindergebetbuch, das Gott als den Nahen und Fernen und Jesus als Freund der Kinder vorstellt; geeignet für Familien, Katechese und Religionsunterricht.

Benoit Marchon

Die Welt, die anderen und ich

München (PattlochVerlag) 2010

189 Seiten, € 16,95

Ab 9 Jahren

„120 Fragen und Antworten, um die Welt besser zu verstehen“ heißt der Untertitel dieses Sammelbandes, der von französischen Redakteuren zuerst in Kinderzeitschriften veröffentlicht wurde. Die Fragen der Kinder und Jugendlichen aus den Bereichen Familie, Gefühle, Leben und Tod, Welt und Gesellschaft bestechen durch ihre Authentizität und Ehrlichkeit: „Muss man seine Eltern lieben?“, „Was ist eigentlich Homosexualität?“, „Werden unsere Träume wahr, wenn wir erwachsen sind?“. Häufig sind es Fragen, die nicht abschließend beantwortet werden können und dürfen, auch nicht von Erwachsenen, sondern zum Weiterfragen und -denken auffordern; Fragen, die nicht mit Sachkompetenz allein, sondern oft nur auf dem Hintergrund einer Werthaltung beantwortet werden können. Die farbenfrohen, pfiffigen, zum Teil ganzseitigen Illustrationen lockern die Texte nicht nur auf, sondern geben weitere Denkanstöße.

Den Autoren ist es gelungen, die

Fragwürdigkeit des Lebens abzubilden und Kindern und Jugendlichen einen Reigen von ernsten oder humorvollen, sachlichen oder poetischen, in jedem Fall aber unvoreingenommenen Antworten anzubieten. Die große Offenheit der Texte kann im Unterricht zur eigenen Auseinandersetzung, Bewertung und Entscheidung von Lebens- und Glaubensfragen anregen.

Monika Helfer, Michael Köhlmeier

Rosie und der Urgroßvater

München (Carl Hanser Verlag) 2010

140 Seiten, € 14,90

Ab 9 Jahren

Wie in einem Schattentheater sitzt ein Mädchen einem alten Mann zu Füßen und scheint an seinen Lippen zu hängen. Der Scherenschnitt auf dem Einband des Kinderbuches zeigt den Urgroßvater, der seiner Enkelin Rosie Geschichten vom Leben der Juden aus seiner Heimat, der kleinen österreichischen Stadt Hohenems erzählt. Der Großvater spannt mit seinen Anekdoten einen weiten Bogen von der jüdischen Vergangenheit bis zur Gegenwart in New York, der neuen Heimat nach seiner Emigration. Wenn Rosies Opa erzählt, dann wird die jüdische Zeit lebendig: die Anfänge seiner Vorfahren in Hohenems, die Lieder, Bräuche und Feste, manche skurrile Gestalten, die Zwistigkeiten untereinander, der Streit um den jüdischen Messias und den christlichen Erlöser. Hintergründiger Humor, deftiger Schalk, aber auch tiefe Menschlichkeit sprechen aus den fantastischen Geschichten und den köstlichen Dialogen zwischen der gewitzten Rosie und ihrem schlitzohrigen Opa. Diese wunderbare Leichtigkeit hält sich bis zum Ende, in der Opa schließlich seine eigene Familiengeschichte der Vertreibung und geglückten Rettung erzählt.

Das Buch lädt nicht nur zu einer lebendigen Begegnung mit dem Judentum und seinen Erzähltraditionen ein, sondern erklärt auch jüngeren Leserinnen und Lesern die Gründe für die mannigfaltigen Leid- und Gewalterfahrungen der Juden. Hanno Loewy, der Leiter des

jüdischen Museums in Hohenems steuert dem Buch nicht nur ein sachdienliches Glossar, sondern auch ein ausgezeichnetes Nachwort bei, in dem er die Geschichte der Juden im Grenzort zwischen Österreich und Schweiz aufrollt.

Patricia MacLachlan

Edwards Augen

München (Carl Hanser Verlag) 2010

96 Seiten, € 12,90 Ab 11 Jahren

„Edward schlägt die Augen auf und sieht mich an. Seine Augen haben das dunkle Schlammbrau des Nachthimmels, aber mit überraschenden goldenen Sprenkeln darin“ (14). Das sind die ersten Erinnerungen des damals dreijährigen Ich-Erzählers Jake an seinen neugeborenen Bruder. Auch heute noch – nach fünf Jahren – fasziniert ihn dieser Blick und die Gabe seines Bruders, mehr zu sehen als andere, und so entwickelt er eine besonders innige Beziehung zu diesem Bruder. Edward ist ein Kind mit einer außergewöhnlichen Ausstrahlung, die nicht nur Jake, sondern auch seine Eltern und Geschwister, seine Nachbarn und Freunde spüren. Er ist fröhlich, mutig, unerschrocken, ein ehrgeiziger Baseballspieler, doch es „zählt nur das Spiel, nicht der Punktstand“ (46). Die Familienidylle an der kanadischen Küste findet ein jähes Ende. Edward verunglückt mit dem Fahrrad. Sein Tod stürzt die Familie in tiefe Verzweiflung. Maßlos ist Jakes Wut, als seine Eltern Edwards Organe, selbst seine Augenhornhaut zur Spende freigeben. Doch gerade die Begegnung mit dem Jungen, der mit Edwards Augen lebt, öffnet ihm und seiner Familie Wege aus der Trauer ins Leben zurück.

Die Autorin reiht meisterhaft kleine Szenen aneinander, in denen sie wehmütige Erinnerungen Jakes mit Momenten intensiven Glücks mischt. Es überzeugt nicht nur die anrührende Schilderung einer Geschwisterliebe über den Tod hinaus, sondern auch der Einzug des brisanten Themas der Organspende in die Kinderliteratur – ein Thema, das auch

die religionspädagogisch bedeutsame Frage nach dem Verbleib der Identität eines Verstorbenen stellt.

Kirsten Boie

Ringel, Rangel, Rosen

Hamburg (Verlag Friedrich Oetinger), 2010

192 Seiten, € 14,95 Ab 13 Jahren

Sturmflut 1962 in Hamburg: Schilderung der bewegenden Rettung der 13-jährigen Karin aus der Katastrophe und ihrer Entdeckung der Nazi-Vergangenheit ihrer Eltern.

Eduardo Galeano, Antonio Santos (Ill.)

Geschichte von der Auferstehung des Papageis

Zürich (Bajazzo Verlag) 2010

32 Seiten, € 14,90

Ab 5 Jahren

Brasilianische Mythe vom Tod eines Papageis, der Trauer aller Geschöpfe um ihn und seiner Neuerschaffung durch einen Töpfer: ungewöhnlich illustriert mit Fotos von bunten Holzskulpturen.

John Green

Margos Spuren

München (Carl Hanser Verlag) 2010

334 Seiten, € 16,90 Ab 14 Jahren

Spannendes Roadmovie quer durch die USA: Quentin auf der Suche nach der geheimnisvollen Margo, seiner großen Liebe, und nach seiner eigenen Identität.

Laurie Halse Anderson

Wintermädchen

Ravensburg (Ravensburger Buchverlag) 2010

317 Seiten, € 16,95 Ab 14 Jahren

Erschütternde Geschichte einer mager-süchtigen Jugendlichen, die sich mit ihrer Selbstaggressivität, mit ihren Schuldgefühlen nach dem Tod ihrer ebenfalls essgestörten, bulimiekranken Freundin immer mehr isoliert.

Heinz Janisch, Helga Bansch (Ill.)

Die Brücke

Wien (Verlag Jungbrunnen) 2010

32 Seiten, € 13,90

Ab 4 Jahren

Eine fabelähnliche, ideenreich illustrierte Geschichte von einem Riesen und einem Bären, die dazu anregt, nicht auf seinem Recht zu beharren, sondern eine gemeinsame Lösung zu finden.

Maria Parr

Sommersprossen auf den Knien

Hamburg (Cecilie Dressler Verlag) 2010

250 Seiten, € 12,95 Ab 9 Jahren

Eine heitere Geschichte aus Norwegen von einem zehnjährigen Mädchen, der es gelingt, ihren besten Freund, einen alten Schafzüchter, wieder mit seiner Tochter zu versöhnen.

Carolin Philipps

Wofür die Worte fehlen

Wien (Verlag Carl Ueberreuter) 2010

126 Seiten, € 9,95 Ab 12 Jahren

Eine authentisch beklemmender Roman, in dem geschildert wird, wie der 15-jährige von seinem Vater missbrauchte Kristian erst durch Zeichnen von Mangas und mit Hilfe einer Freundin sein Schweigen bricht.

Lilli Thalm

Joran Nordwind

Gerstenberg Verlag, Hildesheim 2010

368 Seiten, € 16,95 Ab 10 Jahren

Spannender Abenteuerroman, der im Insektenreich spielt und aus dieser ungewöhnlichen Perspektive die Mechanismen einer totalitären Gesellschaft beschreibt und Wege aufzeigt, sich daraus zu befreien.

Gabriele Cramer
Abteilung Religionspädagogik,
Referentin für Grundschulen
Bischöfliches Generalvikariat Münster

Der Beitrag wurde zuerst abgedruckt in:
Katechetische Blätter 3/2011, Kösel-Verlag in der
Verlagsgruppe Random House, München



Mertes, Klaus; Siebner, Johannes

Schule ist für Schüler da

**Warum Eltern keine Kunden
und Lehrer keine Eltern sind**

Freiburg (Verlag Herder) 2010

ISBN 978-3-451-30357-9; 14,95 €

„Nein Schule muss nicht glücklich machen. Sie muss nicht einmal Spaß – oder Freude – machen ...“ (18) – solche oder ähnliche provozierenden Aussagen finden sich einige in diesem Buch. Deswegen – aber nicht nur deswegen – lautet mein Tipp zu diesem Buch: Unbedingt lesen! und sich nach der Lektüre mit Kollegen und Kolleginnen darüber austauschen, vielleicht Auszüge zum Gegenstand einer pädagogischen Konferenz oder einer Fachkonferenz machen. Stoff für anregende Diskussionen bietet dieses Buch auf jeder Seite – und ich verspreche Ihnen: Die Geister werden sich an ihm scheiden!

Mich hat dieses Buch überzeugt, da es einerseits eine kritische zum Teil schonungslose Auseinandersetzung mit Makrostrukturen unserer gegenwärtigen Schul- und Bildungspolitik ist, z.B. wenn vom „National Sport Bildung messen“ die Rede ist (23) oder wenn sich die Autoren gegen eine Unterordnung des Bildungssystems unter ökonomische Verwertbarkeit wehren und demgegenüber die Dignität von (schulischer) Bildung als personaler Bildung einfordern. Gegen eine Verzweckung von Kindern und Jugendlichen im Dienste der Ökonomie: „Kinder sind nicht „unsere Zukunft“ sind nicht „unsere Rentenversicherung“ (28) setzen sie das Eigenrecht von Kindern und Jugendlichen.

Aber diese Perspektive auf die übergeordneten Strukturen ist nur die eine Seite, die ergänzt wird durch einen Blick in den Alltag und die alltäglichen Herausforderungen von Schule: Über den Umgang mit Gewalt (63ff), Mobbing (86ff) und Suchtproblemen (96f). Hier zeigen sich die beiden Autoren mit konkreten Beispielen aus ihrer eigenen Praxis als Lehrer bzw. Schulleiter.

Die Autoren verpflichten Schule auf ihr Kerngeschäft des bildenden

Unterrichts, reflektieren die Grenzen der Institution Schule und befreien sie so von der Zuschreibung, sie (die Schule) müsse im Sinne einer „Eierlegenden-Wollmilchsau“ (GB) alle Defizite elterlicher oder kultureller Sozialisation ausgleichen: „Schule kann die erzieherische Funktion von Elternhäusern unterstützen, sie vielleicht ergänzen, aber sicher nicht ersetzen.“ (17).

Sie nehmen die Eltern in die Pflicht sich für die Bildung ihrer Kinder stark zu machen: „Bildung ist nicht nur eine Bringschuld des Staates, sondern auch eine Holschuld“ (32), sie entlasten die Lehrer/innen von der Rolle der „Mittelernschaft“ und verpflichten sie auf eine klare Aufgaben- und Rollenzuschreibung. „Authentizität im Lehrerberuf bedeutet, ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen Profession als einem öffentlichen Beruf zu haben.“ (102)

Ein mir persönlich äußerst sympathischer Gedanke der Autoren ist ihre Abrechnung mit dem Begriff des „Kunden“ im Bildungsgeschehen. Gegen diesen dem Warengeschäft ökonomischen Denken entnommenen Begriff der „Kundenorientierung“ setzen sie den Gedanken der Bildung als Teil der gesellschaftlichen Aufgabe und der „öffentlichen Daseinsfürsorge“ (118).

Dieses Buch dokumentiert langjährige praktische Erfahrungen aus Erziehungs-, Lehr- und Leitungstätigkeit. Es zeigt, wie „Jesuiten“ über Schule denken, wie sie Schule aus dem Geist ignatianischer Pädagogik gestalten. Auch die Verstrickung dieser Pädagogik und eigener von Jesuiten geführter Schulen in Missbrauchs- und Misshandlungsfälle wird nicht verschwiegen.

Dr. Gabriele Bußmann
Referentin für Lehrer/innen und Schulseelsorger/innen

Anzeige

Wenn eine Lehrerin zur Krimi-Autorin wird ...



Das Buch

Das Kollegium des Berufskollegs III versinkt nicht gerade in Trauer, als die junge Lehrerin Daniela Heckert ermordet wird. Weil sie eine Intrigantin war, die auch vor Mobbing nicht zurückschreckte? Weil ihr die Karriere über alles ging? Weil ihr Verhalten in den letzten Wochen sonderbar war?

Die zur Hilfe gerufene Münsteraner Psychologin Hannah Schmielink ist entsetzt, welche Abgründe sich ihr in der Schule auftun. Spielen die rätselhaften Erkrankungen mehrerer Kollegiumsmitglieder eine Rolle? Wusste Daniela Hecker etwas, das sie besser nicht wissen sollte? Kaum lichtet sich das Dunkel um Mordmotiv und Verdächtige ein wenig, da verschwindet plötzlich der so pflichtbewusste Schulleiter ...

Hannah Schmielink kommt nicht nur dem attraktiven Kommissar Jan Heidmeier von der Kripo Münster immer näher, sondern auch dem Täter. Zu nahe!

Die Autorin

Helga Streffing, geb. 1956, hat in Münster Anglistik und Sozialwissenschaften studiert (Lehramt Sek. I und II). Seit 1982 unterrichtet sie an verschiedenen Berufskollegs in Coesfeld, Osnabrück und Rheine. Seit über zehn Jahren ist sie zusätzlich als Schulseelsorgerin tätig. Sie ist verheiratet, hat zwei erwachsene Kinder und zwei Enkelkinder und lebt mit ihrem Mann in Rheine.

»Tod im Kollegium« ist ihr erster Kriminalroman.

Helga Streffing: »Tod im Kollegium«

326 Seiten, kartoniert, 12,80 €

ISBN 978-3-941462-47-2

Zu bestellen in jeder guten Buchhandlung oder
online: www.dialogversand.de