

KIRCHE UND SCHULE

DIE FACHZEITSCHRIFT DER HAUPTABTEILUNG SCHULE UND ERZIEHUNG



**Lehrer/in –
Perspektiven auf
einen Beruf**

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Kirche und Schule. Die Fachzeitschrift
der Hauptabteilung Schule und Erziehung
48135 Münster, Fon: 0251 495-412
www.bistum-muenster.de/schule

REDAKTION

Dr. Stephan Chmielus (verantwortlich), Georg Garz

KONZEPTION

Judith Matern, Abteilung Katholische Schulen

GESTALTUNG

Castenow GmbH, Düsseldorf

DRUCK

Druckerei Joh. Burlage, Münster | www.burlage.de

REDAKTIONSSEKRETARIAT

Bischöfliches Generalvikariat Münster,
Hauptabteilung Schule und Erziehung
Abteilung Religionspädagogik
Kardinal-von-Galen-Ring 55, 48149 Münster
Fon: 0251 495-417, Fax: 0251 495-7417
kluck@bistum-muenster.de

TITELBILD UND FOTOS

Shutterstock, iStock

ISSN: 2195-9447



LIEBE KOLLEGINNEN UND KOLLEGEN!

„Schlau machen“ lautet einer der Slogans, mit denen das Ministerium für Schule und Bildung auf seiner Website www.lehrer-werden.nrw wirbt. Eine sympathische Imagekampagne. Auf den Beruf des Lehrers/der Lehrerin machen die Beiträge dieses Heftes aus unterschiedlichen Blickwinkeln aufmerksam.

Den Schwerpunkt bildet die Perspektive kirchlicher Schulen: Nur mit und durch ihre Lehrer/innen sind diese in der Lage, ihr Profil überzeugend zu entwickeln und zu leben. Wertvolle Hinweise, wie entsprechende Prozesse befördert werden können, liefert der Artikel der Referenten des Zentrums für Ignatianische Pädagogik.

In der Rubrik BEISPIEL geht es zunächst um die Perspektive des/der Einzelnen: Wie Lehrer/gesundheits durch Wirksamkeitserleben zu stärken ist und wie mit der Stimme, dem wichtigsten „Werkzeug“ pfleglich umgegangen werden kann, beschreiben eine Schulpsychologin und ein Mediziner. Mit Hilfe der Ergebnisse einer Befragung Betroffener nimmt eine Fachleiterin das Referendariat als schwierige Berufseinstiegsphase in den Blick und gibt Anregungen, diese gut zu durchleben.

Veränderte Anforderungen an die Lehrerrolle, die Formen kollegialer Zusammenarbeit nahelegen,

werden in zwei Beiträgen zur multiprofessionellen Kooperation aus der Sicht von Kollegen/innen einer Förder- und einer Realschule thematisiert.

Die angesprochene Werbekampagne des Bildungsministeriums ist nicht zuletzt durch die bevorstehenden hohen Pensionierungszahlen motiviert. Der damit verbundenen Perspektive eines Generationenwechsels tragen die folgenden Beiträge Rechnung. Am Beispiel des Religionsunterrichtes kommen die Sichtweisen eines bereits pensionierten Kollegen, einer Kollegin am Berufsanfang sowie Erfahrungen mit Lehramtsstudierenden ausdrücklich zur Sprache.

„Für die Kirche arbeiten?“ ist ein abschließender kurzer Beitrag überschrieben. Er formuliert Denkanstöße, wie in Zeiten des Traditionsabbruches künftige Lehrer/enerationen an der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts und des Profils katholischer Schulen beteiligt werden können. Mit einer Imagekampagne allein ist es vermutlich nicht getan.

Durch die Einführung des Markenzeichens „Katholische Kirche Bistum Münster“ hat sich das Erscheinungsbild von „Kirche und Schule“ geändert. Wir hoffen, dass es Sie anspricht und wünschen eine anregende Lektüre.



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung
Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

INHALT

- | | |
|---|--|
| <p>6 SCHWERPUNKT</p> <p>6 Profilorientierte Personalentwicklung
Mittel der Schulentwicklung konfessioneller Schulen
<i>P. Johann Spermann SJ/P. Tobias Zimmermann SJ</i></p> <p>14 BEISPIEL</p> <p>14 Wirksamkeit durch professionelle Präsenz
Ein Schlüssel zu mehr Lehrergesundheit
<i>Dr. Stefanie Gebker</i></p> <p>20 Stimmgesundheit
Professionelle Tipps für Lehrer/innen
<i>PD Dr. Dirk Deuster</i></p> <p>24 Grenzwertige Berufsinittiation?
Ergebnisse einer Umfrage unter
Lehramtsanwärter/innen
<i>Irmgard Alkemeier</i></p> <p>28 Integrationskräfte und Lehrkräfte im Team
Erfahrungen mit multiprofessioneller Kooperation
<i>Dr. Johannes Jöhnck</i></p> <p>32 Mehrere Erwachsene im Klassenzimmer –
kann das gut gehen?
Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams
<i>Julia Lodweg/Timo Pabst</i></p> <p>36 Von Neugierde, Wissenswertem und
Glaubensprozessen
Erinnerungen eines Religionslehrers
<i>Winfried Borges</i></p> <p>38 Vom Entdecken fremder Welten und Worte
Worin eine junge Kollegin die Chancen
des Religionsunterrichts sieht
<i>Dr. Eva Willebrand</i></p> <p>40 „Missio(n) possible“
Erfahrungen mit Lehramtsstudierenden
der Theologie im Mentorat Münster
<i>Marietheres Eggersmann-Büning</i></p> <p>43 Für die Kirche arbeiten?
Denkanstöße mit Blick auf
künftige Lehrergenerationen
<i>Marietheres Eggersmann-Büning</i></p> | <p>44 SERVICE</p> <p>44 Sehenswert
Neu in der Mediothek</p> <p>46 Lesenswert
Welche Bildung braucht die Wirtschaft?</p> <p>47 Bemerkenswert
Personalia
Jahrestagung Schulseelsorge</p> |
|---|--|



DAS HIMMELBLAUE ERDEN

von Winfried Borges

*ziele suchen. wollen. risiko.
und anlauf nehmen. wagen. eigensinn.
tiefen überwinden. hoch hinaus.
das himmelblaue erden. wir miteinander.*

*wege gehen. lernen. eitelkeit.
und weiterkommen. können: freie bahn.
abenteuer leben. hoch hinaus.
das himmelblaue erden. wir miteinander.*

*kreise ziehen. planen. consequenz.
und macht gestalten. müssen. mit bedacht.
forderungen wachsen. hoch hinaus.
das himmelblaue erden. wir miteinander .*

*wunder wirken: lassen. zuversicht.
und stehen bleiben. dürfen. glaubensgrund.
grenzen überschreiten. hoch hinaus.
das himmelblaue erden. wir miteinander.*

PROFILORIENTIERTE PERSONALENTWICKLUNG

MITTEL DER SCHULENTWICKLUNG KONFESSIONELLER SCHULEN

Kirchliche Schulen sind nach wie vor gefragt, und zwar – anders als Kirchnaustritte und eine sonst kirchenkritisch eingestellte Öffentlichkeit vermuten lassen – weit über den Kern des katholischen Milieus hinaus. Dafür ergeben sich aus vielen Aufnahmegesprächen zum Beispiel an unserem Gymnasium in Berlin folgende Ursachen:

von P. Johannes Spermann SJ und
P. Tobias Zimmermann SJ

1.

Insbesondere viele Orden, aber auch viele Schulen in bischöflicher Trägerschaft blicken auf eine lange Bildungstradition zurück. Eltern spüren, dass ein über lange Zeit gewachsenes Profil Schulen Stabilität verleihen kann. Es bewahrt sie vor der Kurzatmigkeit der in der Pädagogik grassierenden Moden und vor der Oberflächlichkeit von Schulmodellen, deren Ziele sich primär und pragmatisch an der Nachfrage von Arbeitsmarkt und Karriereplänen bestimmter Elterngruppen orientieren.

2.

So tief die Vertrauenskrise gegenüber der kirchlichen Institution sonst auch sein mag, kirchlichen Schulen trauen Eltern neben einer guten Schulbildung offenbar immer noch zu, dass die Sorge um den Einzelnen und um ein gutes Schulklima wirklich ernst genommen wird. Ein solcher Anspruch an die Qualität von Schule liegt auch deutlich an der hohen Identifikation der Lehrenden mit dem weltanschaulichen Profil der Schule.

3.

Dazu kommt – vor allem in der christlichen Diaspora – eine wachsende Zahl von Eltern, die der Überzeugung sind, dass zu einer guten Schulbildung auch eine vernünftige Auseinandersetzung mit weltanschaulichen Fragen gehört. Es reicht also nicht, dass Schulen sich mit der Vermittlung scheinbar neutraler Informationen über Religionen und weltanschauliche Fragen begnügen. Schüler müssen die Chance haben, eigene Erfahrungen angemessen kritisch reflektieren zu lernen. Werden weltanschauliche Fragen von Schulen (aus einer laizistischen Motivation heraus) eher als Nischenthemen behandelt, verkümmert eine solche Kritikfähigkeit bei jungen Menschen.



Die starke Nachfrage nach Schulen mit konfessioneller Prägung stellt die Kirche vor ein neues Paradox: Zum einen entstehen neue Chancen für den Verkündigungsauftrag und für ein ernstzunehmendes Gespräch mit der Zivilgesellschaft weit über die Grenzen des kirchlichen Raumes hinaus; andererseits legt die Nachfrage die Realität kirchlicher Schulen und ihrer Personalpolitik offen, die man unumwunden als prekär beschreiben muss.

Das Dilemma besteht darin, dass die Nachfrage nach kirchlichen Schulen auf eine Klarheit im Profil gründet, die faktisch oft gar nicht vorhanden ist. Wenn eine Schule sich zukunftsfähig aufstellen möchte, muss sie hier ansetzen: Bei der Entwicklung und Konzeption eines Profils, das nach außen für Schülerinnen und Schüler sowie für Eltern deutlich wahrnehmbar ist, aber auch strukturell und unter Lehr- und Verwaltungskräften plausibel und überzeugend lebbar ist. Was es dazu braucht, stellen wir hier mit dem Ansatz der profilorientierten Personalentwicklung vor.

Damit die Wachstumsbedingungen für ein solches Profil klar werden, fällt der Blick zunächst auf Fallstricke und auch auf historische und strukturelle Zusammenhänge, die dazu führen, dass ein Profilbildungsprozess an dieser Stelle oft gar nicht einfach zu realisieren ist.

„Unser Profil als christlich geprägte Schule? Das ist doch Sache des Religionsunterrichts, oder?“

In Ordensschulen wurde zum Beispiel oftmals alles, was ein oft sehr ausgeprägtes Schulprofil betraf an Mitglieder des Ordens delegiert. Die sogenannten „Laien“ wurden von „Profilfragen“ verschont, sofern sie nicht von sich aus Engagement mitbrachten. Wo es keine Ordensangehörigen gab, wie an Bistumsschulen, mussten oft die Kollegen des Fachbereichs Religion einspringen. Seelsorge im engeren Sinne blieb den Klerikern vorbehalten, die dann für Schulmessen, Beichten etc. „von außen“ dazu kamen. Die verdeckten Botschaften dahinter waren so oder so: „Religion ist 1. Privatsache und 2. trauen wir Euch hier keine Sprachfähigkeit zu.“

Kleriker, die von außen für eine sehr eingegrenzte Zahl von Veranstaltungen eingeladen werden, bleiben häufig Fremdkörper: Die Seelsorger haben nicht die Kapazität, sich seriös mit dem System Schule, mit Bildung und Pädagogik näher zu beschäftigen. Seelsorge verkümmert so leicht zu einem episodischen Phänomen ohne die Kraft, das Profil der Schule von innen zu inspirieren.

Was die Schulen heute betrifft, begegnen sich – und nicht nur in der Diaspora – Kinder, die – gleich ob getauft oder ungetauft – kaum kirchliche Sozialisierung erfahren haben und Lehrerkollegien, in denen ebenfalls immer weniger Kollegen versammelt sind, die noch klassische kirchliche Sozialisation erfahren haben. Hier setzt oft eine Schweigespirale ein: Die älteren, durchaus kirchlich sozialisierten Arbeitnehmer fühlen sich in berechtigter Weise bisher außen vor gelassen und auf diesem Feld auch nicht sprachfähig im öffentlichen Raum von Schule und Schülerschaft. Solches Auftreten und Sich-Zeigen war bisher auch nie erwartet worden.

Bei den nachrückenden Lehrergenerationen verschärft sich diese „Sprachlosigkeit“: Bei Neueinstellungen werden zwar oft noch die formalen Bedingungen eingehalten, aber der Markt für Lehrkräfte macht es den betroffenen Personalstellen geradezu unmöglich, nur Lehrkräfte einzustellen, die auch bereit und in der Lage sind, ein christliches Profil aktiv, offensiv und identifiziert mit der Institution mitzutragen. Also bleibt es bei der Erfüllung formaler Kriterien zur Einstellung. Wenn dann hinterher plötzlich doch mehr als die Erfüllung dieser formalen Vorbedingungen erwartet wird, wenn also von den Kollegen zum Beispiel ein Beitrag zur Profilbildung erwartet wird, ist unter Umständen passiver Widerstand vorprogrammiert. Ein Widerstand, der gar nicht in Folge bösen Willens zustande kommt, sondern aus schlichter Überforderung, weil alle sich wegduckten, die sich nicht kompetent genug fühlen für Verkündigung und Einführung in das Christentum. Andererseits können die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die für sich selbst bei weltanschaulichen Fragen auf der Suche sind, ihre Hilflosigkeit, ihre Fragen und ihren Schulungsbedarf gar nicht aufdecken, weil sie das Gefühl haben müssen, sich angreifbar zu machen, weil sie womöglich den Erwartungen des Arbeitgebers nicht mehr entsprechen. [...]



All das sind nur die äußerlichen Symptome für tiefere Fragen rund um das Profil christlicher Schulen, die als erstes offen angesprochen werden müssen, bevor Kollegen überhaupt zu motivieren sind, sich auf eine Personalentwicklung einzulassen. Geschieht dies nicht, werden am Ende alle Fragen rund um das religiöse Profil an den Fachbereich Religion delegiert. Einerseits wird dieser aber damit überlastet, denn Profilfragen können niemals nur von einem Fachbereich beantwortet werden. Andererseits fühlen sich viele Kollegen, wenn es um das Profil der Schule geht, nicht eingebunden und ernst genommen. Träger und Schulleitungen können aber gegenüber den Eltern immer weniger beantworten, woran sich das christliche Profil einer Schule eigentlich konkret festmacht.

Es geht nur Hand in Hand – eben weil alle verschieden sind

Profilentwicklung und eine darauf abgestimmte Personalentwicklung müssen also Hand in Hand gehen und beginnen mit einer gemeinsamen Analyse der Situation durch Träger, Schulleitungen und Kollegien. Dabei müssen sich die Träger einbringen mit der Formulierung klarer Erwartungen, eines transparenten Rahmens, innerhalb dessen Gestaltung möglich ist und verlässlicher Kommunikations- und Entscheidungsverfahren.

Nicht selten scheitern Prozesse der Schul- und der Personalentwicklung bereits auf dieser Ebene, weil die Träger unrealistische Erwartungen haben, die Ausgangsbedingungen in einer Gesellschaft

säkularer, weltanschaulicher Optionen zu wenig in Rechnung stellen, kein reflektiertes Verhältnis zur Pädagogik haben oder einfach zu wenig von Schule, Schülern und den realen Unterrichtsbedingungen wissen. [...]

Zugleich bewegen wir uns – nicht zuletzt aufgrund unserer Geschichte in Deutschland – in einem Umfeld, das einerseits – zu Recht – empfindlich auf jede Form von Indoktrination reagiert, aber auch andererseits – zu Unrecht – Weltanschauungsfragen gerne als privat und als subjektive Geschmacksfrage einstuft. Kinder sind von klein auf mit dieser Vielfalt konfrontiert. Die Privatisierung weltanschaulicher Fragen und die fehlende Bereitschaft der Erwachsenen zu einer qualifizierten und begründeten Auseinandersetzung in weltanschaulichen Fragen führt zudem dazu, dass Kinder meistens ohne einen Ort aufwachsen, an dem sie religiöse Erfahrungen machen können und lernen, diese kritisch zu reflektieren.

Das Delegieren von weltanschaulichen Fragen in die Nische des Religionsunterrichts führt weiterhin dazu, dass diese von jungen Menschen oft als zusätzliche, nicht sehr alltagsrelevante Dimensionen neben den Kernbereichen der Wissens- und Kompetenzvermittlung erlebt werden. Wir haben an den Jesuitenschulen insofern darauf reagiert, dass wir als Ziel religiöser Vermittlung formuliert haben, es gehe darum, die Frage nach Gott offen zu halten. Für viele Menschen stellen sich die eigentlichen religiösen Fragen lange nach der Schule.



Die Schule muss darauf vorbereiten, indem sie Orte schafft, an denen Schüler Erfahrungen mit dem Gebet, mit Liturgie und geistlichen Übungen sammeln und reflektieren lernen. Zugleich lernen sie sich – und zwar nicht nur im Religionsunterricht – kritisch mit weltanschaulichen Fragen auseinanderzusetzen. Das legt einerseits die Latte der Personalentwicklung hoch: Es braucht den in Weltanschauungsfragen interessierten und sprachfähigen Kollegen in Mathematik ebenso wie den Deutschlehrer, der ausgehend von Literatur bereit ist, Fragen von existentieller Bedeutung mit den Schülern zu diskutieren. Und es braucht einen Träger, der in seinen Schulen Orte schafft, wo Pädagogen sich selbst mit diesen Fragen ohne Scheu auseinanderzusetzen lernen.

Die hohe und sensible Hürde, die es dabei zu überspringen gilt, ist die kulturelle Verbannung aller weltanschaulichen Fragen in den Bereich des Privaten. Hier gilt es, seitens der Leitungen tatsächlich sensibel zu bleiben und Kollegen nicht zu unangebrachten Bekenntnissen zu nötigen; allerdings ohne zugleich den Kollegen zu ersparen, dass der Träger einer konfessionellen Schule von allen Lehrkräften die aktive Mitarbeit am Profil der religiösen Schule und der Vermittlung von Kompetenzen in diesem Bereich erwarten kann.

Darüber hinaus aber müssen sich die Träger die Frage stellen, ob dabei nicht wichtiger als der Taufschein wäre, dass ein Kollegium bis zu einem gewissen Punkt auch selbst die Vielfalt der Gesell-

schaft spiegelt; ein Umstand, der vorleben kann wie es möglich ist, in Vielfalt aufeinander zu hören, sich begründet auseinanderzusetzen, ohne Angst, dadurch eigenes Profil zu verlieren.

Zugegeben, es ist verlockend, bei diesem Anspruch an Profilbildung etwa einen Arbeitskreis einzusetzen, der in Form von mehreren Treffen eine wohlformulierte Profilbeschreibung vorlegt, die von Leitungsgremien mit gutgemeinter Absicht „glattgeschliffen“ wird. Solche Prozesse haben viele Schulen durchlaufen – sie sind aber auch gängig bei Profilbildungsprozessen von Unternehmen oder öffentlichen Einrichtungen. Ein Blick auf die Strahlkraft und Wirkung ernüchtert schnell: Die Papiere sind meist konturlos und für ein tatsächlich überzeugendes Auftreten schlichtweg graue Theorie.

Deshalb sind wir der Überzeugung: Ein Profil braucht Menschen, die in ihrem Tun und mit ihrer Haltung dem Profil Ausdruck verleihen. Das spezifisch Christliche an einer christlich geprägten Schule darf sich also nicht auf ein paar Sätze in irgendeinem verstaubten Papier beschränken, sondern muss täglich spürbar und lebbar sein. Nur so bleibt es lebendig. Und wird tatsächlich Wirklichkeit. Und kann nach innen und nach außen Sicherheit und Orientierung geben. Der Weg dorthin verläuft über die profilorientierte Personalentwicklung, die wir im Folgenden vorstellen.

Personalentwicklung – hochschwierig oder niederschwellig: Ein Dilemma?

Viele kirchliche Träger bieten seit Jahren ihren Angestellten die Möglichkeit, einmal im Jahr Exerzitien zu machen. Dies kann ein wichtiger Beitrag dazu sein, den eigenen Mitarbeitern eine Gelegenheit zu geben, sich persönlich mit Glaubens- und Lebensfragen auseinanderzusetzen. Allerdings ist nicht zu übersehen, dass diese Angebote für nicht wenige Kollegen bereits sehr hochschwierig sind: Wer noch nie die heilsame Wirkung geistlicher Übungen erlebt hat, für den ist die Vorstellung, mehrere Tage in Stille zu verbringen und auf sich zurückgeworfen zu sein nicht gerade verlockend. [...]

Gute Erfahrungen haben wir mit dem Angebot sehr niedrigschwelliger geistlicher Übungen im Alltag gemacht. Sie bestanden für die Teilnehmer aus einem geistlichen Abend mit Übungen zur Stille, zur Entspannung und mit Gruppengesprächen, drei Wochen individuell angepasster geistlicher Übungen sowie aus mehreren längeren Gesprächen mit einem geistlichen Begleiter. Für viele Kollegen sind diese Möglichkeiten zum Beispiel in der Fastenzeit eine erste Gelegenheit überhaupt einmal zur Ruhe – und zu sich zu kommen, um zum Erleben von Überforderungen im dienstlichen und persönlichen Alltag zu sprechen. [...]

Für den Träger bedeutet eine solche Form von niederschwelligen Angeboten ein hohes Maß an Vorbereitungscompetenz und spirituell-existenzieller Sprachfähigkeit. Vor allem „funktionieren“ Angebote auf dieser Ebene besser, wenn sich ein geistlicher Begleiter findet, den die Kollegen vielleicht schon einmal erleben konnten, zum Beispiel bei einer Fortbildung, um Vertrauen zu fassen, der aber zugleich weit genug vom Schulalltag und den Betriebsabläufen entfernt ist, so dass die Mitarbeiter auf die Unabhängigkeit seines Urteils vertrauen können. [...]

Was ist das Christliche an einer Schule? Diese Frage bringt selbst Vertreter des Trägers oft in Verlegenheit. Die Versuchung liegt nahe, das christliche Profil an einzelnen Veranstaltungen festzumachen, wie beispielsweise Morgenkreis, Sozialpraktikum oder Schulgottesdienste. Wieder besteht die Gefahr, dass das christliche Profil in eine Nische gedrängt wird. Und vielleicht ist es auch ein Grund, warum diese Veranstaltungen manchmal in die Krise geraten: Sie werden mit unerfüllbaren Erwartungen aufgeladen.

Natürlich muss sich ein christliches Profil auch in konkreten Institutionen zeigen. Aber was nutzt der Morgenkreis, wenn Beten lernen dort nicht mehr vorkommt, weil die Lehrkräfte nie die Sprachfähigkeit auf diesem Gebiet erlernt haben, bzw. nie die Möglichkeit erhielten, Formen des Gebets und der Stille kennen zu lernen, die ihnen erlaubten authentisch zu bleiben und dennoch Schülern eine Gebetserfahrung zu ermöglichen.

Die gemeinsame Erarbeitung eines Gebetbuches für die jeweils eigene Schule, das Lehrer hier abholt und ihnen zugleich Stütze bietet, ist ein möglicher Schritt. Grundlegender geht es darum, mit den Mitarbeitern ins Gespräch darüber zu kommen, welche Haltung dem entspricht, was Lernen, was Schule im christlichen Verständnis grundsätzlich und in der jeweiligen speziellen Prägung der Schule und ihrer Traditionen ausmacht.

Nur wer eigene Erfahrungen macht, kann sie auch weitergeben

Was das heute meint, dies herauszufinden, ist keine Einbahnstraße vom Träger, seiner geistlichen Tradition und seinen Dokumenten in Richtung der Kollegen. Dies muss von Anfang an deutlich werden, damit Mitarbeiter sich in ihrem Beitrag zum Gelingen von Schulen ernst genommen fühlen. Fortbildungen, die hier ansetzen, müssen vielmehr Plattformen sein, auf denen ausgehend von Impulsen eigene Erfahrung von Mitarbeitern zur Sprache kommen – und reflektiert werden kann. Das Zentrum für Ignatianische Pädagogik (ZIP) bietet derzeit auf dieser Ebene zwei Veranstaltungsformate an: „Wie geht christlich?“ und speziell für Schulen ignatianischer – oder verwandter Prägungen „Wie geht ignatianisch?“ [...]

Zu unserer Überraschung meldeten sich zu der Basisveranstaltung, „Wie geht christlich?“ vor allem auch Kolleginnen und Kollegen, die eigentlich ein engagiertes Glaubensleben führen und noch zu denen gehören, die eine ziemlich klassische Glaubenssozialisation erlebt haben bis hin zu Theologinnen und Theologen. Mit Abstand betrachtet offenbart diese Überraschung etwas von unserer Naivität. Heute würden wir sagen, dass es oft die Kolleginnen und Kollegen mit engagiertem christlichem Hintergrund sind, die viel Unsicherheit aushalten müssen: Wir erklären uns das dadurch, dass sie gewissermaßen in einer Sandwichposition leben zwischen dem Träger und seinen Profilierungsinteressen und Kolleginnen und Kollegen, die scheinbar

*„Wie geht christlich?
Wie geht ignatianisch?“*

diesen Erwartungen weder in den persönlichen Lebensverhältnissen noch in ihren Überzeugungen entsprechen können. Wer möchte schon „Streber“ sein?

So bremsen besonders diese Kolleginnen und Kollegen, wenn Glaubensfragen jenseits des rein privaten Bereiches angesprochen werden: Vortrag zu geistlichen Themen, ok. Kleine Übungen dazu im Kollegium, um einzuführen in Möglichkeiten, mit jungen Menschen geistlich zu üben, erzeugen meist einen Aufschrei. Oft scheinen die Kolleginnen und Kollegen, die – zum Beispiel aufgrund einer Ostbiografie – keinerlei Erfahrungen mit dem konfessionellen Glauben mitbringen, viel entspannter und neugieriger.

Sie müssen scheinbar aber auch weniger befürchten, anschließend religiöse Veranstaltungen in der Schule mitzutragen. Insofern war es eigentlich nicht verwunderlich, dass gerade erstere Gruppe Bedarf hatte, gemeinsam zu versuchen, zentrale Glaubensinhalte nochmals zu reflektieren und darüber nachzudenken, was es ausgehend davon bedeutet, was das christliche Profil einer Schule eigentlich ausmacht.

Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass es vermutlich viel weniger um diese oder jene Veranstaltung geht, sondern um eine Haltung des Lehrens, die sich dann aber wiederum konkret im eigenen Unterrichten, in den Rahmensetzungen und Abläufen der Schule niederschlagen muss. Es wird sich auch zeigen, dass ein christliches Profil keine exklusiven pädagogischen Merkmale hat, dass aber die Haltung aus der heraus Schule gemacht wird, eben durchaus konkrete Folgen hat, die bestimmte pädagogische Modelle und Entscheidungen ausschließt.

Nur wer ein eigenes Profil hat, hat ein Profil

Es gibt nicht das christliche Profil. Insbesondere Ordensschulen haben je nach der geistlichen Tradition, in der sie wurzeln, ein sehr eigenes Profil, wie das Christliche sich an ihrer Schule ausbuchstabiert. Leider haben viele Ordensgemeinschaften versäumt, das spirituelle Gut, in dem diese Schulprofile wurzeln, ausdrücklich an ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiter zu geben. Viele Lehrerkollegien ringen in der Folge heute um ihr Profil. Denn ohne diesen besonderen Geschmack, und oft ist es erst einmal besser nicht fassbar, bleibt das Etikett „katholische Schule“ oft abstrakt.

Aber auch wenn nur noch wenige Ordensangehörige an einer Schule arbeiten, ist es eben ein Fehler, das Profil an ihnen festzumachen. Erstens überlastet es und zweitens stimmt es zumeist nicht mit der Realität überein. Viele Traditionen und Institutionen, die in der Summe den Geschmack im Profil der Schule ausmachen, sind aus dem gemeinsamen Engagement oder ausschließlich durch die – oft ehrenamtliche – Arbeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gewachsen. Sie mögen die Dokumente der spirituellen Tradition und die Lebensweise der Ordenstradition nicht von innen heraus kennen; sie sind dennoch in gewisser Weise „Experten“. [...]

Keine Profilbildung ohne Qualitätsentwicklung – auf der Leitungsebene

Eine profilorientierte Personalentwicklung kann nicht getrennt zur schulischen Qualitätsentwicklung betrachtet werden. So wenig der „christliche“ Geist einer Schule etwas zusätzliches, quasi ein Sahnehäubchen auf der normalen Schule ist, so wenig kann man über die christliche Haltung des Lehrens nachdenken, ohne über die konkreten Fragen pädagogischen Handelns zu reflektieren. Deshalb gehört die Rückbindung von scheinbar rein pädagogischen Maßnahmen, wie Prävention gegen Mobbing oder sexualisierte Gewalt, Classroom-Management und Klassenrat an die Reflexion des eigenen Profils ebenso in den Alltag schulischer Konferenzen und Fortbildungen wie entsprechende Fortbildungsangebote. [...]

Profilbildung kann aber nicht gelingen, wenn die Leitung einer Schule sie nicht zu ihrem eigenen Anliegen macht. Sie darf nicht ausgelagert und zum Beispiel an einen Schulseelsorger delegiert werden, der nicht zur Leitung gehört. Deshalb gehören in das Angebot profilorientierter Personalentwicklung unbedingt Maßnahmen und Fortbildungen für Schulleitungen. [...]

Richtig gestaltete Veränderungen geben Kraft zurück

Kraft für Veränderung, Kraft auch, um sich immer wieder neu auf der grundlegenden Ebene des eigenen Profils anfragen zu lassen, kann dort entstehen, wo die Energie und die Perspektive von Schülerinnen, Schülern und Eltern in das Nachdenken über das eigene Profil und die Frage strategischer Punkte für die Weiterentwicklung des Schulprofils gezielt einbezogen werden, ohne die Unterschiedlichkeit der Rollen und Verantwortungen zu vermischen und ohne dem Kollegium die zusätzliche Riesenlast eines Schulentwicklungsprozesses aufzuladen. Grundlegende Fragen bei unseren Organisationsentwicklungsprogrammen sind: Wer sind wir? Wozu sind wir da? Wie machen wir es? [...]

Das zentrale Anliegen – Menschwerdung

Profilorientierte Personalentwicklung ist also keine Aufgabe, die mit Einzelangeboten von Fortbildungen zu bewältigen wäre: Sie spielt auf den unterschiedlichen Ebenen von Impulsen zur persönlichen Auseinandersetzung, verbindliche Einführung in die DNA des jeweiligen christlichen Schulprofils sowie Reflexion und Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns von Lehrern. Sie kann nur gelingen, wenn Schulleitungen für ihre Aufgabe ausgebildet und in der Arbeit begleitet werden, zum Beispiel in Kursen für christliche Führungskompetenz. Im Kern geschieht sie dann – nach diesen grundlegenden Vorbereitungen – aber dort, wo die Akteure einer Schule ernst genommen und in die Weiterentwicklung des Schulprofils einbezogen werden. Profilorientierte Personalentwicklung gelingt also nur in einem systemischen Prozess, der mit Entschiedenheit alle Mitspieler einbezieht und in dem die Herausforderungen eines konkreten Schulalltags immer wieder neu und selbstverständlich mit den Quellen und der Tradition reflektierter Glaubens- und Lebenserfahrung einer christlichen Tradition ins Gespräch gebracht werden. Dies ist nicht überraschend, geht es im Christlichen am Ende doch um die konkrete Menschwerdung. Um Menschwerdung auch als Gemeinschaft und in Gemeinschaft, um Menschwerdung, die nur gelingt, wo Menschen sich öffnen für die Begegnung mit dem Anderen.

Der Originalbeitrag erschien in Heft 4/2015 der Zeitschrift Engagement. Er ist hier in gekürzter Form abgedruckt. Der ursprüngliche Artikel führt insbesondere die Beispiele einschlägiger Fortbildungsmöglichkeiten des Zentrums für Ignatianische Pädagogik weiter aus.



Pater Johann Spermann SJ

Leiter des Zentrums für Ignatianische Pädagogik,
Ludwigshafen

johann.spermann@jesuiten.org



Pater Tobias Zimmermann SJ

Rektor am Canisius-Kolleg, Berlin

tobias.zimmermann@jesuiten.org



WIRKSAMKEIT DURCH PROFESSIONELLE PRÄSENZ

EIN SCHLÜSSEL ZU MEHR LEHRERGESUNDHEIT

Spätestens seit der Hattie-Meta-Studie aus dem Jahr 2009 wird die Persönlichkeit der Lehrkraft als die entscheidende Einflussgröße in Bezug auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern gesehen. Eine der wichtigsten Komponenten hierbei ist die Beziehungskompetenz der Lehrkraft. Sie gilt als Schlüssel zum Umgang mit den deutlich gestiegenen Herausforderungen, denen sich Lehrerinnen und Lehrer heute zum Beispiel im Bereich der heterogenen Lernvoraussetzungen im kognitiven wie im verhaltensbezogenen Bereich gegenüber sehen (Bauer, 2008).

von Dr. Stefanie Gebker

Diese Erkenntnis kann zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen in diesem Bereich einladen, gleichzeitig aber den Druck bei ohnehin schon sehr belasteten Lehrkräften erhöhen.

Insbesondere im Bereich der Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im emotionalen und sozialen Bereich ist dieser Belastungsdruck hoch. Offene Feindseligkeit, schwere Beleidigungen und Aggressivität

von Schüler/innen gegenüber Lehrkräften stellten sich beispielsweise in einer Studie von Unterbrink und Kollegen (2008) als stärkster Belastungsfaktor für die Gesundheit von Lehrkräften heraus. Die Forderung nach mehr Beziehungskompetenz auf Seiten dieser scheint da auf den ersten Blick zunächst gar nicht zum Wunsch nach besser geschützter und geförderter Lehrergesundheit zu passen.

Hier lohnt ein Blick auf eine wichtige Kompetenz bei der Bewältigung herausfordernder Situationen, dem Glauben an die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten und damit auch an die eigene Selbstwirksamkeit. In verschiedenen Studien konnte belegt werden, dass eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und ähnliche Konzepte der positiven Kontrollüberzeugung sich positiv auf die Stressbewältigung und die psychische wie physische Gesundheit auswirken (Überblick bei Kuhl, 2001). Daraus lässt sich ableiten, dass wir für gute Lernerfolge unserer Kinder, aber auch für die Gesunderhaltung unserer Lehrer/innen, Ansätze brauchen, die Lehrerinnen und Lehrer insbesondere in ihrer Beziehungskompetenz und gleichzeitig in ihrem Wirksamkeitserleben als Lehrperson stärken.



NEUE AUTORITÄT: HANDLUNGS- EBENEN



Ein konkreter Ansatz ist das Konzept der „Neuen Autorität“.

Haim Omer hat dieses Konzept in Israel für die systemische Beratung von Eltern entwickelt, die ihre Rolle als Orientierungs- und Führungskraft in der Familie verloren und deren Kinder durch Gewalt die Führung übernommen hatten. Omer leitet die Eltern an, über den gewaltlosen Widerstand, der seinen Ursprung bei Mahatma Gandhi hat, ihre elterliche Präsenz zu erhöhen und damit gewaltfrei und beziehungsorientiert ihren wirksamen Platz als Mitte der Familie wieder einzunehmen. Für den deutschen Sprachraum hat Omer das Konzept gemeinsam mit Arist von Schlippe angepasst und zusätzlich auf andere Systeme wie Schule oder Gemeinde übertragen.

In dem Buch „Stärke statt Macht“ (2010) stellen die Autoren das Konzept der „Professionellen Präsenz“ ins Zentrum der Handlungsebenen. Zentral dabei ist die Änderung des eigenen Fokus. Ziel ist es, sich zunächst ausschließlich auf das eigene professionelle Handeln zu konzentrieren und hier klar sowie zugleich beziehungsorientiert und

wertschätzend zu agieren. Dieser Grundsatz wird unabhängig von der Reaktion meines Gegenübers beibehalten. Damit kann ein weiterer wichtiger Grundsatz umgesetzt werden, der der Beharrlichkeit.

Die eigene Wirksamkeit definiert sich über persönliche Stärke und über ein „Dranbleiben“ und nicht über den sofortigen Gehorsam beim Schüler. Die Wirksamkeitserwartung bezieht sich demnach zunächst einmal nur auf den persönlich kontrollierbaren Bereich und schützt gleichzeitig vor der „Macht“ des destruktiven Verhaltens des Gegenübers. Damit kann die eigene „Innere Stärke“ so erhöht werden, dass ich tatsächlich eine höhere Autorität in Bezug auf mein Gegenüber bekomme.

Körner und Stephan (2011) geben wertvolle Hinweise, wie die eigene körperliche Bewusstheit und damit auch Präsenz durch kleine Übungen gestärkt werden kann, wie zum Beispiel durch Übungen zur Selbstwahrnehmung (siehe „Kleine Präsenzpause“). Hier lässt sich noch direkter ein Zusammenhang mit wichtigen Bereichen zur Stärkung der eigenen Gesundheit erkennen.



KLEINE PRÄSENZPAUSE

Spüren Sie kurz in sich hinein, wie sich ihr Körper beim Lesen anfühlt.

- Wie sitzen oder stehen Sie?
- Wo berührt Ihr Körper den Boden oder Stuhl?
- Welche Körperteile sind angespannt, welche entspannt?
- Wie ist Ihre Atmung? Wirken Sie darauf aktiv ein?
- Wie war Ihre Aufmerksamkeit während des Lesens gelenkt?

Neben der körperlichen gehören die moralische, pragmatische, systemische und internale Präsenz zu den wesentlichen Präsenzbereichen. Hilfreiche Fragen zum Verständnis und zur Weiterentwicklung der eigenen professionellen Präsenz im System Schule sind nach Präsenzbereichen sortiert in **Tabelle 1** aufgeführt.

PRÄSENZBEREICH	REFLEXIONSFRAGEN
KÖRPERLICHE PRÄSENZ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie und wann gehe ich in den Klassenraum? ➤ Wo positioniere ich mich in der Klasse? Wie flexibel bin ich dabei? ➤ Nehme ich alle Kinder wahr? ➤ Kann ich jedes Kind schnell auch durch körperliche Nähe erreichen?
MORALISCHE PRÄSENZ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Handle ich so, wie ich es von den Schülerinnen und Schülern erwarte, komme ich zum Beispiel pünktlich? ➤ Wie bin ich vorbereitet? ➤ Handle ich selber nach meinen Wertmaßstäben, handle ich beispielsweise gewaltfrei?
PRAGMATISCHE PRÄSENZ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sind die Handlungsabläufe und Verfahrensweisen in meinem Unterricht klar geregelt und halte ich diese konsequent ein? ➤ Bin ich in der Lage, mit spontanen Änderungen und unvorhersehbaren Situationen kompetent umzugehen?
SYSTEMISCHE PRÄSENZ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bin ich mit meiner Schulleitung und meinem Kollegium gut vernetzt? ➤ Wie gut gelingt es mir, mit den Eltern zusammenzuarbeiten?
INTERNALE PRÄSENZ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bin ich in der Lage, mich auch in emotional angespannten Situationen zu kontrollieren? ➤ Habe ich eine innere Klarheit über meine Stärken und Schwächen?

Tabelle 1

Hilfreich für eine tiefere Auseinandersetzung zur eigenen professionellen Präsenz kann der Austausch mit und das Feedback von Kolleg/innen sein, angereichert durch gegenseitige Hospitationen. Auch wir Schulpsychologen können hier als unterstützende Austauschpartner tätig werden.

Rund um das zentrale Präsenzkonzept haben die Autoren verschiedene Handlungsebenen platziert, die eng mit den Präsenzbereichen korrespondieren und praktische Anregungen zur Umsetzung geben. Martin Lemme und Kollegen (2009) haben das Konzept für den Bereich Schule kompakt zusammengefasst und weiterentwickelt.

1. HALTUNG/ENTSCHEIDUNG/WERTE

Der wichtigste Schritt in der Umsetzung dieses Konzeptes ist die klare Entscheidung für eine beziehungsorientierte, gewaltfreie Haltung in meinen Interaktionen. Ich nehme eine wertschätzende, gleichzeitig klare und standhafte Haltung ein, die in mein Auftreten und meine Sprache einfließt.

2. SELBSTKONTROLLE/DEESKALATION

Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die Selbstkontrolle und das „Widerstehen“. Ich widerstehe dem Impuls, in Konfliktsituationen lange zu diskutieren und zu predigen oder mein Gegenüber abzuwerten, weil ich dadurch meine eigene „Präsenz“ und die Beziehung zu meinem Gegenüber schwäche. Stattdessen mache ich meinen Standpunkt deutlich: „Ich dulde dieses Verhalten nicht und ich komme darauf zurück“ und kläre die Situation später, wenn die Emotionen abgekühlt sind („Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist“). Dieser Aufschub hilft mir, den Druck zu nehmen, direkt klärend handeln zu müssen. Martin Lemme (2009) weist neben dieser deeskalierenden Strategie auf eine weitere hilfreiche Haltungsänderung hin. Störungs- und Konfliktsituationen würden von Lehrkräften häufig als negative Beziehungsbotschaften gedeutet. Umgangssprachlich könnte man sagen, dass sie „zu persönlich“ genommen werden. Hilfreich könne sein, die Interaktionen als „Spiele“ zu sehen, deren Regeln verletzt wurden. Diese Haltung schafft innere Distanz, die hilft, einem möglichen Eskalationskreislauf zu widerstehen.

3. TRANSPARENZ/ÖFFENTLICHKEIT

Destruktive Prozesse und Gewalt suchen sich häufig Wege im Verborgenen. Ein offener, transparenter Umgang mit Konflikten oder Regelübertretungen im Klassen- und Schulrahmen stärkt das Vertrauen der Schulgemeinschaft in kompetente, konfliktfähige Lehrer/innen und entzieht gleichzeitig der Gewalt den Nährboden. Hilfreiche Methoden können hier zum Beispiel der Klassenrat (Blum & Blum, 2012) oder ein Schulparlament sein, aber auch konkret benannte Ansprechpartner für Opfer von Gewalt.

4. UNTERSTÜTZUNG/NETZWERKE

Durch eine intensivierte Zusammenarbeit und gemeinsam vertretene Werte und Handlungsweisen erhöht sich die Präsenz der Lehrkräfte. Über den breiten Einbezug der Schulgemeinschaft können auch Eltern und Schülerschaft in diese starke Gemeinschaft eingebunden werden. Dazu ein Beispiel aus meiner Arbeit: Ein Gymnasium hat über eine Befragung in der gesamten Schulgemeinschaft und die anschließende Einbindung aller Akteure in Entwicklungsgruppen eine hohe Verbindlichkeit für gelebte Gemeinschaftswerte und Gewaltfreiheit entwickelt.

5. PROTEST/DEMONSTRATION/WIDERSTAND

Im Ansatz der neuen Autorität ist das zentrale Mittel im Kampf gegen Grenzübertretungen und Gewalt der deutliche und beharrliche Protest. Er beginnt mit der Entscheidung der Erwachsenen, gemeinsame Maßnahmen zu ergreifen, die die Sorge um die betroffene Schülerin/den betroffenen Schüler in den Mittelpunkt stellen und den Wunsch, dass sie/er über eine Veränderung ihres/seines Verhaltens wieder in die (Werte-)Gemeinschaft zurückkehren kann. Dies wird schriftlich in einer Ankündigung formuliert, die zum Beispiel in einer Konferenzsituation vorgelesen und der Schülerin/dem Schüler überreicht werden kann. Teile dieser Maßnahmen können regelmäßige Gespräche, eine enge Aufmerksamkeit durch verschiedene erwachsene Bezugspersonen, aber auch eine präsente Suspension sein, also ein kurzfristiger Ausschluss vom Unterricht, der eng von der Lehrkraft begleitet wird.

6. GESTEN DER BEZIEHUNG/ WIEDERGUTMACHUNG

Als Zeichen der Rückkehr in die Klassen- und Schulgemeinschaft erhält die betroffene Schülerin/der betroffene Schüler, bzw. die Schülergruppe die Gelegenheit einer angemessenen Wiedergutmachung, die von der Lehrerin/vom Lehrer oder einer anderen wichtigen Bezugs- und Autoritätsperson begleitet wird. Die Lehrerin/der Lehrer hilft durch Beziehungsgesten, also die Anerkennung für jede Bemühung, Interesse an den Erfahrungen und Ideen der Schülerin/des Schülers oder durch die freundliche Wiederaufnahme, ohne das Fehlverhalten zu sehr in den Fokus zu rücken.

Literatur

- Bauer, J. Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern, Hamburg 2008.
- Blum, E.; Blum, H.-J. Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation, Mülheim an der Ruhr 2012.
- Hattie, J. Visible learning, New York/London 2009.
- Körner, B.; Stephan, L. Körperliche Präsenz – ein unterstützendes Konzept für das Coaching zur Entwicklung elterlicher und professioneller Präsenz, in: Systema 3/2011, S. 218ff.
- Kuhl, J. Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme, Göttingen 2001, S. 259f.
- Lemme, M.; Tillner, R.; Erding, A. Neue Autorität in der Schule, in: Familiendynamik 3/2009, S. 276ff.
- Lemme, M.; Körner, B. Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung, Heidelberg 2018.
- Omer, H.; Schlippe, A. Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde, Göttingen 2010.
- Unterbrink, T.; Zimmermann, L. et al. Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. International Archives of Environmental and Occupational Health. Freiburg 2008. (http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer_Bauer_Studie/view, 01.08.2018)



Dr. Stefanie Gebker

Amt für Schule und Weiterbildung
der Stadt Münster

Mitarbeiterin der Schulpsychologischen
Beratungsstelle

gebkers@stadt-muenster.de

FAZIT

Eine wichtige Wirkvariable für gesundes und erfolgreiches Lehren und Lernen sind positive Selbstwirksamkeitserfahrungen. Der Ansatz der Neuen Autorität gibt hier wertvolle Hinweise, wie sich Lehrkräfte durch eine Fokussierung auf Möglichkeiten des präsenten und beziehungsorientierten Handelns diese Wirksamkeitserfahrungen im selber kontrollierbaren Bereich schaffen können. Dies erfordert eine klare Entscheidung sowie gute Unterstützungsnetzwerke innerhalb der Schule und durch externe Unterstützungspartner.

≡
/
H
ⓈP

Capitalize They went fishing in Lake Tahoe.
Lower Case Five students missed the bus.
New Paragraph We had fun. The next week we...
Check Spelling The day was cloudy and cold.



STIMMGESUNDHEIT

PROFESSIONELLE TIPPS FÜR LEHRER/INNEN

Über die Stimme macht man sich keine Gedanken, solange sie funktioniert. Treten jedoch Probleme auf, ist man überrascht, wie oft man auf eine funktionierende Stimme angewiesen ist und wie schwierig die Einflussnahme auf sie sein kann. Ein Grund hierfür ist, dass unser Gehirn bei komplexen motorischen Bewegungen es nicht allein unserer Willkür überlässt, das Zusammenspiel einzelner Muskeln und Funktionssysteme zu koordinieren, was die bewusste Einflussnahme erschwert.

von Dr. Dirk Deuster

Wie entsteht Stimme?

Das „Zielorgan“ der Stimme ist das Ohr, daher muss die Stimme notwendigerweise einen Schall erzeugen, der im hörbaren Bereich des Menschen liegt, also zwischen 20 und 20 000 Hertz (Hz). Generator dieses Schalls sind die Stimmlippen, die durch den Luftstrom der Ausatmung in Schwingung versetzt werden, was zu einem periodischen Öffnen und Schließen führt. Der häufig verwendete Begriff „Stimmbänder“ ist insoweit ungenau, als

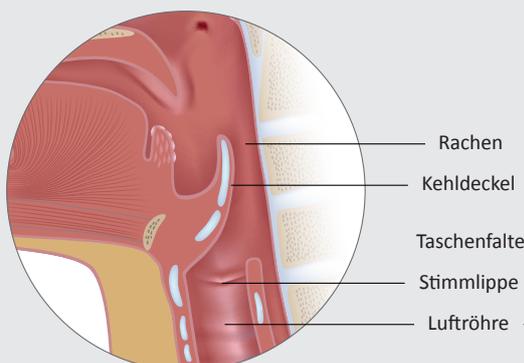
dass er eigentlich nur die Bandstruktur innerhalb der Stimmlippe beschreibt, die Stimmlippe jedoch aus deutlich mehr Strukturen besteht und bestehen muss, um ihre Funktion der Stimmbildung erfüllen zu können: einer Schleimhautschicht, einer darunter liegenden Schicht aus Bindegewebe, auf der sich die Schleimhautschicht wellenförmig verschieben kann, dem Stimmband und zuletzt dem Stimmlippenmuskel. Zudem ist die Stimmlippe nicht wie eine Instrumentensaiten zwischen zwei Fixpunkten aufgespannt, sondern wie eine Falte außen, vorne und hinten befestigt, so dass es nur einen freischwingenden Rand gibt – weswegen neben dem Begriff Stimmlippe auch Stimmfalte verwendet wird (**Abbildung 1**).

Das Gerüst des Kehlkopfes besteht aus Knorpeln, die gelenkig miteinander verbunden sind. Daher ist es möglich, die Stimmlippen zu schließen, zu öffnen und in die Länge zu ziehen. Die phylogenetisch älteste Funktion des Kehlkopfes ist allerdings nicht die Stimmgebung, sondern die der Trennung von Speise- und Luftweg und damit der Schutz der Atemwege vor einem Eindringen von Nahrung. Die Wichtigkeit dieser schützenden Funktion spiegelt sich auch im Aufbau des Kehlkopfes mit dem Überwiegen der den

DIE STIMMLIPPEN:

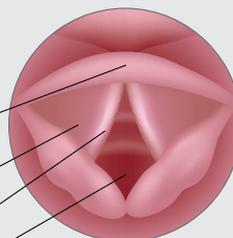
POSITION IM HALS

Blick von der Seite



POSITION BEIM ATMEN

Blick von oben in den Rachen



... BEIM SPRECHEN UND SINGEN

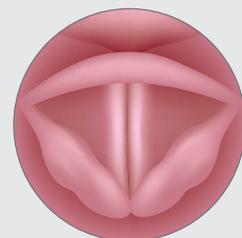
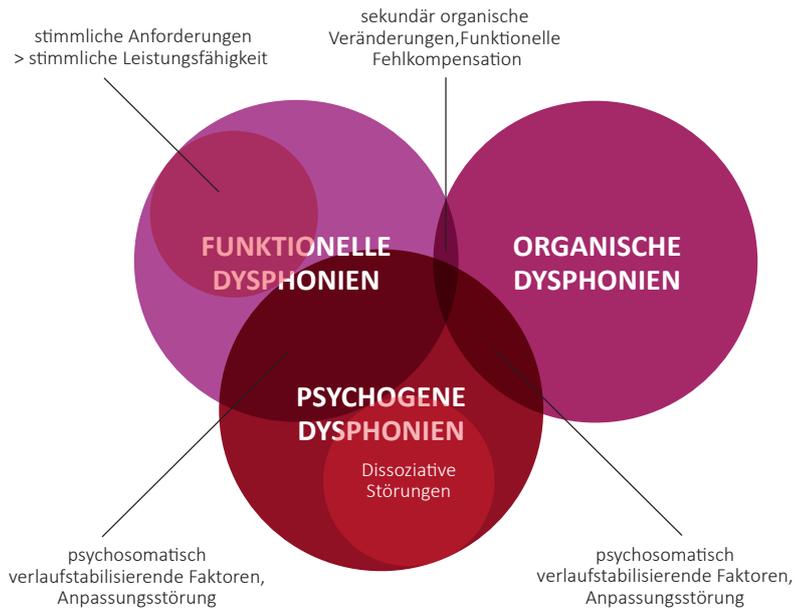


Abbildung 1

Abbildung 2



Kehlkopf verschließenden Muskeln und der doppelten Anlage von Verschlussventilen, den Stimmlippen und den darüber liegenden Taschenfalten, wider.

Der Ton – oder besser Klang – entsteht vereinfacht gesagt dadurch, dass bei geschlossenen Stimmlippen ein Luftstrom aus der Lunge gegen die Stimmlippen drückt, der etwas höher ist als der Druck, der die Stimmlippen gegeneinander presst. Durch die Öffnung der Stimmlippen entweicht Luft, der Luftdruck unterhalb der Stimmlippen nimmt entsprechend ab und die Stimmlippen verschließen sich wieder. Dieses Öffnen und Schließen geschieht bei Männern beim Sprechen um die 110, bei Frauen um die 200 Mal pro Sekunde, was der mittleren Sprechstimmlage in Hertz entspricht. Der so erzeugte „Rohschall“ wird in den Hohlräumen oberhalb der Stimmlippen, dem Vokaltrakt oder Ansatzrohr, durch den Vorgang der Artikulation akustisch modifiziert. Durch diese Modifikation des Rohschalls entstehen unterschiedliche Klänge, die als unterschiedliche Laute wahrgenommen werden und letztendlich als Sprache dienen, aber auch für die individuelle Charakteristik einer Stimme mitverantwortlich sind.

Neben den stimmbildenden Organen spielen bei der Stimmgebung noch zahlreiche weitere Funktionssysteme eine Rolle. Hierzu gehören das zentrale und periphere Nervensystem zur Steuerung der Bewegungen, die Oberflächen- und Tiefensensibilität sowie das auditorische System zur Rückmeldung an das Nervensystem. Im weiteren Sinne gehört auch der psychische Apparat dazu, da Stimme ein Teil der Kommunikation und zwischenmenschlicher

Interaktion ist und damit natürlich nicht frei von emotionalen Einflüssen sein kann.

Was sind Stimmstörungen?

Die Idealvorstellung eines „normalen“ Stimmklangs ist der einer klaren Stimme auf Grundlage einer optimalen Morphologie und Physiologie der stimmbildenden Organe. „Klar“ heißt hier, dass weder raue noch behauchte Anteile im Stimmklang wahrgenommen werden können. Nun ist der menschliche Stimmklang allerdings individuell sehr unterschiedlich und erstmal weder gut noch schlecht bzw. krank oder gesund, wenn er dieser Idealvorstellung nicht entspricht. Besonders im künstlerischen Bereich kann die Idealvorstellung sogar deutlich davon abweichen und ein rauher Klang erwünscht sein. Für den Lehrerberuf wesentlich bedeutsamer als der Stimmklang sind die Stimmleistungsparameter, nämlich die Fähigkeit, zwischen leiser und lauter Stimme zu variieren und die Stimme lang belasten zu können.

Stimmstörungen können mit oder ohne sichtbare Veränderungen an den an der Stimmgebung beteiligten Organen auftreten. Durch das fein aufeinander eingespielte Miteinander von Lunge und Atemwegen, Stimmlippen und Resonanzraum, peripherem und zentralem Nervensystem, Kehlkopf- und Gesamtmuskelspannung sowie akustischer und sensibler Wahrnehmung bei der Stimmgebung ist die Zahl der Faktoren, die dieses Gleichgewicht stören können, groß. Ein nicht zu unterschätzender Faktor ist auch die individuelle Prädisposition, die zu unterschiedlichen Belastbarkeiten der Stimme führt.

Wie aus **Abbildung 2** ersichtlich, spielen bei der Entstehung einer Stimmstörung häufig mehrere Faktoren zusammen. So kann beispielsweise eine dauerhafte Fehlbelastung der Kehlkopfmuskulatur (funktionelle Ursache) bei prädisponierenden anatomischen Voraussetzungen durchaus zu morphologischen Veränderungen (organische Ursachen) wie Phonationsverdickungen (Stimm lippenknötchen) führen. Auch können psychische Faktoren wie eine depressive Verstimmung oder ein so genanntes „Burn-out“ den Verlauf einer primär funktionellen oder organischen Stimmstörung ungünstig beeinflussen. Auch Erkrankungen fernab der stimbildenden Organe können Einfluss auf die Stimme haben wie chronische oder wiederkehrende Infekte der Nasennebenhöhlen, Allergien im Bereich der oberen Atemwege, ein Magen-säurerückfluss („Sodbrennen“), der die Rachen- und Kehlkopfschleimhäute schädigen kann, oder ein Schnarchen, das durch die unphysiologische Mundatmung zur Austrocknung der Stimmlippen-schleimhaut führt. Daher muss bei jedem Patienten mit einer Stimmstörung individuell und oftmals in einem interdisziplinären Setting aus Ärzten, Logopäden und Psychotherapeuten ermittelt werden, welche Ursachen und Begleitfaktoren zu der Symptomatik geführt haben.

Was tun zur Stimmgesundheit?

Grundsätzlich sollte eine gesunde Stimme den normalen Alltag bewältigen können. Der Lehrerberuf fordert jedoch eine überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit der Stimme, denn sie wird

zeitlich stärker beansprucht und bedarf meist auch einer höheren Lautstärke – auch bei ruhiger Klasse. Natürlich kann es stimmgesunden Lehrer/innen passieren, dass durch plötzliche oder unvorhergesehene Ereignisse wie Infekte, die Entwicklung eines Stimmlippenpolypen, eine asthmatische oder sonstige Erkrankung die Stimmleistungsfähigkeit in Mitleidenschaft gezogen wird. Diese Einzelfälle lassen sich schwer verhindern und man wird individuell nach der geeigneten Therapie suchen. Wichtig sind präventive Maßnahmen, die möglichst verhindern sollen, dass es durch einen ungünstigen Stimmgebrauch zur Entwicklung einer Stimmstörung kommt.

Noch vor der Prävention steht die Tauglichkeit für einen Sprechberuf. In unserer Sprechstunde stellen sich immer wieder Lehramtsstudierende vor, die in einer Praxisphase oder im Referendariat deutliche Stimmprobleme entwickeln. Hierunter sind gelegentlich auch Studierende, denen man aufgrund des „Stimmmaterials“ und medizinischen Befundes vom Lehrerberuf abraten muss. Dass dies am Ende des Studiums ein nicht gerne gehörter Rat ist, versteht sich von selbst, entsprechend wird er auch nur selten befolgt. Daher kann man den vielen Studien, die ein Stimmtraining innerhalb des Lehramtsstudiums empfehlen, nur beipflichten, um für die angehenden Lehrer/innen die bestmöglichen Voraussetzungen zu schaffen und um diese frühzeitig für die eigene Stimme und Stimmbelastbarkeit zu sensibilisieren.



Für Lehrer/innen, die bereits im Beruf stehen, müssen innere und äußere Faktoren unterschieden werden, die die Stimmgesundheit beeinträchtigen können. Wesentliche äußere Faktor sind Klassenraumlautstärke und Raumakustik, da diese die erforderliche Stimmlautstärke vorgeben. Kleine Klassengrößen und Klassenräume sowie Maßnahmen zur akustischen Dämmung reduzieren nachweislich die Stimmanstrengung und sind somit hilfreiche präventive Maßnahmen zur Stimmgesundheit. Diese sind zugegebenermaßen nicht einfach und vor allem nicht durch den einzelnen Lehrenden umzusetzen. Zumindest bei Neu- und Umbauten sollten Raumakustiker hinzugezogen werden, denn solche präventiven Maßnahmen helfen, die stimmliche Leistungs- und somit Dienstfähigkeit der Lehrer/innen zu erhalten. Ein positiver Nebeneffekt ist es, dass die Schüler/innen es leichter haben, dem Unterricht zu folgen. Die inneren bzw. persönlichen Faktoren sind so unterschiedlich, wie es die oben beschriebenen Ursachen von Stimmstörungen sind. Trotzdem kann jeder durch günstige Verhaltensweisen dafür sorgen, gute Bedingungen für die eigene Stimmgesundheit zu schaffen. Die allgemeinen Hinweise zur Stimmhygiene werden die meisten Leser/innen kennen: ausreichend trinken (stilles Wasser), Sprechpausen einlegen, nicht zu laut sprechen, möglichst scharfe, süße, fette oder stark gewürzte Speisen meiden, nicht rauchen, ausreichend schlafen, in den Bauch atmen, Salbeibonbons lutschen usw. Diese Hinweise sind natürlich richtig, allerdings fast zu umfassend, um sie im Alltag berücksichtigen zu können, oder zu unspezifisch, um im Einzelfall auch anwendbar zu sein. Daher möchte ich einige konkretere Hinweise geben, die relativ einfach einmal ausprobiert werden können:

► NASENATMUNG

Die physiologische Atmung erfolgt durch die Nase, da dort die Atemluft angewärmt und befeuchtet wird. Wenn Sie im Unterricht viel reden müssen, kann es sein, dass Sie auf die Mundatmung wechseln, einfach weil es schneller geht. Achten Sie einmal darauf und versuchen Sie, bei der Nasenatmung zu bleiben.

► SCHLEIMHAUT BEFEUCHTEN

Lutschen und Kauen (am besten zwischen den Unterrichtsstunden) regen die Speichelproduktion an und sind grundsätzlich empfehlenswert, allerdings sollten Sie „scharfe“ Bonbons oder Kaugummi besser meiden, da diese zwar ein angenehmes kühles Gefühl bereiten, aber die ätherischen Öle

die Schleimhaut eher austrocknen. Für Getränke gilt das gleiche. Dazu noch einen Hinweis: Wie oben beschrieben ist die ursprüngliche Funktion des Kehlkopfes, Atem- und Speisewege zu trennen. Das heißt im Umkehrschluss, dass nichts, was Sie essen, lutschen oder trinken auch nur in die Nähe der Stimmlippen kommt, auch wenn einige Produkte etwas anderes suggerieren. Die Stimmlippen erreichen Sie nur durch Inhalationen.

► MUSKELTONUS DES KEHLKOPFES

Dies ist sicherlich in seiner Gesamtheit ein Aspekt, den man am besten zusammen mit einem Stimmtherapeuten oder -trainer erarbeiten muss. Allerdings gibt es einen Punkt, auf den Sie selber achten können, nämlich die Sprechstimmlage: Typisch für Sprechberufe ist, dass sie tendenziell eher zu hoch sprechen, was einen höheren Muskeltonus verlangt. Achten Sie daher darauf, dass Ihre Stimme in einer bequemen tiefen Lage verbleibt. Tiefe Stimmen wirken darüber hinaus glaubwürdiger.

► LAUTSTÄRKE DURCH RESONANZ

Ein wesentlicher Faktor für die Stimmlautstärke ist die Artikulation. Wer die Zähne nicht auseinander bekommt, schafft es kaum, eine gute Sprechlautstärke zu erreichen. Schauen Sie sich Opernsänger an, die vor allem durch die Ausformung ihres Vokaltraktes eine enorme Lautstärke erreichen können. Daher versuchen Sie es einmal mit einer bewusst weiteren Mundöffnung mit deutlicherer Artikulation statt mit Druck auf den Kehlkopf, wenn Sie Ihre Stimme erheben müssen.

► UND ZUM SCHLUSS:

Wenn Ihr Stimmklang sich verändert oder Ihre Stimmbelastbarkeit abnimmt, Sie unter Sprechbelastung Stimmklangveränderungen oder Missempfindungen bemerken, suchen Sie am besten frühzeitig einen Phoniater Ihres Vertrauens auf. Und auch wenn keine Probleme bestehen: Für einen „Sprechberuf“ ist ein professionelles Stimmtraining in jedem Fall eine gute Investition.



PD Dr. Dirk Deuster
Universitätsklinikum Münster
Oberarzt an der Klinik
für Phoniatrie und Pädaudiologie
Facharzt für Phoniatrie und Pädaudiologie,
ärztlicher Psychotherapeut
d.deuster@uni-muenster.de

GRENZWERTIGE BERUFSINITIATION?

ERGEBNISSE EINER UMFRAGE UNTER LEHRAMTSANWÄRTER/INNEN

Das Referendariat ist für viele angehende Lehrer/innen ein Synonym für eine „grenzwertige Herausforderung“ oder eine „Initiation im belastenden Ausnahmezustand“ (Englert, Porzelt, Stams, 2006, 471). Viele Referendar/innen beklagten das enorme Arbeitspensum im Referendariat. Die Verkürzung der Ausbildung von zwei auf eineinhalb Jahre bei gleichbleibender Anzahl an Unterrichtsbesuchen führt objektiv zu einer Verdichtung der Ausbildung sowie einer systemimmanenten Mehrbelastung jenseits individueller Belastungsempfindungen.

von Irmgard Alkemeier

Wie beurteilen Referendar/innen aktuell die Herausforderungen des Referendariats? Zu dieser Frage führte ich eine Befragung unter 16 Referendar/innen durch. Alle Befragten unterrichten an Gymnasien, nur drei hatten das Praxissemester bereits durchlaufen. Aufgrund der Stichprobengröße und des Befragungsdesigns sind die Ergebnisse nicht repräsentativ, geben aber interessante Einblicke. Die Lehramtsanwärter/innen (LAAs) befanden sich im fünften Ausbildungsquartal, demnach ca. vier Monate vor dem Examen, und konnten so fast die gesamte Ausbildungszeit in den Blick nehmen.

Herausforderungsgrad und subjektive Belastung

Die erste Frage lautete: „Wenn Sie den Herausforderungsgrad Ihrer Ausbildung auf einer Skala von 1

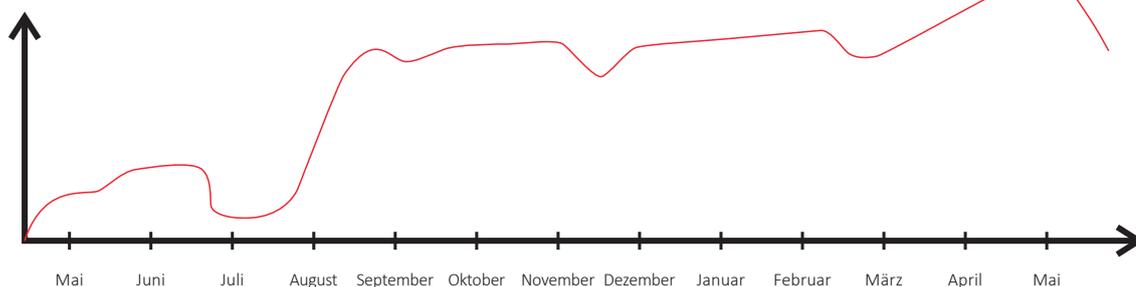
(nicht herausfordernd) bis 10 (sehr herausfordernd) zusammenfassen sollten, wo würden Sie sich aufgrund der Erfahrungen der letzten 13 Monate einordnen?“

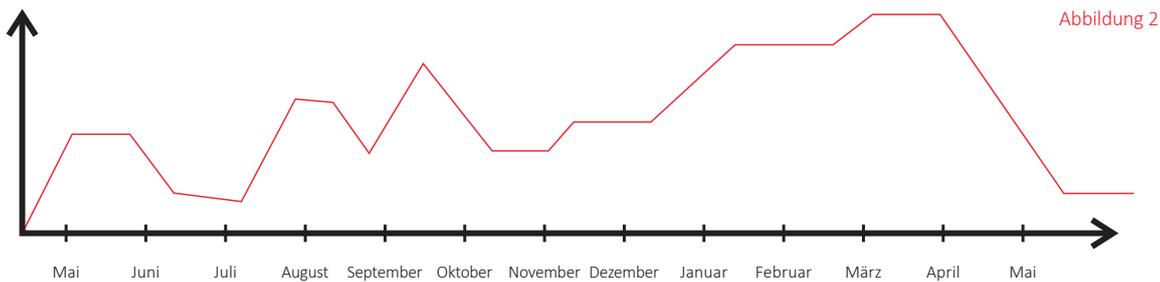
Im Durchschnitt liegt der Herausforderungswert bei den Referendar/innen im oberen Viertel der Skala. Der Mittelwert beträgt 7,6, wobei die Streuung um den Mittelwert weit ist: Eine Person gab fünf an, eine andere einen Wert von zehn. Hier zeigt sich: Die Belastungen während des Referendariats werden individuell unterschiedlich erlebt.

Weiterhin wurden die Referendar/innen gebeten: „Zeichnen Sie eine grobe Belastungslinie von Mai 2017 bis Mai 2018.“ (Da es sich um eine subjektive Belastungslinie handelt, wurde bewusst eine dimensionslose Skalierung gewählt.)

Die Linie in **Abbildung 1** zeigt, dass die Belastung des/der LAA zu Beginn des Referendariats als „gering“ angesehen wurde. Im September begann der bedarfsdeckende Unterricht. Das Belastungsniveau stieg beachtlich. Auffällig ist, dass in der Wahrnehmung der Person das Belastungsniveau hoch bleibt und auch während der Ferienzeiten nur kleine Entlastungsphasen erkennbar sind. Die Ferien wurden genutzt, um Unterrichtsbesuche vorzubereiten oder Klausuren zu korrigieren. Insgesamt fühlt sich die Person fast permanent unter Druck.

Abbildung 1





In **Abbildung 2** sind die Schwankungen im Belastungsempfinden des/der LAA (der letzte Unterrichtsbesuch fand Anfang Mai 2018 statt) ausgeprägter, so dass auch Phasen geringerer Belastung erkennbar sind. Ferienzeiten werden stärker als Entspannungsphasen erlebt. Aus beiden Zeichnungen wird ersichtlich, dass das Belastungsniveau im vierten und fünften Quartal der Ausbildung ansteigt und der Herausforderungscharakter zunimmt.

Das Referendariat wird von mehreren Befragten als „Wechselbad der Gefühle“ beschrieben. Eine typische Formulierung lautet:

„Es gibt oft Phasen, in denen man sehr belastet ist (psychisch). Dann allerdings gibt es auch Zeiten, in denen man weniger zu tun hat. Das Unterrichten und die Arbeit mit den Schülern macht Spaß, der Druck durch die Unterrichtsbesuche hemmt leider diese Freude.“

Was als Herausforderung erlebt wird

Die Referendar/innen wurden gebeten: „Überdenken Sie, was das ‚Herausfordernde‘ an der Zeit im Referendariat ist. Geben Sie zu den von Ihnen genannten Aspekten ebenfalls den Herausforderungsgrad (Skala 1-10) an.“

Die Planung von Unterricht wird mit durchschnittlich neun Punkten als große Herausforderung gesehen, gerade dann, wenn in der zu unterrichtenden Reihe ein Unterrichtsbesuch vorgesehen ist. Mehrfach wird die Einarbeitung in neue fachliche Kontexte als sehr belastend benannt. Innerhalb des Übergangs von der Theorie in die Praxis wird das im Studium erworbene Wissen als nicht oder zumindest als zu wenig anschlussfähig empfunden. Gerade für die Planung neuer Unterrichtsreihen benötigen die Referendar/innen überproportional viel Zeit, da sie sich in fast alle Unterrichtsthemen neu einarbeiten oder sich über die Schwerpunktsetzung und den ‚roten Faden‘ erst selbst klar werden müssen. Es mangelt meist nicht an Material, sondern eher an der Fähigkeit zu selektieren und didaktisch zu reduzieren.

Der erste, bedarfsdeckende Unterricht (bdU) wird am Anfang als sehr herausfordernd erlebt, nach etwa einem Vierteljahr ändert sich das allerdings.

Eine andere Person resümiert:

„Die negativen Erwartungen (Horror-Geschichten) über das Referendariat haben sich nicht bestätigt. Die Arbeitsbelastung ist nur phasenweise sehr hoch, beispielsweise während der Unterrichtsbesuche, ansonsten hat man Zeit für andere Dinge (Freizeit), wenn man es zulässt. Man muss sich aber bewusst für ‚freie Zeit‘ entscheiden, denn etwas zu tun gibt es immer und das hat man oft auch im Hinterkopf.“

Die Referendar/innen beurteilen ihn zunehmend positiv, wie diese exemplarische Äußerung zeigt: *„Ich bin im bdU unbeobachtet, fühle mich nicht unter Leistungsdruck und kann Dinge auch auf die Gefahr hin ausprobieren, dass sie misslingen oder dass Konzepte nicht aufgehen. Außerdem bestimme ich, wie ich mit der Klasse arbeiten möchte.“* Der bewertungsfreie Raum im bdU sowie die Erfahrung von Selbstwirksamkeit bilden den Kontext, der zu einer auffallend positiven Beurteilung führt. Das Herausforderungsniveau durch den bdU wird auf der Zehnerskala im Schnitt mit „vier“ bewertet. *„Der bdU ist der schönste Teil des Referendariats.“*

Fast gegenläufig sind die Aussagen zum Ausbildungsunterricht (AU). Wird er zu Beginn der Ausbildung noch als Unterstützung erlebt, nehmen ihn die Referendar/innen im weiteren Verlauf als zunehmend belastend wahr, da sie sich unter Dauerbeobachtung und -beurteilung fühlen. Zudem ist ihnen bewusst, dass die Aussagen der Fachlehrer-gutachten bei der Ermittlung der Endnote durch die Schulleitung Verwendung finden.

„Ich habe das Gefühl von den Ausbildungslehrern stetig beobachtet und kontrolliert zu werden.“

Die Abhängigkeit von den Ausbildungslehrer/innen und der Druck durch den Ausbildungsunterricht werden nach einem Jahr Ausbildung auf der Zehnerskala mit „neun“ angegeben. Kritisch merken mehrere Befragte an, dass es unter den Fachlehrer/innen kaum Konsens zu den Ausbildungsanforderungen gibt und die Formulierungen in den Gutachten nur teilweise erahnen lassen, welche Note ausgedrückt werden soll. Wünschenswert erscheint vielen daher die Verwendung standardisierter Formulierungen, die klare Rückschlüsse auf die Note bzw. die Notentendenz zulassen.

Das Gutachten der Schulleitung setzt die Referendar/innen vor allem über den eigentlichen Unterricht hinaus unter Druck. Mehrere formulieren, dass sie ständig „Extra-Arbeit“ leisten und bei außerunterrichtlicher Aktivität ihr schulisches Engagement unter Beweis stellen. Ein großer Teil der Referendar/innen hat das Gefühl nie „Nein“ sagen zu dürfen, da dies Auswirkungen auf die Note des Schulgutachtens haben könne. Teilweise fühlen sich die Referendar/innen auch durch mehrfache Anfragen zur Teilnahme an Klassenfahrten unter Druck gesetzt.

„Ich fahre gerne auf Klassenfahrt, aber die Zeit geht mir für die Ausbildung und die Unterrichtsbesuche verloren und das setzt mich unter Druck.“

Spitzenbelastungswerte geben die Befragten für die Phasen der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsbesuchen durch die Fachleitungen an. Dabei zeigen sich jedoch personengebunden deutliche Unterschiede. Das Verhältnis zur Fachleitung wird als zentraler Schlüssel für das Belastungsniveau während des Referendariats benannt. Daher fallen in diesem Bereich die Belastungsbewertungen der Befragten am weitesten auseinander. *„Die Fachleiter haben sich als nett und kompetent herausgestellt und das ‚Fertigmachen‘ in den Unterrichtsnachbesprechungen findet nicht statt. Es gibt eine kriterienorientierte Rückmeldung, die klar, aber wertschätzend ist.“*

Dagegen gibt es auch Äußerungen in die entgegengesetzte Richtung: *„Mir ist immer noch nicht klar, wie in meinem Fach guter Unterricht aussieht. Die Nachbesprechungen konzentrieren sich zu stark auf meine Defizite. Meine Planungsentscheidungen werden kaum gewürdigt.“*

Mehrere Referendar/innen betonen den Zusammenhang zwischen fachlicher Sicherheit sowie Kompetenz und dem Belastungsniveau.

„In dem Fach, in dem ich mich sicherer fühle, kann ich zielgerichteter, zeiteffektiver planen und nach den Unterrichtsbesuchen mit Kritik besser umgehen und klarer argumentieren.“

Auffällig bei der Auswertung der Befragung ist: Nur in drei Nennungen werden Schüler/innen als Herausforderung benannt, dabei bilden sie doch das eigentliche Zentrum der Arbeit der Referendar/innen, sind Dreh- und Angelpunkt des didaktisch-pädagogischen Handelns. Dieses Befragungsergebnis kann sicher nicht generalisiert werden. Es wäre interessant zu ermitteln, inwieweit sich zum Beispiel schulformspezifisch andere Ergebnisse zeigen.

Anregungen für eine „ertragreiche Initiation“

Gefragt wurde außerdem: „Welche Fähigkeiten und Ausbildungskontexte helfen Ihnen mit den Herausforderungen im Referendariat besser umgehen zu können?“

Fachliche Sicherheit und die Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten werden am häufigsten genannt. „Wer fachlich sicher ist, kann Stresssituationen eher als positive Herausforderung ansehen“. Darüber hinaus sei ein gesundes Selbstbewusstsein förderlich, um sich auch gegenüber erhöhten Ansprüchen freundlich und bestimmt abgrenzen zu können. *„Wer den Mut zum ‚Nein‘ hat erfährt, dass es durchaus akzeptiert wird, selbst wenn es nicht auf Begeisterung stößt.“*

In der „professionellen Lerngruppe“ sehen die Referendar/innen ein großes Potenzial, um mit den Herausforderungen im Referendariat besser umgehen zu können, wenn es der Gruppe gelingt miteinander einen offenen, wertschätzenden Austausch zu pflegen. Im besten Fall unterstützen sich die LAAs gegenseitig bei den Unterrichtsbesuchen, überdenken herausfordernde Situationen im Sinne einer kollegialen Fallberatung und hospitieren gegenseitig im Unterricht. *„Wir sind alle sehr unterschiedlich, aber wir halten zusammen und machen das Beste aus allem.“*

Die Fächerwahl erhöht oder erniedrigt den Herausforderungscharakter während des Referendariats. Referendar/innen mit einstellungsrelevanten Fächern erleben das Referendariat im Durchschnitt als „weniger belastend“, da sie mit großer Sicherheit wissen, dass sie eine Stelle erhalten, unabhängig vom Examensergebnis.

Eine gute Work-Life-Balance wird als wichtig erachtet. Referendar/innen, die Auszeiten gezielt setzen und einhalten können, erleben das als Entlastung. Die bewusste Entscheidung beispielsweise zum Sport zu gehen, trotz vorhandener Arbeit, habe sich als richtig erwiesen. Lehrer mit überhöhter Verabgabebereitschaft bei Vernachlässigung des Erholungsbedarfs, werden auch in empirischen Gesundheitsstudien zum Lehrerberuf als „Risikogruppe“ identifiziert (U. Schaarschmidt, A.W. Fischer 25ff.)

Übungen und Anregungen aus dem Kernseminar benennen die Referendar/innen als hilfreich: „Irgendwann habe ich es mit dem Reframen versucht. Ich versuche beim Unterrichtsbesuch nicht mehr zu denken: ‚Wie schrecklich, da gucken jetzt drei Leute zu, die mir nachher sagen, was alles falsch lief.‘ Sondern: ‚Da sitzen drei Experten für Unterricht, die sich Zeit für mich nehmen, um mich zu unterstützen und mit mir an der Verbesserung meines Unterrichts zu arbeiten.‘ Das war ein interessanter Sichtwechsel, der mich zeitweise entlastet hat.“ Weiterhin sei das Wissen über das Pareto-Prinzip (80 Prozent-Regel) besonders für die Planung von alltäglichem Unterricht hilfreich¹. *„Wer zu perfektionistisch ist, muss überproportional mehr arbeiten.“*

Auch die Möglichkeit zur benotungsfreien Unterrichtshospitation durch die Kernseminarleitung wurde mehrfach als entlastend benannt:

„Hier kann man auch schwierige Klassen zeigen, muss keine perfekten Stunden abliefern und wird ohne Notendruck kompetent beraten, das finde ich sehr hilfreich!“

Ohne Zweifel ist die Zeit des Referendariats eine herausfordernde Zeit. Eine neue Schnittstelle für den Berufseinstieg bildet das Praxissemester. Die Studierenden erhalten frühzeitig eine Rückmeldung zu ihrer Fähigkeit mit den Herausforderungen des Lehrberufs umgehen zu können. Zudem ist zu hoffen, dass aus dem Praxissemester Synergien zwischen Theorie und Praxis erwachsen und dass die Bedürfnisse nach didaktischer und fachlicher Kompetenzerweiterung Folgen für das weitere Studium und die Themen in der universitären Ausbildung haben.



Irmgard Alkemeier
Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung
Münster
Fachleiterin für Katholische Religionslehre
und Kernseminarleiterin
i.alkemeier@gmx.de

¹ 80 Prozent des Ergebnisses kann mit 20 Prozent des Gesamtaufwandes erreicht werden. Die verbleibenden 20 Prozent Verbesserung des Ergebnisses benötigen mit 80 Prozent die meiste Arbeit.

Literatur:

Englert, R.; Porzelt, B.; Stams, E. Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrerinnen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst?, Münster 2006.

Schaarschmidt, U.; Fischer, A.W. Gesundheit und Arbeitsfreude von Lehrerinnen und Lehren erhalten und fördern – Unterstützungsangebote für Studium und Beruf, in: Seminar – Lehrerbildung und Schule, 3/2016, S. 25ff.

INTEGRATIONSKRÄFTE UND LEHRKRÄFTE IM TEAM

ERFAHRUNGEN MIT MULTIPROFESSIONELLER KOOPERATION

Die Maximilian-Kolbe-Schule in Nordkirchen ist eine Förderschule mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung. Sie ist eine der größten Schulen dieses Schultyps im Land Nordrhein-Westfalen. Derzeit besuchen 283 Schülerinnen und Schüler die Schule, 130 davon leben im Wohnheim der Kinderheilstätte am Standort Nordkirchen.

von Dr. Johannes Jöhnck

TEAMARBEIT ALS ALLTÄGLICHE AUFGABE

Für die Mitarbeiter/innen der Schule ist die Kooperation zwischen Angehörigen verschiedener Berufs- und Statusgruppen Teil des Berufsalltags. In den einzelnen Klassen arbeiten in der Regel Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung, Fachlehrkräfte und mehrere Integrations- und Assistenzkräfte zusammen in einem Team. Dabei lassen sich die Integrations- und Assistenzkräfte der Schule, je nach vorhandener Qualifikation, in Fachkräfte für Pädagogik (Heilerziehungspfleger/innen, Erzieher/innen), Fachkräfte für Pflege (u. a. Krankenschwestern) sowie in Pflegehilfskräfte (Mitarbeiter/innen, Bundesfreiwillendienstler/innen) unterscheiden.

Da von den 283 Schülern unserer Schule 130 Schüler im Wohnheimbereich der Kinderheilstätte wohnen, besteht zudem täglich intensiver Austausch zwischen den Mitarbeiter/innen der Schule und des Wohnheims. Zu nennen ist hier die Zusammenarbeit mit dem therapeutischen Personal aus Schule und Wohnheim (Physiotherapeut/innen, Logopäd/innen, Ergotherapeut/innen, Psychotherapeut/innen), etwa, um Absprachen zur Integration therapeutischer Aspekte in den Unterricht zu treffen.

Die Gestaltung von Teamarbeit innerhalb der Schule und die Kooperation mit den außerschulischen Partnern, die Verständigung und Abstimmung untereinander sind zentrale Aufgaben, die immer wieder neu gemeistert sein wollen. Besonders die klasseninterne Kooperation zwischen Lehrkräften und den Integrationskräften, die einzelne Schüler mit komplexem Hilfebedarf im Bereich der Pflege oder im Bereich des Verhaltens individuell begleiten, ist in vielen Lehrerkollegien an Förderschulen ein stark diskutiertes Thema.

GUTE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE ZUSAMMENARBEIT IM KLASSENTEAM

Für eine gelingende Zusammenarbeit von Lehrkräften und Integrationskräften innerhalb eines Klassenteams bedarf es nicht nur spezifischer Kompetenzen auf Seiten der einzelnen Individuen. Sie müssen als Teammitglieder und Kooperationspartner zum Beispiel kommunikative Kompetenz oder die Bereitschaft mitbringen, mit ganz unterschiedlichen Individuen auszukommen und Kompromisse einzugehen. Wichtig ist auch, dass die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit stimmen. So erhalten die Angehörigen der beteiligten Berufsgruppen an der Maximilian-Kolbe-Schule schon im Vorfeld der Arbeitsaufnahme jeweils differenzierte Arbeitsplatzbeschreibungen, welche ihnen eine gute Orientierung bezüglich ihres Tätigkeitsfeldes und der Kooperationsanfordernisse ermöglichen.



Die schon zu Beginn der Zusammenarbeit im Team notwendigen genaueren Absprachen über die Verteilung anstehender Aufgaben werden sodann maßgeblich durch Listen im Klassenbuch erleichtert, auf denen sämtliche im Schuljahr anfallende Aufgaben für das Klassenteam (zum Beispiel Klassenkasse verwalten oder Teamgespräche organisieren) aufgelistet sind. Verbindlich ist festzuhalten, welcher Mitarbeiter für welche Aufgabe federführend verantwortlich sein soll. Manche der Aufgaben fallen ausschließlich in den Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte, andere können je nach Qualifikation, Erfahrung und Arbeitszeit auch von den Integrationskräften übernommen werden.

Grundsätzlich gilt für die Rollenverteilung im Klassenteam: Lehrkräfte bereiten den Unterricht vor und leiten diesen. Die Integrationskräfte sind in allererster Linie für die Begleitung einzelner Schüler zuständig. So sitzen letztere während des Unterrichts beispielsweise in direkter Nähe der Schülerin/des Schülers, bieten Hilfen zum Erhalt der Konzentration oder können auch unmittelbar erzieherisch tätig werden, sofern sich der Schüler beispielsweise nicht an die vereinbarten Gesprächsregeln hält. Die Integrationskräfte haben dabei jedoch nicht nur „ihre“ Schüler/innen, sondern auch das Klassengeschehen im Blick. Was konkret zu den Aufgaben der Integrationskraft in der Arbeit mit dem zu betreuenden Kind oder Jugendlichen wird, hängt natürlich maßgeblich vom individuellen Bedarf des Kindes oder Jugendlichen ab.

Lehrer/innen für sonderpädagogische Förderung, Fachlehrkräfte und Integrationskräfte bringen unterschiedliche Qualifikationen mit, mit denen jeweils Grenzen des Tätigkeitsbereiches und der Einsatzfähigkeit markiert sind. An der Schule sollten letztere für alle Beteiligten transparent sein. Dem steht selbstverständlich nicht entgegen, dass die Leistung einer jeden Mitarbeiterin/eines jeden Mitarbeiters als wichtig und wertvoll gilt, Leistung und Engagement im jeweiligen Tätigkeitsbereich gesehen und honoriert werden.

Absprachen ergeben sich situativ, in Tür-und-Angel-Gesprächen, ebenso wie in regelmäßigen und geplanten Klassenkonferenzen. Solche sind an der Maximilian-Kolbe-Schule mindestens vier Mal pro Schuljahr und Klassenteam vorgesehen. Themen der Klassenkonferenzen können beispielsweise die gemeinsame Erarbeitung und Abstimmung von Ansätzen zum Umgang mit bestimmten herausfordernden Verhaltensweisen einzelner Schüler/innen, aber auch das derzeitige Befinden im Team und in der Klasse sein: Die Erfahrung zeigt dabei, dass der regelmäßige Austausch über das eigene Befinden im Team und über Teamdynamiken zum Beispiel wichtig ist, um Fehlentwicklungen frühzeitig korrigieren zu können.

Selbstredend kann es in Teams auch zu Entwicklungen kommen, die Beratung von außen erfordern. Um sich in diesen Fällen wechselseitig Beratung und Unterstützung geben zu können, kommen die Integrationskräfte der Schule, die als Fachkraft für Pädagogik arbeiten, vier Mal pro Schuljahr verbindlich in Fallberatungsgruppen zusammen. Lehrkräfte oder die Schulleitung wirken in diesen Gruppen nicht mit. Darüber hinaus können auch ganze Klassenteams nach Absprache mit der Schulleitung eine Supervision in Anspruch nehmen – dieses Angebot wird jedoch wenig genutzt.

Ein Mittel der Wahl zur Entwicklung und Aufrechterhaltung guter Teamarbeit sind auch pädagogische Fortbildungen. So wurde kürzlich an der Maximilian-Kolbe-Schule unter Federführung des Instituts für Lehrerfortbildung eine schulinterne Fortbildung zum Thema „Strukturen unserer Kommunikation reflektieren und weiterentwickeln“ organisiert, an der Lehrkräfte und die Integrations-/Assistenzkräfte (mit Ausnahme der Bundesfreiwilligendienstler) teilnahmen.

Wichtig ist der stetige offene, konstruktive und respektvolle Austausch in Teams. Kollegien sollten zudem erkennen, dass Aufgabe nicht nur die Arbeit im Team, sondern auch die Arbeit am Team ist.



BEISPIEL EINER ERFOLGREICHEN ZUSAMMENARBEIT

In der schuleigenen Arbeitsplatzbeschreibung der Fachkräfte für Pädagogik, die einzelne Schüler/innen als Integrationshilfe begleiten, steht explizit vermerkt, dass Maßnahmen zur Verringerung der Eins-zu-eins-Betreuung einzuleiten und durchzuführen sind. Dies kann so erfolgreich verlaufen, dass eine Eins-zu-eins-Betreuung überflüssig wird:



Dr. Johannes Jöhnck
Maximilian-Kolbe-Schule Nordkirchen
Lehrer für sonderpädagogische Förderung
johannes.joehnck@gmx.de

„Der in die sechste Klasse der Schule neu aufgenommene Schüler Tim (Name geändert) hatte große Schwierigkeiten damit, Motivation für die im Unterricht gestellten Lernaufgaben aufzubringen. Bedingt durch eine stark krisenhaft verlaufene Schul- und Lernbiographie und den damit zusammenhängenden Umstand, dass Tim speziell mit seinen bis dato erlangten Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich weit unter seinen Möglichkeiten blieb, verweigerte Tim im Kontext der Lerngruppen gestellte Lernangebote und fiel durch stark aggressives Verhalten auf. Erst durch eine sensible, an den Bedürfnissen und den bisher erreichten Kompetenzen ansetzende individuelle Begleitung, mit der Tim in einzelnen Phasen des Unterrichts immer wieder auch in schuleigenen Räumen zur individualisierten Förderung arbeiten durfte, öffnete sich Tim nach und nach den von den Lehrkräften bereitgestellten Lernangeboten. Das koordinierte Zusammenwirken von Lehrkräften und Integrationskraft, die enge Begleitung Tims und dessen wachsende Motivation führten dazu, dass Tims Lernrückstände sich in kleinen Schritten und dann zusehends schneller verringerten.

So lernte Tim in Begleitung der Integrationskraft immer besser das Lesen von Wörtern und ganzen Sätzen, bis er schließlich kurze Texte weitgehend flüssig lesen konnte. Seine für das Umfeld herausfordernden Verhaltensweisen ersetzte Tim mehr und mehr durch angemessenere, ja positive, bis schließlich Tims unbegleitete Teilhabe am gemeinschaftlichen Lernen in vollem Umfang möglich war.“

MEHRERE ERWACHSENE IM KLASSENZIMMER – KANN DAS GUT GEHEN?

ZUSAMMENARBEIT IN MULTIPROFESSIONELLEN TEAMS



*„Guten Morgen Frau Lodweg,
guten Morgen Herr Pabst, guten
Morgen Frau Kantimm!“*

Klasse 5b

An das lange Begrüßungsritual vor dem Morgengebet im Mathematikunterricht der Klasse 5b haben sich die Schülerinnen und Schüler inzwischen gewöhnt. Und auch für die Sonderpädagogin Julia Lodweg, den Mathematiklehrer Timo Pabst und die Integrationskraft Ulrike Kantimm ist es inzwischen normal, mit mehreren Erwachsenen im Klassenraum zu sein. Während bis vor einigen Jahren die Lehrkraft an der allgemeinbildenden Schule eher als „Einzelkämpfer“ in der Klasse galt und gemeinsames Unterrichten höchstens in Form von Ausbildungsunterricht der Referendar/innen während der Lehramtsausbildung stattfand, kommt es durch das gemeinsame Lernen im Rahmen der Inklusion immer häufiger zu Unterrichtssettings, in denen sich der Lehrer/innen als Teil eines multiprofessionellen Teams wiederfindet.

Für die meisten Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule ist dies zunächst eine ungewohnte Herausforderung, auf Dauer können aber alle Beteiligten davon profitieren – nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler:

„Das ist toll, wenn man zwei Lehrer hat – dann kann der Unterricht viel schneller gehen und so können wir mehr schaffen. Gibt es mal Streit, dann kann ein Lehrer den Streit klären und die anderen bekommen Unterricht.“

Jonas, Klasse 5b

RAHMENBEDINGUNGEN AN DER REALSCHULE ST. MARTIN SENDENHORST

Bereits seit vielen Jahren werden an der Realschule St. Martin Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Unterstützungsbedarfen unterrichtet. Als im Schuljahr 2015/16 eine Sonderpädagogen-Stelle mit voller Stundenzahl besetzt werden konnte, begann die Schule über alternative Formen der Kooperation von Lehrkräften nachzudenken. Zusätzlich zu den bisherigen Einzelförderungen etablierte sich die Arbeit in multiprofessionellen Teams: Sonderpädagogin und Fachlehrkraft, später auch zwei Fachlehrkräfte, teilweise unterstützt durch eine FSJ-Kraft.

Zu Beginn wurde bei der Zusammensetzung der Teams Wert daraufgelegt, dass insbesondere diejenigen Lehrkräfte im Team zusammenarbeiten, die aus eigener Initiative Interesse an der Kooperation

zeigten. In den darauffolgenden Jahren wurde jedoch deutlich, dass sich aufgrund der positiven Erfahrungen immer mehr Kolleginnen und Kollegen dem Thema gegenüber aufgeschlossen zeigten. Parallel dazu stieg die Anzahl der Lernenden mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, außerdem unterstützten mehrere Integrationskräfte die Arbeit. Im Sinne des Inklusionsgedankens wurde jedoch von Beginn an darauf verzichtet, gesonderte Inklusionsklassen zu bilden. Daraus ergab sich die Herausforderung, zum einen die Kinder mit Unterstützungsbedarf auf mehrere Klassen zu verteilen, zum anderen jedoch effizient die vorhandenen Ressourcen, wie zum Beispiel Sonderpädagogen-Stunden, zu bündeln. Noch immer stellt dieser Aspekt eine Herausforderung dar.

Zu Beginn der Arbeit in multiprofessionellen Teams galt es, den Beteiligten vorzustellen, welche Arten der Kooperation generell denkbar sind. An der Realschule St. Martin finden verschiedene Formen der Zusammenarbeit statt (Parallelunterricht, niveaudifferenzierender Unterricht, ...). Zudem sind die Team-Zusammensetzungen unterschiedlich: Fachlehrkraft und Sonderpädagogin, zwei Fachlehrkräfte, bei denen idealerweise eine Lehrkraft als Multiplikator der inklusiven Arbeit anstelle der Sonderpädagogin gilt und der Arbeitsgruppe Inklusion beisitzt. Darüber hinaus erfolgt die Kooperation auch zwischen Lehrkräften, Schulseelsorgerin, Integrationskräften und FSJ-Kraft, die beispielsweise sehr schülernah agiert.

KOOPERATION IN DER KLASSE 5B

Auf Basis der oben genannten Überlegungen und aufgrund der Erfahrungen der letzten Jahre wurden in dem aktuellen fünften Jahrgang zwei Klassen gebildet, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im gemeinsamen Lernen unterrichtet werden. Eine dieser Klassen ist die 5b, in der Timo Pabst als Klassenleitung und Julia Lodweg als Sonderpädagogin und stellvertretende Klassenleitung zusammenarbeiten. Diese Klasse besuchen unter anderem Kinder mit den Unterstützungsbedarfen Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Ein Schüler wird zusätzlich durch eine Integrationskraft unterstützt. Aufgrund der Klassenzusammensetzung wird momentan das Fach Mathematik von Klassenlehrer und Sonderpädagogin gemeinsam unterrichtet, das Fach Deutsch von zwei Fachlehrerinnen. Darüber hinaus begleitet die FSJ-Kraft der Schule den Englischunterricht in zwei von drei Stunden.

CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN AUS SICHT DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Während die Tatsache, dass mehrere Erwachsene zusammenarbeiten insbesondere für viele Lehrkräfte ungewohnt ist, kennen diese Art der Kooperation einige Kinder bereits aus der Grundschule:

„Ich finde es gut, weil wir mehr Hilfe bekommen können und weil ich das eh schon kannte von der Grundschule.“ (Till, 5b)

Viele Kinder aus der 5b sehen den Vorteil der Zusammenarbeit mehrerer Erwachsener in erster Linie darin, dass es zu weniger Unterrichtsstörungen kommt, denn *„wenn es zwei Lehrer sind, ist es nicht so laut [...]. Wenn nur ein Lehrer da ist, dann ist es nicht so gut, weil es dann sehr laut in der Klasse ist und dann muss sich der Lehrer um alles kümmern.“ (Laura, 5b)*

Dieser Zustand ist jedoch sicherlich nicht ausschließlich in der reinen Anwesenheit eines zweiten Lehrers begründet, sondern vor allem darin, dass zwei Lehrkräfte gemeinsam durch präventive Arbeit und durch bessere Möglichkeiten zur Niveaudifferenzierung ein höheres Maß an echter Lernzeit bei den Kindern erzielen. Diejenigen, die Fragen haben, können mehr Unterstützung erhalten und zeitgleich werden die leistungsstärkeren Kinder gefordert.

Bei ihren Überlegungen haben die Lernenden zudem die Perspektive der Lehrkräfte reflektiert: *„Ein Lehrer kann sich nicht aufteilen und mit mehreren kann man abstimmen, wer wohin geht.“ (Talissa, 5b)*

CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN AUS SICHT DER LEHRKRÄFTE

Die Umfrage unter den beteiligten Lehrkräften ergab ähnliche Gedanken. *„Durch das Arbeiten im Team kann man den Schülerinnen und Schülern viel gerechter werden“,* sagt **Maril Tölkes, Deutschlehrerin im Team der 5b**, *„denn wir können viel besser auf die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen.“*

Zudem ermöglicht die Zusammenarbeit im Klassenraum deutlich intensivere Beobachtungen: *„Die eigene Rolle ändert sich. Durch die Arbeit im Team nehme ich auch mal die Beobachterrolle ein.“ (Edelgard Baron-Krömer, Musiklehrerin im Teamteaching)*

Dabei scheint es zunächst ungewöhnlich, dass die jeweilige Fachlehrkraft in die Beobachterrolle wechselt. Diese Perspektive nehmen oft die Sonderpädagogen ein. Die Lehrkräfte der Realschule St. Martin nennen jedoch als Gelingensbedingung der Kooperation, dass durchaus ein solcher Rollenwechsel möglich ist und die Lernenden nicht unbedingt wahrnehmen, wer Fachlehrkraft und wer Sonderpädagoge ist.

Daraus entstehen durchaus *„Unklarheiten, wer für wen zuständig ist [bezogen auf] Eltern, Kinder, Kollegen, ...“ (Nadine Becker, Deutschlehrerin im Teamteaching in der Parallelklasse 5a).*

Deshalb sollte unbedingt über das Unterrichtsgeschehen hinaus transparent gemacht werden, welcher Beteiligte welche Profession in das Team einbringt und wie auf dieser Grundlage die Aufgaben verteilt werden, wer zum Beispiel Ansprechpartner für welche Themen ist etc.

Ausschlaggebend für eine gelingende Zusammenarbeit ist aus Sicht vieler Lehrkräfte, dass *„die Chemie zwischen den Beteiligten stimmt“ (Edelgard Baron-Krömer).* Kathrin Möller, Deutschlehrerin im Teamteaching der 5b fügt ergänzend hinzu: *„Gegensätzliche Lehrerpersönlichkeiten bieten Reibungspunkte aber auch eine Chance, sich selbst weiterzuentwickeln.“* Teamarbeit fördert demnach eine regelmäßige Selbstreflexion.

Dennoch bedeutet Kooperation auch einen zunächst erhöhten Arbeitsaufwand. So ist es für viele der beteiligten Lehrkräfte eine Herausforderung, im Schulalltag Zeit für Absprachen zu finden, um gemeinsam Unterricht zu planen und zu reflektieren. Ein Aspekt, dem aus schulorganisatorischer Sicht Rechnung getragen werden muss ...

CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN AUS SICHT DER INTEGRATIONSKRAFT

In den Ausführungen über die Zusammenarbeit mehrerer Erwachsener aus Sicht der Integrationskräfte wird deutlich, dass diese den Blick auf das Geschehen im Klassenraum noch erweitern. Dabei sehen sich die Integrationskräfte zum einen als Teil des multiprofessionellen Teams, zum anderen haben sie auch einen Blick auf das gemeinsame Unterrichten verschiedener Lehrerinnen und Lehrer. So berichten sie, dass bei der Zusammenarbeit von zwei Fachlehrkräften eine ständige Aufmerksamkeit und Präsenz beider

benötigt wird. Unter dieser Voraussetzung wird die Zusammenarbeit als Bereicherung für die Schülerinnen und Schüler beschrieben, da „*jeder Lehrer unterschiedlich erklärt und dann für jedes Kind etwas dabei ist.*“

(Ulrike Kantimm, Integrationskraft)

Als Teil des multiprofessionellen Teams im Klassenraum haben die Integrationskräfte, auch wenn sie einen einzelnen Schüler unterstützen, aufgrund der hohen Aufenthaltszeit in der Klasse einen besonderen Blick auf die Bedürfnisse vieler Schülerinnen und Schüler und auch auf das gesamte Klassengefüge. Darüber hinaus nehmen sie teilweise sogar unbewusst die Rolle eines stummen Korrektivs ein: „*Wenn die Integrationskraft fragend schaut, weiß ich, dass ich es noch einmal erklären muss*“, sagt **Mathematiklehrer Timo Pabst**. Es wird deutlich, dass sowohl die Lehrkräfte von den Rückmeldungen der Integrationshelfer profitieren als auch ein wechselseitiger Austausch auf beiden Seiten wertvoll ist. Dabei ist es natürlich essenziell, dass vorab gegenseitige Erwartungen geklärt werden, da ein unklares Rollenverständnis zu Konflikten führen kann.

Zunehmend wurde die Erfahrung gemacht, dass es aus Sicht der betreuten Kinder unbedingt notwendig ist, dass sie auch weiterhin von der Lehrkraft wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Da eine Integrationskraft oft den gesamten Schultag mit dem betreuten Kind verbringt, kommt es zu Situationen, in denen das Kind durch deren ständige Präsenz überfordert ist. Insbesondere wenn zwei Lehrkräfte die Klasse unterrichten, kann sich jeweils eine dem Kind zuwenden, während die Integrationskraft die Möglichkeit zum Vergleich des Lernstandes mit anderen Kindern hat.

RESÜMEE

Zu Beginn der regelmäßigen multiprofessionellen Zusammenarbeit an der Realschule St. Martin stellten sich viele der Beteiligten berechtigterweise die Frage, ob eine solch enge Zusammenarbeit überhaupt gutgehen kann. Unsere Antwort lautet: definitiv ja. Während der letzten Jahre haben sowohl die beteiligten Lehrkräfte, Integrationskräfte, Eltern und nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler den Mehrwert der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams erkannt und vor allem erlebt. Und ein Effekt ist nicht zu unterschätzen: In derartigen Teams interpretiert man auftretende Schwierigkeiten im Unterricht oder mit dem Verhalten einzelnen Schülerinnen und Schülern nicht vorschnell als Folge des eigenen Handelns, sondern als gemeinschaftliche Herausforderung. Diese Sichtweise entlastet und professionalisiert gleichermaßen.

Lehrkräfte, die gemeinsam arbeiten, sind vor verschiedenste Hürden gestellt: Es mangelt in der Praxis an Zeit für Absprachen, an Räumen zur Differenzierung und nicht zuletzt muss Klarheit darüber herrschen, wer welche Rolle einnimmt. Zudem konnte eine weitere Sonderpädagogischen-Stelle auch nach drei Ausschreibungen wegen fehlender Bewerbungen nicht besetzt werden. Dennoch herrscht an der Realschule St. Martin unter den beteiligten Lehrkräften Konsens darüber, dass sich die Arbeit auszahlt, die zusätzlich investiert wird, um multiprofessionell zusammenzuarbeiten. Nur in der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams kann langfristig dem Gedanken der Inklusion Rechnung getragen werden.



Julia Lodweg
Realschule St. Martin, Sendenhorst,
Sonderpädagogin
julia.lodweg@rsm.schulbistum.de



Timo Pabst
Realschule St. Martin, Sendenhorst
Lehrer für die Fächer Mathematik und Sport
timo.pabst@rsm.schulbistum.de

VON NEUGIERDE, WISSENSWERTEM UND GLAUBENSPROZESSEN

ERINNERUNGEN EINES RELIGIONSLEHRERS

Seit drei Jahren bin ich pensioniert. Vor Kurzem hatte ich eine Begegnung mit ehemaligen Schülern bei einem Besuch in meiner alten Wirkungsstätte, der Friedensschule Münster: Sie sind – inzwischen wohl in der 10. Klasse – mit einer Gruppenaufgabe in einer Schnecke (Sitzecke) im Schließfachbereich beschäftigt. Sie winken mir zu. Es sprudelt aus ihnen heraus: „Kennen Sie uns noch?“ „Wir hatten Sie von 5 bis 7 in Reli.“ „Ich weiß noch: Eine Metapher ist eine Übertragung ...“ „... vom einen in einen anderen Bereich.“ „Wir haben die Metaphern in so einem Märchenfilm von einem herzlosen Riesen gesucht.“ „...“ Sie lachen.

von Winfried Borges

Ich bin beeindruckt von dem, wovon sie anscheinend beeindruckt waren und sind. Und dass sie in der Situation des Wiedersehens mit mir ihr erworbenes Wissen mit dem, worauf ich im Unterricht Wert gelegt habe, verknüpfen. Am liebsten hätte ich mich zu ihnen gesetzt. Erinnerungen ausgetauscht. Erzählt, ...

► ... wie wir im Unterricht gerne im Stuhlkreis ins Gespräch gekommen sind, idealerweise in kleineren Gruppen. Wo das, was geäußert und erzählt wurde, untrennbar verbunden war mit den Personen, die anwesend waren. In geschütztem Raum.

► ... wie wir uns im Kollegenkreis ausgetauscht haben: im Lehrerzimmer, in Springstunden, Fächer übergreifend; über unsere Erfolge und Misserfolge im Unterricht, in denen nicht selten die Erfahrung des einen eine Idee für den anderen ergab, ein Thema neu anzugehen, bewährte Vorgehensweisen abzuwandeln und neue Methoden auszuprobieren; ein Gefühl, beim Unterrichten zwar allein vor der Klasse zu stehen, aber doch nicht allein zu sein.

► ... wie wir in der Religionsfachgruppe immer wieder aufs Neue unsere hauseigenen Lehrpläne entwickelt haben. Anfangs auch ökumenisch und zusätzlich regelmäßig in gemeinsamen „gemütlichen“ Abendrunden, jeweils wechselnd bei den Kolleginnen und Kollegen zu Hause, auf der Suche nach „Zielfeldern“ bis hin zur Planung ganzer Unterrichtseinheiten. Das waren ergiebige inhaltliche Diskussionen über unsere Korrelationen von Glaubens- und Lebenserfahrungen. Und wie diese Zusammenarbeit über den Unterricht hinaus in das Engagement unseres privaten Glaubensbereiches hinein wirkte. Wie wir in der Friedensschule wiederum Zeit und Raum fanden, kollegial auch über die Religionsfachgruppe hinaus mit unseren Familien unseren Glauben zu feiern und zu leben: In gemeinsamen Gottesdiensten, auch mit den Kleinkindern auf der Suche nach neuen liturgischen Formen. Dank der institutionell bereitgestellten Möglichkeiten der Friedensschule – letztlich auch in der Person des jeweiligen Schulseelsorgers. Stolz fühlten wir uns alle als Träger einer „von Christen gestalteten Schule“. Das wiederum wirkte zurück auf unser schulisches Engagement. Zum Beispiel jahrgangsübergreifend mit Schülern „mehr als Worte“ in der Mittagsfreizeit zu erfinden, neue Lieder textlich und musikalisch zu entwerfen, zu singen, instrumental zu begleiten, in Abschlussgottesdiensten mitzuwirken. Wir fanden neue Gemeinschaftsprojekte von Schülern, Lehrern und wo es eben ging auch Eltern, arbeiteten verantwortlich mit bei Tagen religiöser Orientierung, Erfahrungs-Tagen, Oasentagen, Streitschlichtung und Friedenswanderungen.

► ... wie wir etwa in den 1980er Jahren in der Fachgruppe mit Hubertus Halbfas in einer Runde in der Oase zusammen saßen. Er dozierte nicht, sondern erzählte von einem „Korb mit wunderbaren Sachen“ und von dem Konzept seiner

Symboldidaktik in seinem Unterrichtswerk, das wir den Schülern an die Hand geben wollten. Dieses Gespräch mit ihm und die Entscheidung für sein Religionsbuch waren für mich die Inspiration, mich darum zu bemühen, einen Religionsunterricht aus vollem Herzen und persönlicher Überzeugung zu erteilen in der Korrelation von Wissen und Glauben, Forschen und Entdecken, Denken, Glauben und Handeln. Eine Befreiung dazu, in der jeweils gegebenen konkreten Unterrichtssituation geplante Verläufe spontan umzuwerfen, um zu Gesprächen zu finden, in denen der Lehrer mit den Schülern und deren Wissens- und Glaubenswelt mit allen vorläufigen Meinungen, Zweifeln und Vorbehalten in Beziehung kommen konnte.

Ich hätte mich gerne zu den ehemaligen Schülern in die Runde gesetzt und gefragt, an welche Gespräche zum Austausch von Themen aus den Erfahrungsbereichen ihres Lebens über Geburt und Tod, Freundschaft und Liebe, Gefahr und Bewältigung, Tod und Sterben, Versagen und Gelingen usw. sie sich erinnern können. Wir würden bestimmt wieder darauf stoßen, dass wir uns eigentlich über all das nur durch metaphorisches Sprechen austauschen und annähernd verständigen können.

Ich erinnere mich: Etliche Schüler, die dem Religiösen kritisch bis ablehnend gegenüber stehen, trotzdem aber im Religionsunterricht anwesend sein müssen, sind oft durchaus neugierig und interessiert an den vom Religionsbuch angebotenen Sachthemen. Schüler, die sich nicht gerne mündlich beteiligen, sehen ihre Fähigkeiten wert geschätzt im Mitschreiben von Notizen, im Protokoll schreiben. Auch über Nachgestaltungen durch Nacherzählen oder Malen fühlen sie sich eingebunden. Das Wissenswerte, das sie selber erkunden, hilft ihnen sich doch solchen Erkenntnissen zu nähern, die nur ganz individuell, selbst entschieden zu Glaubensüberzeugungen und Einsichten führen.

Über das Wissen um Metaphern, Symbole, Zwei-Quellen-Theorie, Entstehung der synoptischen Evangelien und über die Ergebnisse der historisch-kritischen Methode konnten wir zum Beispiel feststellen, dass wenig bis nichts Faktisches über die Geburt Jesu zu finden ist, viel jedoch über Lebensentwürfe von Menschen längst vergangener Zeiten aus ihrem Glauben heraus, etwa in den judenchristlichen Gemeinden der Entstehungszeit des Matthäusevangeliums. So mussten wir die Episode mit den Sterndeutern mal nicht als Weihnachtsgeschichte

oder Drei-Königs-Erzählung lesen, sondern durften sie als Weggeschichte lesen, die episch einen Glaubensumbruchprozess um das Jahr 70 nach Christus ausmalt, der mit der Situation heute vergleichbar ist. Auf diese Weise wird verständlich, warum Matthäus überhaupt ein weiteres Evangelium geschrieben hat.

Ähnlich können wir heute mit unserer Sprache neu erzählen von dem, was uns im Glauben bewegt. Wir konnten den biblischen Text nicht nur aus dem Rahmen des Weihnachtsbrauchtums lösen – „Der Stern steht ja gar nicht über der Krippe“ –, sondern auch aus den vorgegebenen tradierten Denkverknüpfungen dogmatischer Art. Die Erzählung von dem Weg, den die Sterndeuter gehen, wird kreativ gelesen als mögliche Geschichte des eigenen persönlichen Glaubensprozesses. Auch eines Religionslehrers. Religionslehrer gewesen zu sein, ist, so gesehen, mehr als ein Job. Ich war und bin wohl eher ein „Sterndeuter“, dem eben mit anderen – Kollegen, Schülern, Eltern – „ein Licht“ über bedeutsame Zusammenhänge des Glaubens „aufgegangen“ ist, ...

- ▶ ... der sich „auf den Weg gemacht“ hat und immer wieder macht, zu suchen, „das Himmelblaue zu erden“, sein Handeln an diesen seinen „Erleuchtungen“ auszurichten.
- ▶ ... der sich bemüht, immer wieder offen dafür zu sein, diese mit dem abzugleichen, was in bestehenden Heils- und Glaubensentwürfen angeboten wird.
- ▶ ... der in dem Urbild vom „Haus“, über dem „der Stern stehen bleibt“, in dem „Mutter und Kind“ sind, das Symbol findet für den eigenen wachsenden, befreienden, zu schöpferischem Tun anregenden Glauben, so dass sein „Rückweg“ ein „anderer Weg“ ist. Immer wieder neu. Auch in Pension.



Winfried Borges
unterrichtete bis 2014 an der
Friedenschule Münster
borgeswi@gmx.de

VOM ENTDECKEN FREMDER WELTEN UND WORTE

WORIN EINE JUNGE KOLLEGIN DIE CHANCEN
DES RELIGIONSUNTERRICHTS SIEHT

In der Erzählung „Der Hof im Spiegel“ aus dem gleichnamigen Erzählband (2001) der aus der Türkei stammenden und in Berlin lebenden Schriftstellerin Emine Sevgi Özdamar (*1946) entwirft die Ich-Erzählerin, Özdamars Alter Ego, persönliche Stadtpläne:

von Dr. Eva Willebrand

Ein Freund in Paris, der an der Uni als Professor für Urbanistik arbeitete, kam nach Hause, gab seiner Frau und mir zwei leere Blätter und sagte: „Ich habe heute von einem meiner Schüler erfahren, was er für seine Doktorarbeit macht: Er verteilt in Paris an viele Menschen Blätter und bittet sie: ‚Zeichnen Sie Ihren persönlichen Parisstadtplan‘. Alle Zeichnungen waren ganz verschieden voneinander. Jeder hat in einer Stadt seine persönliche Stadt.“ Seine Frau und ich zeichneten auf dem Papier die Orte, die für uns Paris bedeuteten. Auch diese waren sehr unterschiedlich.¹

„Orte, die für uns Paris bedeuteten“ – das sind Orte, die einem einzelnen Menschen persönlich wichtig sind. Auch für ihre Wahlheimat Berlin „zeichnet“ die Erzählerin einen solchen Stadtplan: Ein Papageienladen, die Bäckerei um die Ecke, ein Buchladen und ein Obdachloser in der noblen Berliner Koenigsallee gehören für sie dazu – Orte der prägenden Begegnung mit verschiedensten Menschen, mit denen die Erzählerin ins Gespräch kommt.²

Der Entwurf persönlicher Stadtpläne, von dem die Rede ist, scheint mir eine treffende Analogie für das religiöse Lernen angesichts der gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts: Auch meine Schülerinnen und Schüler zeichnen im Religionsunterricht – bildlich gesprochen – persönliche Stadtpläne, die ebenso bunt und vielfältig sind wie sie selbst. Die wenigsten der Kinder und Jugendlichen, die unsere Schule besuchen, sind religiös sozialisiert. Die allermeisten von ihnen fühlen sich trotz Taufe und Erstkommunion im Glauben nicht beheimatet und haben keine oder kaum Erfahrungen mit gelebter Religiosität. Häufig wissen sie nicht, ob sie evangelisch oder katholisch sind, kaum jemand kennt christliche Gebete und der letzte Kirchenbesuch liegt so weit zurück, dass man sich daran nicht erinnern kann. Ganz überrascht zeigte sich ein Sechstklässler bei einem Unterrichtsgang zur nahegelegenen Kirche, als er erfuhr, dass man hier keinen Eintritt zahlen muss.

Und dennoch: Viele von ihnen sind neugierig; sie wollen sich durchaus mit religiösen Fragen beschäftigen und erkunden im Religionsunterricht das religiöse „Diskursuniversum“ wie eine ihnen fremde Stadt. Manches versetzt sie in Staunen, wieder anderes stößt sie ab und – auch das muss gesagt werden – vieles bleibt auch bedeutungslos.

Meine eigenen Erfahrungen decken sich mit den Ergebnissen der Sinus-Milieustudie von 2012, die zu dem Ergebnis kommt, dass Jugendliche heute „religiöse Touristen“ seien, die nur „kurz und sporadisch in religiöse oder quasireligiöse Kontexte“³ eintauchen.

-
- **WIE ABER GEHT MAN UM MIT DIESEN TOURISTEN?**
 - **WIE WIRD MAN IHREN BEDÜRFNISSEN GERECHT?**
 - **WIE WECKT MAN IHR INTERESSE?**
 - **WIE GELINGT ES, DASS IHRE REISE IN DIE FREMDE WELT DES CHRISTENTUMS UND ANDERER RELIGIONEN ZU LEBENSBEDEUTSAMEN UND NACHHALTIGEN ERFAHRUNGEN FÜHRT?**
-

Den deutschen Bischöfen folgend liegt das Ziel eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts im „Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit“⁴ – bildlich gesprochen: im Entwurf eines mentalen Stadtplans mit individuell bedeutsamen Orten und Wegen. Dabei scheinen mir folgende Aspekte zentral:

1. Viele Schülerinnen und Schüler sind dann bei der Sache, wenn sie im Sinne eines performativen Religionsunterrichts die Chance haben, zu erleben und zu erfahren. Wie ist es, einen Klagepsalm zu sprechen? Allein und in der Gruppe? Im Klassenzimmer, im Wald, in der nahegelegenen Kapelle, auf dem Friedhof? Oder: (Wie) Verändert sich die Sicht auf das Älterwerden durch den regelmäßigen Kontakt mit alten Menschen, denen man über einen längeren Zeitraum einmal pro Woche Gesellschaft leistet?⁵ Ausgehend von der Reflexion solcher Erlebnisse sind dann argumentative Auseinandersetzungen mit Theologie und Ethik möglich.

2. In solchen Auseinandersetzungen und Diskussionen verlangen Schülerinnen und Schüler häufig danach, dass ich mich als Lehrerin selbst positioniere und meine eigenen Vorstellungen und Überzeugungen zum Ausdruck bringe. Dies scheint ihnen zu helfen, selbst einen Standpunkt in Lebens- und Glaubensfragen zu finden.

3. Das religiöse „Diskursuniversum“ ist nicht nur eine fremde Welt, religiöse Sprache ist zugleich eine fremde Sprache – mehr noch: eine Sprache, die etwas anspricht, „das sich in der vertrauten Sprache gar nicht ausdrücken lässt“⁶. Bei vielen Jugendlichen ist zu beobachten, wie sie nach Worten suchen, um ihren Glauben und ihre Zweifel zu artikulieren und um über das letztlich Unbegreifliche und Unsagbare zu sprechen: „Irgendwie glaube ich schon, aber ich kann nicht genau sagen, woran, ohne dass es so fromm klingt“, gesteht ein Schüler und bringt damit zum Ausdruck, wie sehr er an die Grenzen seiner Sprache stößt. Schülerinnen und Schülern Anstöße für die eigene Rede von Gott und die Tiefendimensionen von Wirklichkeit zu geben, scheint mir dabei eine wesentliche Aufgabe heutigen Religionsunterrichts.

Was aus dem im Religionsunterricht angebotenen Wissen tatsächlich in den Köpfen und Herzen der Schülerinnen und Schüler ankommt, vermag ich nicht einzuschätzen. „Lehrersein ist Säen. Alles andere muss man überlassen“, schrieb mir vor einiger Zeit mein früherer Grundschullehrer. Ich hoffe, dass zumindest einige der Samen auf fruchtbaren Boden fallen.



Dr. Eva Willebrand
Gesamtschule Waltrop
Lehrerin für die Fächer
Deutsch und Katholische Religionslehre
eva.willebrand@gmx.de

¹ Emine Sevgi Özdamar. Der Hof im Spiegel. Erzählungen, Köln 2005, S. 17.

² Vgl. ebd., S. 17–23.

³ Marc Calmbach et al. Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Düsseldorf 2011, S. 78.

⁴ Die deutschen Bischöfe (Hg.). Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I. Mittlerer Bildungsabschluss, Bonn 2004, S. 15.

⁵ Im Rahmen des sog. „Alt-und-Jung-Projektes“ besuchen die Schülerinnen und Schüler des achten Jahrgangs unserer Schule für einen Zeitraum von etwa zehn bis zwölf Wochen jede Woche einen alten Menschen, begleiten ihn auf Spaziergängen, spielen mit ihm und tauschen sich mit ihm aus. Diese Besuche werden im Religionsunterricht reflektiert.

⁶ Rudolf Engler. Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, S. 53.

„MISSIO(N) POSSIBLE“

ERFAHRUNGEN MIT LEHRAMTSSTUDIERENDEN DER THEOLOGIE IM MENTORAT MÜNSTER¹

Wie tickt der Nachwuchs? – Jedenfalls völlig anders als meine Generation, so mein Eindruck schon in den ersten Tagen. Nach 15 Jahren im Schuldienst an einem bischöflichen Gymnasium habe ich für ein gutes Jahr in der Studien-Begleitung von angehenden Religionslehrer/innen gearbeitet, habe viele Theologiestudierende kennengelernt und teilgehabt an dem, woher sie kommen, was sie mitbringen an Erfahrungen, Wünschen und Fragen mitbringen und was sie umtreibt in Bezug auf Studium und Schule. Ich kann nicht sagen: Die junge Religionslehrer-Generation wird so oder so sein. Vielmehr möchte ich einzelne Spots aus der Begegnung mit Theologiestudierenden erzählen. Verallgemeinerbar sind meine Erfahrungen nicht, es sind eher seismographische Spuren mit Blick auf die heranwachsende Generation.

von Marietheres Eggersmann-Büning

RELIGIÖSE UND KIRCHLICHE HERKÜNFTE

Im Mentorats-Büro in der Frauenstraße (an der Tür ein Plakat „Missio[n] possible“) begegnen mir junge Erwachsene, überwiegend Frauen, geschmackvoll und gepflegt gekleidet, wenige auffallende Typen. Es bestätigt sich Eric Flügges Einschätzung: niemand mit Undercut oder Dreads.² Am ehesten sehen noch die wenigen jungen Männer auch mal etwas unkonventioneller aus. Ich bin unsicher: Ist das typisch für diese Generation? Für Lehramtsstudierende? Für Theolog/innen? Wenn sie sich dafür entscheiden, Theologie auf Lehramt zu studieren, ahnen die allermeisten Studierenden nicht, dass sie es im Verlauf (und schon zu Beginn!) ihres Studiums mit „der offiziellen Kirche“ zu tun bekommen. Im Gespräch sind viele erstmal etwas zurückhaltend – „Was wollen die hier im Mentorat von mir?“ – dann aber meistens offen und interessiert. Oft frage ich: Wenn Sie erzählen sollten, wie Sie hierher geraten sind, von allem Anfang an: Woher kommt die Motivation und

der Entschluss, Theologie zu studieren und Lehrer/in zu werden? – Was würde alles zu dieser Geschichte gehören? Viele Studierende erzählen dann zuerst von ihren Großeltern, ihrer Oma insbesondere. Die Großeltern sind es, bei denen diejenigen, die davon erzählen, noch unverbrüchliche feste religiöse Rituale erlebt haben: den sonntäglichen Messbesuch, das Tischgebet, das Abendgebet mit Oma auf der Bettkante. In der eigenen Herkunftsfamilie brachen für viele heutige Studierende die religiösen Vollzüge mit dem eigenen Aufwachsen ab. Nach der Erstkommunion wurde der Messbesuch seltener, aktives Gebetsleben mit den Eltern und Geschwistern gab es nicht mehr. Schon die Elterngeneration der zukünftigen Religionslehrer/innen ist also deutlich ein Seismograph des innerkirchlichen Traditionsabbruchs und des Bedeutungsverlusts katholisch geprägten Lebens. Weitergedacht heißt das: Der Traditionsabbruch prägt bereits die Großelterngeneration der zukünftigen Schülerinnen und Schüler. Und obwohl die eigene Kernfamilie für die jungen Erwachsenen auch in der Lebensphase des Studiums eine zentrale Bedeutung behält, sind es tatsächlich zum Teil eher die Großeltern, mit denen Theologiestudierende heute über die Fragen diskutieren, mit denen sie im Studium konfrontiert sind.

MOTIVATION ZUM THEOLOGIESTUDIUM

So sind viele der Studierenden, die ich kennenlernen, nicht durch religiöse Sozialisation in der Familie oder der Kirchengemeinde zum Theologiestudium motiviert worden. Eher stammt ihre Motivation aus eigenem positiv erlebten Religionsunterricht. Dies kann fachlich, theologisch-philosophisch fundierter Unterricht gewesen sein, in dem sie das Gefühl hatten, denken und diskutieren gelernt zu haben und mit ihrer Meinung ernst genommen zu werden. Viele sind jedoch auch motiviert aufgrund der Erfahrung, dass „Reli“ ein Fach ist, in dem man viel mehr als in anderen Fächern auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen, Werte ver-

mitteln und soziales Lernen fördern kann. Die „Soft Skills“ (Werthaltungen, persönliche und soziale Kompetenzen) zu stärken ist ein zentrales Interesse der Lehramtsstudierenden und macht das Fach offensichtlich attraktiv. Auch die Vorstellung, ein Fach zu unterrichten, das nicht so sehr unter Zeit-, Stoff- und Notendruck steht, spielt eine Rolle. Ein dezidiertes Interesse an der Theologie und an theologischer Reflexion ist jedenfalls oft nicht der ursprüngliche Motor für die Entscheidung, dieses Fach zu studieren.³ Wenn ich in den Abschlussgesprächen erlebe, dass es viele dann trotzdem packt und sie im Laufe des Studiums ein vitales Interesse für theologische Fragen entwickeln, ist das nicht selbstverständlich. Immer wieder erlebe ich ehemalige Schülerinnen und Schüler von kirchlichen Schulen, nicht nur aus dem Bistum Münster, die nicht in erster Linie durch Religionsunterricht, sondern durch religiöses Schulleben und gute Erfahrungen in einem zugewandten Schulklima geprägt sind. Darunter sind Studierende, die weder in der Familie mit religiösen Vollzügen aufgewachsen sind noch in einer Kirchengemeinde Erfahrungen gemacht haben, aber sich aufgrund ihrer Erfahrungen in einer kirchlichen Schule für das Theologiestudium entschieden haben.

GLAUBENSLEBEN UND KIRCHLICHE BINDUNG

Viele Theologiestudierende erscheinen mir eher kirchenfern. Bei den meisten habe ich den Eindruck, sie sind mit dem eigenen Glauben allein unterwegs, haben kein gestaltetes religiöses Leben und leben nicht mit liturgischen Vollzügen oder in Anbindung an eine kirchliche Gruppe oder Gemeinde. Nicht selten sitzt vor mir jemand, der/die unbekümmert sagt: „Ich bin nicht so der Kirchengänger. Muss man ja nicht.“ Ich wundere mich eher über die unverblühte Selbstverständlichkeit, mit der dies geäußert wird, als über die Aussage an sich, die ich fast wortwörtlich öfter höre. Diese jungen Erwachsenen haben weder die Vorstellung noch die Erfahrung gemacht, dass Gottesdienstbesuch oder irgendein kirchliches Engagement für sie persönlich oder auch für den Beruf als Religionslehrer/in eine Bereicherung sein könnten. Der Kontakt zur Herkunftsgemeinde, wenn er vorhanden war, ist bei vielen abgebrochen. Dabei kommen unter anderem die Auswirkungen von Gemeindefusionen ins Gespräch, die auch bei engagierten jungen Menschen offensichtlich häufig zu kirchlichem Heimatverlust führen, zum Beispiel weil sie sich weniger eigenständig und wirksam einbringen können oder weil der konkrete hauptamtliche Ansprechpartner verloren geht. Die meisten Studierenden haben für sich keinen Ort

in Kirche (mehr) und auch nicht das Bedürfnis, am neuen Studienort auf die Suche danach zu gehen.

Selbstverständlich begegne ich auch Theologiestudierende, die sich in Kirche beheimatet fühlen. Als tragend erleben sie die Zugehörigkeit zu einer festen Gruppe (zum Beispiel Ferienlagerteam, Messdienerleiterrunde, Pfadfinder o. ä.), vertraute Kirchenräume und die Prägung durch Menschen, die sie als überzeugend erleben. Einzelne engagieren sich jetzt in der Studierendengemeinde oder haben woanders in Münster neuen Anschluss gefunden. Andere, die völlig außerhalb von gemeindlichen Kontexten aufgewachsen sind, sind eher erstaunt, was es in Kirchengemeinden an Angeboten und Vollzügen gibt, wenn sie dies im Praktikum kennen lernen. Insgesamt gibt es wenig Wissen über kirchliches Leben und Strukturen der katholischen Kirche.

„WAS HEISST ES FÜR MICH EIGENTLICH, KATHOLISCH ZU SEIN?“

Diese Frage stellt sich eine Gruppe von Studierenden, die kurz vor ihrem Abschluss stehen. Im Praxissemester und im Kontext des Nachdenkens über konfessionell-kooperativen Religionsunterricht ist ihnen bewusst geworden, dass sie im Fach Katholische Religionslehre in der Schule öffentlich Gesicht für ihre Kirche zeigen werden, zeigen müssen. Dabei sind sie sich nicht im Klaren darüber, wie sie für sich persönlich die Frage beantworten würden. Hierbei zeigt sich, dass die Antwort am ehesten biographisch beantwortet werden kann, wenn man sich selbst als zugehörig erlebt hat. Dies ist längst nicht für alle Theologiestudierenden der Fall. Ich erlebe auch zukünftige Religionslehrer/innen, die von sich aus nicht sagen würden: Ich empfinde mich der katholischen Kirche aktiv zugehörig und loyal. Dass dies eine Voraussetzung für die Erteilung der vorläufigen Kirchlichen Unterrichtserlaubnis ist, finden sie unbequem, aber nachvollziehbar und nehmen diese Anforderung in Kauf. Kirche ist für viele jedoch ein Gegenüber, für manche sogar ein fremdes Gegenüber. Und dass die katholische Kirche mitredet und auswählt, indem sie Vorgaben zur Bedingung macht, wird immer wieder kritisch diskutiert.

ZWISCHEN PRAGMATISCHER AUSRICHTUNG UND LEISTUNGSDRUCK

Besonders gegen Ende des Studiums erlebe ich viele Studierende auf der Suche nach konkreten Antworten und Handwerkszeug für die Schule. Sie haben Respekt davor, Schülerinnen und Schülern Rede und Antwort stehen zu müssen in Fragen des christlichen Glaubens und der Kirche: „Was antworte ich, wenn ich selbst die Antwort nicht weiß?!“ Groß ist die Motivation, praxisrelevant und handhabbar auf den zukünftigen Beruf hin ausgerichtet zu lernen. Je näher sie dem Studienende kommen, desto pragmatischer wird ihr Blick. Wie wichtig neben der fachlich-theologischen, didaktischen und methodischen Ausbildung die eigene Persönlichkeit für den Beruf ist, wird eher erst in der schulischen Praxis für sie selbst spürbar. Im Gespräch mit Referendar/innen wird dies von ihnen selbst thematisiert: „Eigentlich bräuchten alle Lehramtler eine Begleitung zur Unterstützung ihrer persönlichen Entwicklung“. Es täte der Lehrerausbildung gut, wenn es (deutlich mehr) offene Räume zum persönlichen Lernen gäbe – außerhalb von Leistungs- und Bewertungsdruck in Studium und Referendariat. Dass trotz des entspannten Arbeitsmarktes für Lehrerinnen und Lehrer der Druck als immens erlebt wird, spiegelt sich in vielen Gesprächen. Der Wechsel eines Studienfaches wird als persönliches Versagen erlebt und auch das Bedürfnis, möglichst gut und umfassend auf das Referendariat vorbereitet zu sein, um dann eigentlich alles schon zu können (und nicht dann erst zu lernen) zeigt dies deutlich.

FAZIT UND AUSBLICK

Der schulische Religionsunterricht ist die größte Kontaktfläche, die Kirche mit jungen Menschen aus allen gesellschaftlichen Milieus hat. Theologiestudierende sind eine Säule der Zukunft dieses Faches. Mein Eindruck ist, dass viele der angehenden Religionslehrer/innen mit großem Engagement in den Beruf gehen. Dass sie eine Leidenschaft für Kirche haben, bedeutet das nicht. Dass sie eine Leidenschaft für das Evangelium haben, bedeutet das auch eher weniger. Dass sie aber eine Motivation dafür haben, dass Kinder und Jugendliche im Glauben an einen zugewandten Gott einen tragenden Grund finden, das wohl. Und eine Leidenschaft für Werteerziehung und soziales Lernen, für eine Schülerinnen und Schülern zugewandte Schule allemal. Sie werden einen engagierten Job machen. Aber sie werden die Kirche nicht retten und ihren gesellschaftlichen Bedeutungsverlust nicht aufhalten. Das ist auch nicht ihre Aufgabe.

Dass sie die Kirche unterstützend im Rücken haben werden – auch wenn sie selbst eher in Distanz sind – das ist ihnen zu wünschen.



Marietheres Eggersmann-Büning
Lehrerin für Katholische Religionslehre
und Deutsch
seit August 2018 Schulseelsorgerin am
Overberg-Kolleg, Münster
eggersmann-buening@okm.schulbistum.de

¹ Die Autorin dieses Artikels war 14 Monate lang im Mentorat für Lehramtsstudierende der Katholischen Religionslehre Münster in der Studienbegleitung tätig. Das Mentorat begleitet und unterstützt Studierende in ihrer persönlichen und religiösen Entwicklung und in der Auseinandersetzung mit dem angestrebten Beruf Religionslehrer/in. Es berät die angehenden Religionslehrer/innen bezüglich der Anforderungen für die vorläufige Kirchliche Unterrichtserlaubnis für den Vorbereitungsdienst. Dazu gehören u. a. Einzelgespräche, die die Studierenden am Beginn und gegen Ende ihres Studiums im Mentorat haben, geistliche und thematische Angebote sowie die Reflexion schulischer und kirchlicher Praktika.

² Vgl. Flügge, Erik. Der Jargon der Betroffenenheit. Wie die Kirche an ihrer Sprache verreckt. München 2016. S. 130f.

³ Theologie ist eins der wenigen Lehramtsfächer ohne Numerus clausus, im Primarschulbereich das einzige Zusatzfach ohne Zugangsbeschränkung – eine Reihe von Studierenden landen deshalb hier. Manche wechseln das Fach später noch, manche bleiben, weil „Reli ein Fach ist, in dem man was für die Gemeinschaft machen kann“, „das mehr Freiheit hat“, „irgendwie ganzheitlicher ist“, in dem „man besser den einzelnen Schüler/innen gerecht werden kann ...“.

FÜR DIE KIRCHE ARBEITEN?

DENKANSTÖSSE MIT BLICK AUF KÜNFTIGE LEHRERGENERATIONEN

Die Motivationslage für die Wahl des Faches Religion macht mich bei vielen Studierenden nachdenklich: Denn die Kirche ist nicht einfach eine irgendwie geartete Wertegemeinschaft. Sie ist eine Glaubensgemeinschaft. Ihr Auftrag ist die Verkündigung Jesu Christi und seiner Reich-Gottes-Botschaft. Und der Religionsunterricht ist nicht einfach ein Fach für die Soft Skills, sondern es geht um nicht weniger als eine fundierte theologisch-philosophische Reflexion der Wirklichkeit und um eine reflektierte kritische Auseinandersetzung mit der biblisch-christlichen Tradition. Ein Substanzverlust des Religionsunterrichts in Richtung eines ethisch und sozial ausgerichteten Faches gefährdet die grundlegende Berechtigung des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule. Viele der Theologiestudierenden müssen dafür während der Ausbildung erst sensibilisiert und gewonnen werden. Eine intensive Auseinandersetzung mit Grundlegung und Aufgabe von Religionsunterricht scheint mir unverzichtbar zu sein und zwar unabhängig von Zugangsanforderungen von Seiten der Kirche.

Im Blick auf die kirchlichen Schulen stellen sich mir perspektivisch folgende Fragen: Wenn der Traditionsabbruch, genauso wie eine Individualisierung und Subjektivierung des Religiösen, selbst bei zukünftigen Religionslehrer/innen so deutlich sichtbar ist, wie wirksam wird er insgesamt bei jungen angehenden Lehrerinnen und Lehrern sein!¹

Kirche wird sich fragen müssen, was sie von jungen Menschen erwarten kann, die sie in den kirchlichen Schuldienst einstellen möchte. Denn: Wie will Kirche noch die finden, die sie sucht?² Zielführender ist es daher, zu fragen: Was und wen sollte Kirche suchen? Was von Bewerber/innen erwartet wird, hängt eng damit zusammen, was unter einem „Profil kirchlicher Schule“ verstanden, gefragt und gedacht wird. Hierzu wird die heranwachsende Lehrergeneration völlig anders denken als die Generation derer, die derzeit noch die Mehrheit in den Kollegien und Schulabteilungen stellt.

Klaus Hurrelmann weist darauf hin, dass diejenigen Institutionen, denen es gelingt, die junge Generation aktiv in Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse einzubinden, dies mit außerordentlichem Gewinn tun. Er hält ein ehrliches und ergebnisoffenes Einbeziehen und Beteiligen für die Voraussetzung eines konstruktiven Miteinanders der Generationen in Politik, Gesellschaft und Institutionen.³ Insofern ist es sinnvoll und notwendig, vor allem auch junge Kolleginnen und Kollegen an kirchlichen Schulen für die Mitarbeit bei einer Profilentwicklung zu gewinnen.

Im Mentorat habe ich junge Menschen erlebt, die nicht binnenkirchlich denken, die aber vitale Fragen und Interessen und weniger fertige Antworten mitbringen. Kirche könnte sehr von ihnen profitieren.

Marietheres Eggersmann-Büning

¹ Laut einem Vortrag von Klaus Hurrelmann am 15. März 2018 in Greven sind von den Generationen Y (geboren 1985 bis 2000) und Z (nach 2000 geboren) rund 40 Prozent religiös interessiert (davon sind die stärkste Gruppe die Muslime), weitere 40 Prozent sind religiös interessiert ohne konkrete Bindung und 20 Prozent atheistisch.

² Wenn schon viele angehende Religionslehrer/innen kein eigenes Gebetsleben mehr haben, muss man sich zum Beispiel fragen, ob es Sinn macht, von jungen Sport- oder Biologielehrern zu erwarten, dass sie mit ihren Klassen beten.

³ So Klaus Hurrelmann in seinem Vortrag am 15. März 2018. Die Menschen der jungen Generationen (Generationen Y und Z) sind heute deutlich bindungsunfreundlich, sie legen sich nicht gern fest und lassen sich nicht gern festlegen. Je älter eine Institution ist (auch im Hinblick auf das Durchschnittsalter der leitenden Personen), desto größer ist der Bruch zwischen ihr und den jungen Menschen und desto dringender ein Zugehen auf und aktives Einbeziehen der nachfolgenden Generationen. Hurrelmann nennt neben den politischen Parteien und Gewerkschaften ausdrücklich die Kirchen.

SEHENSWERT

SCHULE, SCHULE

„Schule, Schule – Die Zeit nach Berg Fidel“ knüpft an den Dokumentarfilm aus dem Jahr 2012 „Berg Fidel – Eine Schule für alle“ an. David, Jakob, Anita und Samira haben an der inklusiven Grundschule „Berg Fidel“ in altersgemischten Klassen gelernt. Die eine oder andere Beeinträchtigung spielte dabei keine große Rolle. Nach der vierten Klasse mussten sie sich trennen und auf unterschiedliche weiterführende Schulen in Münster wechseln. Die Dokumentation zeigt, wie es für die Schülerinnen und Schüler mit ihrer schulischen Laufbahn weitergeht. Im Lauf des Films wird deutlich, dass Inklusion sich nicht nur im klassischen Sinne auf körperliche und geistige Behinderungen oder auf Lernbehinderungen bezieht, sondern wesentlich mehr umfasst. – Mit einzeln anwählbaren Kapiteln und Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM-Ebene. Auch als Hörfilmfassung und mit Untertiteln für Hörgeschädigte abspielbar.

Schule, Schule – Ein Film von Hella Wenders. – Stuttgart: FriJus, 2017. – 1 DVD (94 Min.) – Deutschland 2017 – ab 14.

Themen: Behinderung; Familie; Gemeinschaft; Menschenrechte; Inklusion; Pubertät; Schule

DVD-0923



MAYDAY RELAY

Max ist mit seiner Tochter Emily in einer kleinen Segelyacht auf dem Mittelmeer unterwegs, als sie über Funk ein „Mayday“ empfangen: Ein Boot ist in Not. Max ändert den Kurs, versucht per Funk einen Frachter zu erreichen, der vielleicht näher ist und besser helfen könnte. Schließlich befinden sich mehr als 100 Menschen auf dem havarierten Boot, vermutlich Flüchtlinge. Max selbst könnte nur einige von ihnen aufnehmen. Als klar wird, dass der Frachter nicht kommen wird, stehen die beiden vor einem moralischen Dilemma. Emily will unter allen Umständen helfen – doch Max beschließt, nicht weiter zu fahren, um ihre eigene Sicherheit zu gewährleisten. Er stellt den Motor ab. – Mit umfangreichem didaktischen Begleitmaterial auf einer extra DVD-ROM.

Mayday Relay – Eine Dilemma-Geschichte für die Sekundarstufe – Stuttgart: DVD complet, 2017. – 2 DVDs (14 Min.) – Deutschland 2016 – ab 14.

Themen: Dilemma; Ethik; Flüchtling; Gewissen; Menschenwürde; Nächstenliebe; Verantwortung; Werk

DVD-0939



DER HIMMEL WIRD WARTEN

Das Haus der Familie Bouzaria wird eines Nachts von der Polizei gestürmt, weil die 17-jährige Tochter Sonia mit Dschihadisten in Kontakt stand, die in Frankreich einen Terroranschlag planten. Die ahnungslosen Eltern Catherine und Samir sind bereit alles zu tun, um die junge Extremistin zu bekehren. Während eines strikten Hausarrests ohne Internet und Smartphone findet die wütende Sonia langsam in ihr früheres Leben zurück. Zur selben Zeit verfällt die 16-jährige, sozial engagierte Christin Mélanie einem jungen Mann, den sie im Internet kennengelernt hat und der sie mit dem Islam vertraut macht. Er verleitet sie zum Dschihad und lockt sie ins Ausland. Derweil sucht ihre verzweifelte alleinerziehende Mutter Sylvie Unterstützung in einer Selbsthilfegruppe für die Eltern radikalierter Jugendlicher, die von der engagierten Sozialarbeiterin Dounia Bouzar geleitet wird. Während Sonia allmählich den Weg aus dem Fanatismus findet, hofft Mélanies Mutter vergeblich auf die Rückkehr ihrer Tochter. – Mit einzeln anwählbaren Kapiteln und Arbeitsmaterial im Begleitheft.

Der Himmel wird warten – Ein Film von Marie-Castille Mention-Schaar. – Stuttgart, Berlin: Matthias-Film, 2017. – 1 DVD (101 Min.) – Frankreich 2016 – ab 16.

Themen: Extremismus; Familie; Islamismus; Terrorismus; Rekrutierung; Werte

DVD-0931



DER PAPST – DAS OBERHAUPT DER KATHOLISCHEN KIRCHE

Für die katholische Kirche steht der Papst in der Nachfolge des Apostels Petrus. Damit ist die Kirche rückgebunden an ihren Ursprung in Jesus Christus. Als Oberhaupt der katholischen Kirche führt und vertritt der Papst eine Institution mit rund 1,2 Milliarden Mitgliedern weltweit. Der Film beleuchtet Bedeutung, Aufgaben und Funktionen des höchsten Amtes der katholischen Kirche. – In einzelnen Kapiteln abrufbar und mit Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM-Ebene.

Der Papst – Das Oberhaupt der katholischen Kirche – Grünwald: FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 2017. – 1 DVD (24 Min.) – Deutschland 2017 – ab 10.

Themen: Katholische Kirche; Papst; Papsttum; Rom

DVD-0933



ICH STERBE, WIE ICH WILL

Drei kranke Menschen, die nicht mehr lange zu leben haben. Wie sie sterben möchten, darüber hat jeder seine eigene Vorstellung. Selbstbestimmt und in Würde zu sterben, das ist für alle wichtig. Wie gehen sie mit der Situation ihres nahen Endes um? Verändert es ihren Blick auf das Leben? Regisseur Yves Schurzmann äußert sich zur mühevollen Suche nach Menschen, die bereit waren, ihre Türen einem Filmteam zu öffnen: „Sie möchten bei sich sein, nur die engsten Personen um sich haben. Das machte es natürlich schwer, jemand zu finden, der sich in den letzten Monaten seines Lebens von uns begleiten lassen will. Denn wir wollten ja nicht nur ein Interview, wir wollten nah dran sein und teilhaben an den letzten Entscheidungen im Leben. Wir wollten verstehen, warum jemand kämpft, warum sich jemand seinem Schicksal ergibt und warum es jemand selbst in die Hand nimmt.“ – In einzelnen Kapiteln abrufbar und mit Arbeitsmaterial auf der DVD-ROM-Ebene.

Ich sterbe, wie ich will – Aus der ZDF-Reihe 37° – Frankfurt a. M.: kfw Katholisches Filmwerk, 2017. – 1 DVD (29 Min.) – Deutschland 2017 – ab 16.

Themen: Ethik; Hoffnung; Hospiz; Krankheit; Sterbehilfe
Sterben; Suizid; Tod; Sterbehilfe

DVD-0940



DIE GÖTTLICHE ORDNUNG

Schweiz 1971: Nora ist eine junge Hausfrau und Mutter, die mit ihrem Mann, den zwei Söhnen und dem missmutigen Schwiegervater in einem beschaulichen Dorf im Appenzell lebt. Hier ist wenig von den gesellschaftlichen Umwälzungen der 1968er-Bewegung zu spüren. Die Dorf- und Familienordnung gerät jedoch gehörig ins Wanken, als Nora beginnt, sich für das Frauenwahlrecht einzusetzen, über dessen Einführung die Männer abstimmen sollen. Von ihren politischen Ambitionen werden auch die anderen Frauen angesteckt und sie proben gemeinsam den Aufstand. Beherrscht kämpfen die Frauen des Dorfes bald nicht nur für ihre gesellschaftliche Gleichberechtigung, sondern auch gegen eine verstaubte Sexualmoral. Doch in der aufgeladenen Stimmung drohen Noras Familie und die ganze Gemeinschaft zu zerbrechen. – In einzelnen Kapiteln abrufbar und mit Arbeitsmaterial im Begleitheft.

Die göttliche Ordnung – München: Alamo Film Distribution München, 2017. – 1 DVD (92 Min.) – Schweiz 2017 – ab 14.

Themen: Demokratie; Familie; Frau; Geschlechterrollen; Gleichberechtigung; Menschenrechte; Politik

DVD-0921



HIDDEN FIGURES

Der Film erzählt die wahre Geschichte von Katherine Johnson, Dorothy Vaughn und Mary Jackson, die in den frühen 1960er-Jahren als Mathematikerinnen bei der NASA arbeiteten und maßgeblich daran beteiligt waren, den Astronauten John Glenn in den Weltraum zu schicken. Alle drei brillanten Wissenschaftlerinnen sind Afroamerikanerinnen, die die Geschlechter- und Rassengrenzen sprengten und damit eine Inspiration für kommende Generationen sind, an großen Träumen festzuhalten.

– In einzelnen Kapiteln abrufbar.

Hidden Figures – Unerkannte Heldinnen – Düsseldorf: Twentieth Century Fox of Germany, 2017. – 1 DVD (122 Min.) – USA 2016 – ab 14.

Themen: Arbeitswelt; Diskriminierung; Frau; Freundschaft; Gleichberechtigung; Mut; Rassismus; Vorbild; Vorurteil

DVD-0920



Bischöfliches Generalvikariat

Hauptabteilung Schule und Erziehung
Mediothek
Kardinal-von-Galen-Ring 55
48149 Münster
Telefon 0251 495-6166

mediothek@bistum-muenster.de
www.bistum-muenster.de/
mediothek

Öffnungszeiten

Montag von 13 bis 17 Uhr und
Dienstag bis Freitag 9 bis 17 Uhr

LESENSWERT

WELCHE BILDUNG BRAUCHT DIE WIRTSCHAFT?

Der vorliegende Band geht auf ein Symposium in der Universität Bern im Jahr 2016 zurück. Die inhaltliche Federführung und Verantwortung hatte das Lassalle-Institut in Bad Schönbrunn (Schweiz). Die Frage „Welche Bildung braucht die Wirtschaft?“ war damit in einem umfassenderen ethisch-spirituellen Kontext verortet. Gefragt wurde: „Welche Bildung wollen wir?“ – „An welchem Menschenbild orientieren wir uns?“ bzw. noch grundlegender: „Welche Welt wollen wir?“ (11). „Think BIG“ ist ein angemessenes Leitmotiv dieses Buches.

Im Blick waren jene Reformen im Bildungssektor, die in den vergangenen 20 Jahren maßgeblich mit ökonomischer Logik forciert und zum Erhalt der nationalen Wettbewerbsfähigkeit im globalisierten Konkurrenzkampf, zur Sicherung der Renten betrieben wurden. Vereinheitlichung, Beschleunigung, Verdichtung und Straffung hießen die Zauberformeln. Konkret ging es um ein Nachdenken über PISA, die Einführung zentraler Prüfungen und Bildungsstandards, die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur (G8), die Bologna-Reform an den Universitäten, mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie einer Modularisierung des Studiums.

Die Autoren/innen kommen aus verschiedenen Bereichen: Wirtschaft, Philosophie und Pädagogik, ebenso aus der Bildungspolitik und -administration. Studierende kommen zu Wort mit ihren persönlichen Erfahrungen einer reformierten Studienkultur. Im Namen der Wirtschaft wurden die Reformen damals eingeleitet. Deswegen überraschen deren Optionen vielleicht am meisten. Sie sprechen sich gegen eine passgenaue Abrichtung der Bildung auf wirtschaftliche Erfordernisse und Bedarfe aus. Sie relativieren die Optimierung von Effizienz und den Evaluationswahn und fordern stattdessen Kreation (28) und eine gewisse Marktferne von Bildung ein. Kritisiert wird die Tendenz zur Bürokratisierung und Ökonomisierung des Bildungsektors, die sich in einem betriebswirtschaftlichen Jargon niederschlägt: Qualitätsmanagement, Steuerung, Outputorientierung, Effizienz, Kom-

petenz: Stattdessen reklamieren sie, die Eigenart pädagogischen Handelns als menschliche Praxis – im Gegensatz zur steuerbaren Technik – nicht aus dem Blick zu verlieren: Bildsamkeit, personale Freiheit und ethische Verantwortung.

Die Vertreter der Bildungspolitik zeigen sich in Bezug auf eine grundsätzliche Infragestellung der Reformen mit der Begründung einer notwendigen europaweiten Vereinheitlichung zurückhaltend. Eher plädieren sie für eine Reform der Reformen und bleiben damit dem veränderungsresistenten Muster des „mehr desselben“ treu.

Wer hätte gedacht, dass die Option für einen umfassenden, humanistischen Bildungsbegriff, mit der Orientierung an (ethischer) Urteilsbildung, kritischem (Selbst)Reflexionsvermögen und Kreativität (67) aus dem Bereich der Wirtschaft kommen würde? „Überall in der Gesellschaft, sichtbar jedoch in den Unternehmen der Wirtschaft, wird es sich rächen, dass ... Erziehung und Bildung zu oberflächlich angelegt sind.“ (67)

Ein wichtiges, wenn auch anstrengend zu lesendes Buch, das dazu auffordert, wieder über den Bildungsbegriff nachzudenken.

Dr. Gabriele Bußmann
Bischöfliches Generalvikariat Münster
Abteilung Schulpastoral

Thomas Philipp (Hg.):

Welche Bildung braucht die Wirtschaft?

Antworten aus Wirtschaft, Politik, Pädagogik, Wissenschaft, Spiritualität und Politik.

hep – der Bildungsverlag,
Bern 2017, 212 Seiten, 29 Euro.

BEMERKENSWERT



AUS DER HAUPTABTEILUNG IN DIE PFARRGEMEINDE

Geistlicher Rat **Clemens Lübbers**, von März 2011 bis August 2018 Leiter der Abteilung Schulpastoral und ständiger Vertreter des Leiters der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster, ist zum 2. Dezember zum Leitenden Pfarrer in Sendenhorst St. Martinus und Ludgerus ernannt worden. Er bleibt weiterhin Diözesanpräses des Cäcilien-Verbandes im Bistum Münster und Geistlicher Beirat des Diözesanverbandes Pueri Cantores.



ABSCHIED AUS DER ABTEILUNG RELIGIONSPÄDAGOGIK

Nach mehr als zehn Jahren hat **Dr. Tobias Voßhenrich** zu Beginn des neuen Schuljahres 2018/19 seine Tätigkeit in der Abteilung Religionspädagogik beendet. Zuständig war er für das Referat Gymnasien und Weiterbildungskollegs. Seit Anfang Mai 2018 ist Herr Dr. Voßhenrich Fachleiter für Katholische Religionslehre am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Bocholt und wird weiterhin am Gymnasium St. Mauritz in Münster unterrichten.

MULTIPROFESSIONELLE KOOPERATION STÄRKEN:

FACHTAGUNG SCHULSEELSORGE

Vertreter/innen der Professionen Schulseelsorge, Beratung, Schulsozialarbeit, Sonderpädagogik und Schulpsychologie stellen sich und ihre Arbeit vor. Gemeinsam sollen Perspektiven und Wege für eine Zusammenarbeit zum Wohl von Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern entwickelt werden.

➤ **TERMIN**

Donnerstag, 11. Oktober 2018, 9.00 bis 17.00 Uhr

➤ **ORT**

Heimvolkshochschule „Gottfried Könzgen“, Annaberg 40, 45721 Haltern am See

➤ **VERANTWORTLICH**

Referenten/innen der Abteilung Schulseelsorge

➤ **TAGUNGSBEGLEITUNG**

Pater Michael Baumbach, ehemaliger Schulseelsorger, Mitarbeiter in der Ehe-, Familien und Lebensberatung im Erzbistum Paderborn, Geistlicher Begleiter

➤ **AUSKUNFT**

Bischöfliches Generalvikariat Münster, Abteilung Schulpastoral, Silvia Sahlmann, Telefon: 0251 495-408, E-Mail: sahlmann@bistum-muenster.de

Die nächste Ausgabe von KIRCHE und SCHULE erscheint im Dezember 2018.
SCHWERPUNKT: Kirchliche Präsenz in Schulen

Bischöfliches Generalvikariat
Hauptabteilung Schule und Erziehung

48135 Münster

Fon 0251 495-412

schule@bistum-muenster.de