

FORUM

Dezember 2015

SCHULSTIFTUNG



SCHWERPUNKT *Umgang mit Heterogenität
in Schule und Unterricht*



Unsere Schulen sind prädestinierte Orte der menschlichen Begegnung. Jeder Mann und jede Frau sind einzigartig, einmalig und unersetzlich; inspiriert von dieser Einzigartigkeit, müssen wir versuchen, die in Krisenzeiten unvermeidlichen Spannungen auf einer höheren Ebene zu überwinden. Und sie sind prädestinierte Orte, um zu einer Grundhaltung der Begegnung und Solidarität zu ermutigen, die auf denkbar vollendete Weise ausdrückt, was es heißt, Gemeinschaft zu sein.

Papst Franziskus

Aus „Erziehen mit Anspruch und Leidenschaft – Die Herausforderungen christlicher Pädagogik“

Inhaltsverzeichnis

Editorial	4
Katastrophe abgewendet? <i>(D. Scherer)</i>	6

Schwerpunkt

UMGANG MIT HETEROGENITÄT IN SCHULE UND UNTERRICHT

Umgang mit Heterogenität – Aktuelle Grundsatzprobleme <i>(H. Gudjons)</i>	10
Individuell fördern – aber wie? Anregungen zum Thema Heterogenität in der Klasse <i>(H. Klippert)</i>	20
Der Einzelne – Ausgangspunkt pädagogischen Handelns <i>(W.-T. Saalfrank)</i>	28
Schulischer Umgang mit Heterogenität - Einige Zusammenhänge und Widersprüche zwischen Individualisierung und Sozialisierung <i>(S. Gingelmaier)</i>	46
Differenzsensibel lehren lernen – Entwicklungsperspektiven und didaktische Anregungen für Unterricht und Schule <i>(A. Holzbrecher)</i>	52
Was kann die Antwort der Lehrerbildung und Lehrprüfung sein auf die Herausforderung von Diversität, Heterogenität und Personale Pädagogik in der Schule <i>(J. Beichel)</i>	66
Binnendifferenzierung im Fach Gemeinschaftskunde <i>(U. Seitz)</i>	86

Änderung der Grundordnung des kirchlichen Dienstes <i>(D. Scherer)</i>	100
Meine Zeit mit einem Muf <i>(P. Ketterer)</i>	102

Hüpfen, Lachen, Essen, Spielen – Pausenhöfe an Stiftungsschulen

Der Schulhof des Ursulinen-Gymnasium Mannheim – aus dem Herzen des Mannheimer Vatikans <i>(K. Häfner)</i>	106
Der Schulhof der St. Raphael Schulen Heidelberg – ein Miteinander von Gymnasium und Realschule, von Mensch und Natur <i>(A. Braig)</i>	108

Aus den Stiftungsgremien und den Schulen

1 SCHULEN	
Erzbischof Stephan Burger zu Besuch am St. Ursula Gymnasium Freiburg <i>(D. Mark)</i>	114
Abschied vom Kloster St. Ursula in Villingen <i>(J. Kaiser)</i>	118
Nur Mut – Schülerinnen der Klosterschulen Unserer Lieben Frau Offenburg gewinnen den ersten Preis beim Wettbewerb der Bundeszentrale für politische Bildung <i>(C. Brunner)</i>	122
100 Jahre St. Paulusheim Bruchsal <i>(G. Herzog)</i>	124

Berufswahlsiegel für Klosterschule vom Heiligen Grab Baden-Baden <i>(C. Armansperg/T. Kessler)</i>	140
--	-----

2 | GREMIEN UND PERSONEN

Veränderungen im Stiftungsrat	144
Veränderungen im Evaluationsteam der Schule	145
Landesehrennadel für Astrid Felbick	146

Fortbildungen

Fortbildung nicht mehr kostenlos – für die Schulstiftung! <i>(D. Scherer)</i>	148
Studientag an der Universität Freiburg zum Thema: „Kann ich ohne Kirche Christ(in) sein?“ <i>(D. Kurz)</i>	150
Die Welt fair-ändern! Tagung zum Fairen Wirtschaften <i>(J. Nebel)</i>	154
Fortbildungen im zweiten Halbjahr 2015/16	156

Leseempfehlungen

Der Klassenfeind	162
Heterogenität im Klassenzimmer	164
Dyskalkulie – Modell, Diagnostik, Intervention	166
Kinder zwischen den Fronten – UNICEF-Report 2015	168
Selbststeuerung – Die Wiederentdeckung des freien Willens	170

Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 63	174
Impressum	176



Editorial

Stiftungsdirektor Dietfried Scherer

Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

Schon vor geraumer Zeit hat sich das Redaktionsteam für das Schwerpunktthema dieses Heftes „Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“ entschieden, ist dieses Thema doch eines, an dem keine Lehrerin und kein Lehrer vorbei kommt. Die Schwerpunktbeiträge laden dazu ein, sich mit Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität auseinanderzusetzen, Ansätze konkret im Unterricht auszuprobieren und letztlich auch die grundlegenden Konsequenzen zu reflektieren, die durchaus unterschiedlich sein können. Bildungspolitisch wird im Augenblick Heterogenität in Baden-Württemberg zum erstrebenswerten Prinzip erhoben. Diese Forderungen gipfeln im Antrag der Jungen Grünen, das Gymnasium abzuschaffen und nur noch eine Schule für alle anzubieten. Die Schulstiftung wird hingegen weiterhin als Maxime das Bemühen haben, jeder Schülerin und jedem Schüler die für ihn passende Schulart anzubieten. Aber auch dann ist Heterogenität ein zentrales Thema für das Unterrichtsgeschehen. Auch die Inklusionsthematik sorgt dafür, dass niemand im Bereich von Schule an diesen Fragestellungen vorbei kommt. Nun hat dieses Thema nochmals eine ganz neue Aktualität bekommen.

Dieses Jahr geht mit dramatischen Entwicklungen zu Ende. Die Flüchtlingskrise stellt uns vor bislang nicht gekannte Herausforderungen. Dabei ist einerseits konkretes Handeln gefragt, um die Menschen, die vor Gewalt und Tod flüchten, als unsere Mitmenschen aufzunehmen, aber auch darum, den meinungsbildenden Umgang mit diesem Thema nicht populistischen Rattenfängern zu überlassen, die damit Wasser auf die Mühlen rechtsextremer Gruppierungen lenken. Unsere Schulen engagieren sich in vielfacher Weise, machen dabei aber auch die Erfahrung, wie vielschichtig und kompliziert das Umfeld für dieses Engagement ist, wenn eine nachhaltige Bewältigung dieser enormen Herausforderung das Ziel ist.

Schulen und Lehrkräfte sind bei diesem Thema ebenso wie bei der Bedrohung durch den globalisierten Terrorismus gefordert, Fragen der Schülerinnen und Schüler nicht auszuweichen, sachlich zu informieren, miteinander um Einstellungen und Antworten zu ringen und sich dabei von christlichen Grundüberzeugungen und Werten leiten zu lassen. Unsere Schulen und Lehrkräfte haben gerade hier eine wichtige Verantwortung in dieser schwierigen Zeit.

Die Zuschusssituation der freien Schulen sieht nach wie vor entgegen anders lautenden politischen Versicherungen nicht rosig aus. Hier ist Ihr Engagement dringend notwendig. Alle Einzelheiten finden Sie im Artikel „Katastrophe abgewendet?“ (Seite 6 - 9)

Ihnen und uns allen wünsche ich, dass die Zeit des Advent uns öffnet dafür, was uns das Kind zu sagen hat, das kaum geboren vor der Gewalt fliehen musste. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen, Ihren Familien und Angehörigen von Herzen ein gesegnetes Weihnachtsfest und ein friedvolleres neues Jahr 2016.

Ihr Dietfried Scherer



Dietfried Scherer

Katastrophe abgewendet?

Die in der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen zusammengeschlossenen freien Träger haben in den letzten Jahren immer darauf hingewiesen, dass durch Maßnahmen im staatlichen Schulsystem, die sich finanziell auswirken, für die freien Schulen eine große Problematik entsteht. Die freien Schulen erhielten z.B. für die Mehrkosten, die ihnen durch die Umstellung auf das G 8 oder durch die Erweiterung der Leitungszeit und viele andere bildungspolitische Maßnahmen entstanden sind, keine zusätzlichen Mittel. Stattdessen wurden sie darauf verwiesen, dass diese Kosten ja in das sogenannte Bruttokostenmodell nach Privatschulgesetz Eingang finden.

Der Koalitionsvertrag der grün-roten Regierung verspricht den freien Schulen 80 % der Kosten, die für einen staatlichen Schüler entstanden sind. Gegenüber den bei Regierungsantritt 2011 geltenden ca. 77 % wäre dies tatsächlich eine echte Verbesserung gewesen. In diesem Jahr war nun wieder turnusgemäß ein Landtagsbericht zur Kostensituation vorzulegen. Durch diesen Landtagsbericht werden nun die Warnungen der freien Träger – leider! – sehr eindrucksvoll bestätigt: statt, wie im Koalitionsvertrag versprochen, 80 % der Kosten eines staatlichen Schülers erstattet zu bekommen, liegt die Kostenerstattung z.B. im Gymnasium jetzt nur noch bei ca. 70 %. Dieser dramatische Absturz überrascht die freien Träger nicht. Es ist eine logische Konsequenz der Veränderungen im Bildungsbereich. Verschärft wird diese Ausgangslage noch durch die Tatsache, dass das Land für jeden neu zu den freien Trägern beurlaubten Beamten ca. 12.500 Euro/Jahr Versorgungsabgabe verlangt. Dieses Geld fließt im Unterschied zu den im Gegenzug zugesagten 80 %!

In Gesprächen mit Vertretern der Regierungsfractionen konnten die freien Träger die prekäre Situation erläutern. Dies führte zu einer Zusage des Kabinetts, zur Korrektur dieses



verheerenden Ergebnisses zusätzlich 17 Mio Euro für die freien Schulen in den Haushalt einzustellen. Unter der Voraussetzung, dass alle weiteren Schritte bis hin zur Änderung des Privatschulgesetzes als Voraussetzung dafür, dass dieses Geld bei den freien Trägern auch zeitnah ankommt, erfolgen, wäre dies in der Tat ein substantieller Beitrag, um den katastrophalen Absturz der Privatschulfinanzierung zu einem großen Teil wieder aufzufangen. Im Ergebnis bekämen die freien Träger trotzdem noch eine geringere prozentuale Refinanzierung als beim Regierungsantritt von Grün-Rot!

Wenn in der politischen Diskussion gerne darauf hingewiesen wird, dass die Landeszuschüsse für die freien Schulen doch von 671 Mio Euro (2011) auf 812 Mio Euro (2015) gestiegen seien, vernebelt diese Aussage, die sich nur auf die absoluten Zahlen bezieht, dass in der Zwischenzeit eine Steigerung der Schülerzahlen im freien Schulwesen und eine Steigerung der Lohn- und Sachkosten eingetreten ist, insbesondere aber auch eine Vielzahl von Veränderungen im Bildungsbereich, die Geld kosten und bei den freien Schulen ebenso entstehen wie im staatlichen Schulbereich.

Es war eine große Errungenschaft, dass nach mehr als einem Jahrzehnt Verhandlung seinerzeit das Bruttokostenmodell als faire und vernünftige Kostengrundlage zur Betrachtung der Zuschüsse an die freien Schulen zwischen dem Land und den freien Trägern vereinbart wurde. Die Argumentation mit absoluten Zahlen versucht hingegen in diesem Zusammenhang einen Eindruck (Erhöhung der Mittel = Verbesserung) zu erwecken, der der tatsächlichen Situation (dramatisch geringere prozentuale Finanzierung) diametral entgegensteht!



Bei genauer Betrachtungsweise werden Ungerechtigkeiten beim Finanzierungsmodell der Landesregierung deutlich

Eine Chance zur nachhaltigen Korrektur der unbefriedigenden Situation, dass über die Zuschüsse an die freien Schulen permanent gestritten werden muss, bietet das im Juni diesen Jahres ergangene Urteil des Staatsgerichtshofs Baden-Württemberg. Dieses hatte die Privatschulfinanzierung des Landes Baden-Württemberg für unvereinbar mit der Landesverfassung erklärt und den Gesetzgeber verpflichtet, bis Juli 2017 eine neue gesetzliche Grundlage zu verabschieden. In diesen neuen Regelungen des Privatschulgesetzes wäre es durchaus möglich, die Zuschüsse direkt an den 80 % Satz der Kosten eines staatlichen Schülers zu koppeln, sodass die freien Träger automatisch an Kostenerhöhungen im staatlichen Schulbereich partizipieren würden und gleichzeitig bei Einsparungen im staatlichen Bereich auch die Zuschüsse entsprechend nach unten angeglichen würden. Dies würde auch dazu führen, dass die freien Träger ihre Energie nicht für den ständigen finanziellen Existenzkampf aufbringen müssten, sondern stattdessen zusätzliche Ressourcen für eine konstruktive und innovative Arbeit mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen hätten, die ja ebenso Schülerinnen und Schüler des Landes Baden-Württemberg sind, wie die Schülerinnen und Schüler in staatlichen Schulen.



Um den unverzichtbaren und von der Verfassung gewollten Beitrag der freien Schulen für die Zivilgesellschaft stärker in das Bewusstsein zu rufen und populistischen Vorurteilen mit Fakten begegnen zu können, haben die freien Träger die Kampagne „HAND HOCH für freie Schulen“ www.hand-hoch-bw.de gestartet. Die Kampagne fordert die Garantie des echten Wahlrechts zum Besuch einer freien Schule, den Abbau von Einschränkungen der Privatschulfreiheit und eine faire verfassungskonforme Finanzierung freier Schulen. Informieren Sie sich unter www.hand-hoch-bw.de und zeichnen Sie dort die **Petition** für eine Gleichbehandlung und faire Finanzierung des freien Schulwesens in Baden-Württemberg.

Nur bei fairen und vernünftigen Rahmenbedingungen können die freien Träger tatsächlich leisten, was die Landesverfassung vorsieht: Den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern eine freie Schulwahl ermöglichen.





Herbert Gudjons

Umgang mit Heterogenität – Aktuelle Grundsatzprobleme

Ein ebenso aktuelles wie altes Thema

In einer Schulklasse sitzen 25 Kinder, oder 15 Jugendliche im Abiturkurs. Jedes Kind, jeder Jugendliche hat seine eigene Lerngeschichte, seinen eigenen Lernstil, sein eigenes Tempo und seine eigenen Begabungen. Das ist eine pädagogische Binsenweisheit. Trotzdem scheint die Dominanz des „gleichmacherischen“ Frontalunterrichtes ungebrochen: Alle lernen zur gleichen Zeit, im selben Tempo, denselben Stoff, – abgesehen von denen, die geschickt dösen, ohne aufzufallen... (Gudjons 2011). Die Integration des Frontalunterrichtes in ein Konzept individualisierten und zugleich offenen Lernens ist nach allen schulpädagogischen Forschungsergebnissen aber eine aktuelle Notwendigkeit (ebd.). Gleichzeitig ist die Frage nach dem Umgang mit Gleichheit und Differenz überhaupt nicht neu, sie ist ein altes pädagogisches Thema (von Pestalozzi über Herbart und die Reformpädagogik im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts).

In den vielen Facetten der aktuellen und historischen Diskussion wird das Kind als Individuum, als Subjekt, als Person in den Mittelpunkt gerückt und stärker als bisher in seiner Eigenart und Einzigartigkeit wahrgenommen. Schule, Unterricht, Jugendarbeit, Freizeitpädagogik etc. müssen auf diese verschiedenen Formen der Heterogenität reagieren, was heute unter der Chiffre „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006) diskutiert wird. Aber:

„Die Pädagogik der Vielfalt ist jedoch in der Schulpraxis nur teilweise angekommen, wie Forschungsstudien nahelegen.“ (Buholzer/Kummer Wyss 2010, 8). Wie Lehrpersonen mit Heterogenität umgehen, hängt einmal davon ab, was sie in der Lehrerbildung dazu lernen können, aber auch von institutionellen Vorgaben. Zunächst einmal muss Gleiches und Unterschiedliches anerkannt werden, dann sollten Lernprozesse diagnostiziert und individuelle Förderpläne aufgestellt werden. Hierzu bieten sich Konzepte des individualisierten, selbstgesteuerten und kooperativen Lernens an (Traub 2004)

Die gegenwärtige Diskussion wird über die Schule und die konkrete Unterrichtsstunde hinaus durch drei zentrale Problemfelder bestimmt, die ich im Folgenden skizziere.

1. Kinder mit besonderem Förderbedarf

Kinder und Jugendliche unterscheiden sich auch in ihren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie in ihren psychischen und körperlichen Möglichkeiten. Einige entsprechen nicht den Normvorgaben und werden deshalb eingestuft als Kinder und Jugendliche mit „besonderem Bildungs- und Förderbedarf.“ „In der Fachliteratur wird dann von besonderem Bildungsbedarf gesprochen, wenn ein Schulkind den Anforderungen des Regelklassenunterrichts dauernd nicht ohne zusätzliche Hilfestellungen folgen kann (didaktisch-methodischer Art, technische Hilfsmittel und so weiter).“ (Sturny-Bossart 2010, 40). Hierbei kann es sich um Beeinträchtigungen im Sinnesbereich (Seh-, Hör- oder Sprachbehinderung) handeln, ebenso um körperliche Beeinträchtigungen (Körperbehinderungen) oder eben auch geistige Behinderungen. Die meisten Kinder mit „Behinderungen“ werden in Sonderschulklassen unterschiedlicher Ausprägung unterrichtet. Sie wurden also separiert, d.h. aus dem allgemeinen Schulsystem ausgegrenzt, um sie möglichst optimal fördern zu können.

In Deutschland wird seit vielen Jahren die Frage der Integration diskutiert, also die Überlegung, ob und wie Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in das allgemeine Schulsystem integriert, also eingegliedert werden können. Ausgelöst wurde diese Diskussion durch die Salamanca-Erklärung der UNESCO: Über 300 Vertreter von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen stimmten 1994 einem Konsens zur schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zu. Damit sollen diese Kinder die Chance der Gleichheit erhalten und soziale und schulische Benachteiligungen sollten vermieden werden. Integration wird hier als die gemeinsame Schulung und Erziehung von Menschen mit oder ohne besonderen Bildungsbedarf bezeichnet, wann immer dies organisatorisch möglich und pädagogisch sinnvoll erscheint (Sturny-Bossart 2010, 41).

Damit ist mit Integration ebenfalls eine Einschränkung verbunden: Es muss eine Entscheidung getroffen werden, wann diese sinnvoll erscheint und wann eine Trennung angemessener wäre. In Deutschland gibt es Modelle gelebter Integration, in denen Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf zum Beispiel in manchen Unterrichtsfächern mit sogenannten „normalen“ Kindern unterrichtet und in anderen Fächern und Bereichen getrennt beschult werden.

Kinder mit Hochbegabungen lernen in der Regel schneller, können Wissen vertieft betrachten und verstehen auch komplexe Sachverhalte gut. Außerdem gehen sie mit ihrem Wissen kreativ und eigenständig um.

Damit sich diese Fähigkeiten auch in Leistung ausdrücken können und nicht zur Demotivation führen (underachiever), müssen bei diesen Kindern positive Arbeitshaltungen, Interesse und soziale Verhaltensweisen besonders gefördert werden.

Erste Forschungsergebnisse zeigen klare Vorteile der Integration, allerdings weisen diese noch Lücken auf. (Sturny-Bossart 2010, 46). In Deutschland besteht das Recht auf Integration, das bedeutet, dass dort wo es möglich ist, Kinder mit besonderem Förderbedarf in Regelschulen integriert werden sollen.

Die neueste Diskussion wird aber bestimmt durch das Schlagwort „Inklusion“. Im Unterschied zur Integration geht der Inklusionsgedanke noch weiter und wird in vielen Bundesländern derzeit kontrovers diskutiert (äußerst kritisch dazu Speck 2011). „Inklusion“ postuliert ohne Wenn und Aber das „Recht jedes Kindes auf Schulung im jeweils zuständigen Regelschulhaus – im Sinne einer wirklichen Schule für alle. Dafür werden Kinder und Jugendliche in speziell dafür eingerichteten Klassen oder Schulen gefördert.“ (Sturny-Bossart 2010, 41).

Eine Schule für alle – wer möchte sie nicht haben? Die Frage ist nur, wie dies umgesetzt werden kann. Dafür notwendig sind sicher

- Lehrkräfte, die im Team arbeiten (zum Beispiel in jeder Klasse eine ausgebildete Lehrperson und ein Sozialpädagoge bzw. Heilpädagoge);
- Heruntersetzen der Klassenfrequenz bzw. des Klassenteilers;
- verändertes Lehren und Lernen im Sinne der Differenzierung und der Selbstorganisation sowie die Erweiterung des kooperativen Lernens. Umsetzung in Wochenplänen, Freiarbeit projektartiges Lernen und dergleichen mehr;
- Unterstützung des Inklusionsgedankens seitens der Lehrerschaft, der Lernenden, der Eltern und der Bildungspolitik;
- Anerkennung und Akzeptanz der Verschiedenheit und Ausdruck desselben in Bildungsplänen und Leistungsmessungen;
- stärkere Zusammenarbeit verschiedener Institutionen und von Fachkräften

Es gibt inzwischen ebenso viele Berichte über gelungene Beispiele wie kritische Anfragen an das Konzept der Inklusion.

Ein weiteres Problemfeld sind Kinder mit besonderen Begabungen/Hochbegabungen.

2. Kinder mit besonderen Begabungen / Hochbegabungen

Neben der Frage der Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf wird die Frage der Begabungs- und Begabtenförderung immer lauter diskutiert. Die Ergebnisse der PISA-Studien „zeigen eine nicht hinreichende pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung von Kindern in ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen an. In Grundschulen gelingt dieser Umgang mit heterogenen Gruppen zwar schon besser als in weiterführenden Schulen, doch auch hier erweist sich vor allem bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern ein deutlicher Nachholbedarf insbesondere an unterrichtlichen Förderangeboten“ (Fischer 2010, 52).

Bekannt sind in Deutschland Formen wie das Überspringen einer Klasse (Akzeleration), das Aussondern von Kindern in bestimmten Bereichen und dortige individuelle Förderung, der Versuch innerhalb der Klasse zu differenzieren oder aber den besonders begabten Kindern und Jugendlichen vertiefte Aufgaben anzubieten (Enrichment). Daneben entstehen derzeit immer mehr Hochbegabtgymnasien, die die Begabungsförderungen institutionell unterstützen, wie sie ja bereits im sportlichen (Skigymnasien, Fußballgymnasien) oder im musischen Bereich existieren.

Zunächst wird „unter Begabung allgemein die individuelle Befähigung zu bestimmten Leistungen“ verstanden (Fischer 2010, 52). Hierbei kann es sich um eine allgemeine kognitive Begabung oder auch um Begabungen im speziellen Bereich (wie Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaft, Kunst) handeln. Hochbegabung meint dann das individuelle Fähigkeitskonzept für herausragende Leistungen, wobei eine Umsetzung der Begabung in Leistung dabei einher geht (Fischer 2010, 53).

Kinder mit Hochbegabungen lernen in der Regel schneller, können Wissen vertieft betrachten und verstehen auch komplexe Sachverhalte gut. Außerdem gehen sie mit ihrem Wissen kreativ und eigenständig um. Damit sich diese Fähigkeiten auch in Leistung ausdrücken können und nicht zur Demotivation führen (underachiever), müssen bei diesen Kindern positive Arbeitshaltungen, Interesse und soziale Verhaltensweisen besonders

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Fashionmonster. Klassenprojekt

Mädchengymnasium St. Dominikus, Karlsruhe, Klasse 6

gefördert werden. Hierzu eignen sich vor allem selbstregulierte Lernprozesse bis hin zum autonomen Lerner (Drehtürenmodell: Ein hochbegabter Schüler wechselt ständig zwischen dem normalen Unterricht in seiner Stammklasse und Zusatzangeboten, Kursen etc., um individuell gefördert zu werden). Grundsätzlich muss bei jeder speziellen Art der Förderung Hochbegabter darauf geachtet werden, dass diese Heranwachsenden sich sozial nicht von anderen Gleichaltrigen absondern und in Isolation, Kontaktarmut und Kommunikationsprobleme verfallen.

Um angemessene Fördermodelle zu realisieren, benötigen die Lehrkräfte entsprechende Lehrkompetenzen. Die Lernenden ihrerseits benötigen ihnen angemessene Strategien, die sie in der Schule erwerben müssen. Wie zukünftig adäquat mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen umgegangen werden soll, stellt eine weitere pädagogische Herausforderung der Gegenwart dar.

Ein brisantes und hochaktuelles Problem angesichts der aktuellen Flüchtlingswelle, die über Europa hereinbricht (2015), sind die Menschen, die aus anderen Ländern zu uns kommen, aus den unterschiedlichsten Gründen, deren Kinder aber alle „Bildung“ brauchen, um überleben zu können.

3. Kinder mit Migrationshintergrund

Die ausländische Wohnbevölkerung umfasst gegenwärtig rund 7,3 Mio. Menschen, was einem Anteil von 8,8% der Bevölkerung der BRD entspricht. (Herwartz-Emden 2005, 665) Inzwischen haben bis zu einem Drittel der eingeschulten Kinder einen Migrationshintergrund. 950 000 Schüler und Schülerinnen besuchen die allgemein bildenden Schulen, 210 000 die berufsbildenden. Es gibt dabei erhebliche Unterschiede zwischen Ost- und Westländern, zwischen Ballungsgebieten und ländlichen Regionen. Hinzu kommt, dass der Anteil von Angehörigen unterschiedlicher Nationalität oder Kultur in Deutschland inzwischen äußerst heterogen geworden ist. Hierunter fallen Arbeitsmigranten, ihre Kinder und Enkel, Aussiedler, Asylberechtigte und -suchende, Flüchtlinge, heimatlose Ausländer u.a.m. Pädagogisch bilden vor allem jugendliche »Seiteneinsteiger« ohne Deutschkenntnis ein kaum zu lösendes Problem, denn das Aufholen des schulischen Lehrstoffes ist fast unmöglich, um in die entsprechende Regelklasse zu kommen. (Zur Einführung in die interkulturelle Bildung grundlegend und aktuell Nohl 2014, Gogolin/Krüger-Potratz 2006).



Die Geschichte der Bemühungen um Berücksichtigung dieses Aspektes von Heterogenität hat abenteuerliche Züge...

Von der »Zwangsgermanisierung« zur kulturellen Vielfalt

Die Teilhabe an der Kultur im neuen Aufenthaltsland verläuft mit sehr unterschiedlichen Strategien der Migranten: Unterschieden werden eine *Separationsstrategie* (maßgeblich ist die konsequente Beachtung der Herkunftskultur), eine *Marginalisation* (man wird im Bemühen um Akkulturation und Beibehaltung der Herkunftskultur an den Rand der Migrantengruppe oder der Aufnahmegesellschaft gedrängt), eine *Integration* (beide Kulturen werden integriert), schließlich *Assimilation* (die kulturellen Muster der Aufnahmegesellschaft werden weitgehend übernommen). Wie kann man pädagogisch angemessen auf diese unterschiedlichen Strategien reagieren, kulturelle Differenz und Vielfalt, migrationsbedingte Pluralität beachten und fördern? Die frühere „Ausländerpädagogik“ intendierte eine einseitige Anpassung an die deutsche Kultur nach der Assimilationsstrategie, polemisch wurde dies auch „Zwangsgermanisierung“ genannt. Die Anpassung sollte vor allem durch die Vermittlung der deutschen Sprache (bei weitgehendem Verzicht auf die Herkunftssprache) erreicht werden. Andererseits ist unstrittig, dass ohne Beherrschung der deutschen Sprache (wie die PISA-Studien bekanntlich gezeigt haben) ein Bildungs- und damit Berufserfolg kaum möglich ist. (Herwartz-Emden 2005, 688)

Kontrovers sind für die interkulturelle Bildung zwei Konzepte:

1. Vorherrschend ist ein Konzept der *Begegnung der Kulturen* mit dem Ziel des Verstehens kultureller Andersartigkeit und der friedlichen Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturkreise. Dabei soll die Herkunftskultur ebenso gepflegt werden, wie die im Aufnahmeland entwickelte Migrantenkultur einbezogen wird.
2. Im Gegensatz dazu steht eine *Konfliktpädagogik*, welche die soziale, ökonomische, rechtliche und politische Benachteiligung von Minderheiten nicht verschweigt, sondern die daraus entstehenden Konflikte thematisiert – also für politische Probleme auch politische Lösungen anstrebt. Sie wirft einer Pädagogik der friedlichen Interaktion vor, bestimmte Machtverhältnisse schlicht und einfach mit der Verschiedenheit von Kulturen zu erklären, »ein ... mehr oder weniger verschleierter Rassismus« (Lischke 1996, 69, vgl. zum Rassismusbegriff auch Mecheril u.a. 2010, 150ff.).

Kritik der monolingualen Bildung

Zunehmend wird kritisiert, dass unser *Bildungswesen* letztlich immer noch – gemäß seiner historischen Tradition – *nationalstaatlich* ausgerichtet ist: Bildung ist zwar Bürgerrecht, aber nur ausnahmsweise wird dem Bürger eines anderen Staates sein Bildungsanspruch gewährt; Regelfall ist, dass »das Recht auf Bildung auf dem Territorium des Staates realisiert wird, dessen Bürger man ist« (Gogolin/ Neumann/ Reuter 1998, 666). Die Folge: Ein eindimensionales Grundverständnis interkultureller Bildung auf der Grundlage eines »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994). Eine besondere Herausforderung liegt dabei in der Remigration (= Rückwanderung) eines nicht unerheblichen Teiles der Kinder und Jugendlichen, die folglich für verschiedene gesellschaftliche Kontexte ausgebildet werden müssten.

Hinsichtlich der psychosozialen Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund haben Studien nachgewiesen, dass migrationsbedingte Brüche im sozialen Kontext umso besser bewältigt werden, je jünger die Kinder zum Zeitpunkt der Einreise nach Deutschland sind. Jugendliche ab 16 Jahren hingegen reagieren mit erhöhter Angst, Unsicherheit und reduziertem Selbstwertgefühl, was sich auf ihren Eingliederungsprozess ungünstig auswirkt. (Herwartz-Emden 2005, 676f.)

Schwerpunkte der aktuellen Diskussion

Nach dem unfruchtbaren bildungstheoretischen Streit darüber, ob die Wahrnehmung kultureller Unterschiedlichkeiten per se bereits diskriminierend sei, wird die Anerkennung kultureller Differenz heute als unabdingbar begriffen.

Darüber hinaus zeichnen sich heute in der Diskussion um interkulturelle Bildung verschiedene Schwerpunktsetzungen ab:

1. Betonung des allgemeinen *sozialen Lernens*, es geht um Qualifikationen wie Empathie, Toleranz, Konfliktfähigkeit, Solidarität, Kooperationsfähigkeit, Überwindung von Vorurteilen u.a.m.
2. *Umgang mit kultureller Differenz*, Befähigung zum Umgang mit Fremdheit. Dabei muss das Befremden, die Beunruhigung, ja das Gefühl der Bedrohung eingestanden werden: Es ist nämlich gefährlicher, Unterschiede zu ignorieren, als sie zu benennen.

Eine pädagogische Tradition des Optimismus steht grundlegenden Veränderungsprozessen aber zuversichtlich entgegen.

3. *Multiperspektivische Bildung*, vor allem im Hinblick auf das Schulcurriculum.
4. Um dem Vorwurf des Kulturalismus (einseitige Bevorzugung des Kulturellen) zu entgehen, muss interkulturelle Bildung immer auch *politische Bildung* sein. Sie muss auf die politische und ökonomische Seite der Problematik ebenso eingehen, wie sie die Grenzen pädagogischer Einflussmöglichkeiten zugunsten politischen Handelns markiert.
5. Was indes jenseits der Theorie die schulische Wirklichkeit und die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern betrifft, so ergibt sich (trotz einer vermutlich hohen Bildungsmotivation von Arbeitsmigranten, – man möchte ja den sozialen Aufstieg erreichen) ein sehr ernüchterndes Bild der Bildungserfolge: Ausländische Schüler und Schülerinnen sind in Realschule und Gymnasium unterrepräsentiert, während sie in der Hauptschule und in Sonderschulen überrepräsentiert sind. (Daten bei Herwartz-Emden 2005, 683ff.)

Kulturelle Vielfalt als pädagogische Grunderfahrung

Als Konsequenzen für die Schule ergeben sich z.B.: Vorbereitungsklassen zur Erleichterung des Übergangs in den »regulären« Unterricht; muttersprachlicher Ergänzungsunterricht in der Amtssprache des Herkunftslandes; Wahl der Muttersprache anstelle einer Pflichtfremdsprache; aber auch zusätzliche Lehrerstunden für einen Intensivunterricht in Deutsch; Unterricht durch Lehrkräfte aus den Herkunftsländern; geeignetes Lernmaterial für Kinder mit Migrationshintergrund; gezielte Lehrerfortbildung und schließlich auch sozialpädagogische Maßnahmen. »Vom zweisprachigen Unterricht für Minderheiten zur allgemeinen Förderung der Mehrsprachigkeit« (Allemann-Ghionda 1997, 139) signalisiert die Tendenz einer Kompetenz, die über die einsprachige Norm hinausgeht und Grundbedingung zur produktiven Verarbeitung von Differenz ist. Das bedeutet eine Veränderung des gesamten Regelunterrichtes in deutschen Schulen, diese umfasst Curricula ebenso wie didaktische und methodische Konzepte (z.B. in Richtung eines lebensweltlich und handlungsorientiert ausgerichteten Unterrichts) und keineswegs nur die besonderen Maßnahmen für ausländische Schüler/-innen. Das Anliegen der interkulturellen Bildung richtet sich damit an die Schülerschaft insgesamt; interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen. Die Kultusministerkonferenz hat 1996 bereits betont, dass es im Schulwesen künftig verstärkt um die »Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz« geht, interkulturelle Bildung wird darum als »Querschnittsaufgabe der Schule«

aufgefasst (Gogolin/Neumann/Reuter 1998, 676), kulturelle Vielfalt wird zu einer Grunderfahrung (Allemann-Ghionda 1997).

Umgang mit Heterogenität: Es zeigt sich, dass dieses Problemfeld mehr umfasst als das Eingehen auf die Individualität von Kindern im schulischen Lernprozess, – so wichtig dies auch ist. Unsere Gesamtgesellschaft steht von kaum geahnten grundlegenden Veränderungsprozessen. Eine pädagogische Tradition des Optimismus sieht dem aber zuversichtlich entgegen.

Literatur

- (1) Es handelt sich um eine überarbeitete Fassung des Kapitel 12 aus: Herbert Gudjons, Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn 2012, 11. Auflage. S. 372ff.
- Allemann-Ghionda, C.: Interkulturelle Bildung. In: Z. f. Päd., 36. Beiheft 1997, S. 107–149
- Buholzer, A./ Kummer Wyss, A. (Hg): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug 2010.
- Fischer, C.: Begabungs- und Hochbegabtenförderung. In: Buholzer, A. u.a., a.a.O., S. 52-62
- Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York 1994
- Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L.: Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Z. f. Päd., Heft 5/1998, S. 663–678
- Gogolin, I./Lenzen, D. (Hg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der DGfE. Opladen 1999
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen 2006
- Gudjons, H. Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn 2011, 3. Aufl.
- Herwartz-Emden, L.: Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, K. u.a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 2005, S. 661-709
- Lischke, U.: Rassismus macht Schule trotz Interkulturalität. – Zur Beziehung von Multikulturalität, Interkulturalität und Rassismus. In: Jahrbuch für Pädagogik 1996 (Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften), S. 65–78. Frankfurt u.ö. 1996
- Mecheril, P. u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2010
- Nohl, A.-M.: Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn 2014
- Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden 2006
- Schönplflug, U.: Sozialisation in der Migrationssituation. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, a.a.O. S. 217-228
- Speck, O.: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht: Rhetorik und Realität. München 2011
- Sturny-Bossart, G.: Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf und Behinderung. In: Buholzer, A./ Kummer Wyss, A. (Hg); Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug 2010, S. 40-51.
- Traub, S.: Unterricht kooperativ gestalten. Bad Heilbrunn 2004

**Heinz Klippert**

Individuell fördern – aber wie?

Anregungen zum Umgang mit Heterogenität in der Klasse

Das Thema Lernförderung steht auf der Agenda der Schulen ganz oben. Wachsende Heterogenität in den Klassen, neue Bildungsstandards und Bildungspläne, neue Befunde der Lernforschung, veränderte Prüfungsverfahren - das alles verlangt nach neuen Lehr- und Lern- und Förderstrategien. Der Beitrag zeigt praktikable Ansätze.

1. Die Tücken der Individualisierung

Die gängigen Förderkonzepte stellen sehr stark auf freies Arbeiten und lehrer-seitiges Diagnostizieren, Differenzieren und Beraten ab. Die Lehrkräfte sollen sich um alles und jeden kümmern. Sie sollen differenzierte Materialien, Aufgaben, Förderpläne und Beratungsleistungen sicherstellen und den Kindern mit sehr viel persönlichem Einsatz auf die Sprünge helfen. Nur: Dieses „Pampern“ ist gleich doppelt problematisch: Einmal, weil es sich für die Lehrkräfte in Regelklassen mit 25 - 30 Schülern beim besten Willen nicht durchhalten lässt. Zum zweiten, weil offensive Lehrerhilfen der skizzierten Art in aller Regel dazu führen, dass die Schüler/innen ihre eigenen Lernanstrengungen über Gebühr zurücknehmen. Will sagen: Sie lassen sich vorschnell helfen, gedankenlos beraten oder in anderer Weise vom eigenständigen Arbeiten und Lernen abhalten.

Wirksame Lernförderung sieht anders aus und muss vorrangig im Klassenverband mit dem Ziel ansetzen, die Schüler/innen zu möglichst ausgeprägter Selbstlernkompetenz und Kooperationsfähigkeit hinzuführen. Diese unterrichtsimmanente Hilfe zur Selbsthilfe ist der Kern wirksamer Förder- und Integrationsarbeit. Wichtig: Diese Aufbauarbeit muss kleinschrittig und lehrergelenkt ablaufen. Diesem Anspruch folgt das hier in Rede stehende Förderprogramm (vgl. Abb. 1). Es setzt auf verstärkte Methodenschulung und differenzierte Schülerkooperation, auf vielfältige Lerntätigkeiten und ermutigende Lehrerunterstützung. Der Grundgedanke dabei: In dem Maße, wie die Schüler/innen befähigt und angehalten werden, methoden- und sozialkompetent im Klassenverband zu lernen, werden sie es in der Regel auch schaffen, die bestehenden Lernblockaden relativ flexibel und zeitnah zu überwinden.

2. Klassenbezogene Förderansätze

Dreh- und Angelpunkt der anvisierten Förderkultur sind die aus Abbildung 1 ersichtlichen Förderansätze. Der erste Ansatzpunkt betrifft das Fördern grundlegender Lernkompetenzen

mittels Methodentraining, Kommunikationstraining und Präsentationstraining im jeweiligen Klassenverband. Die Grundüberlegung dabei ist die: Je durchdachter und versierter die Schüler/innen methodisch zu lernen verstehen, desto erfolgreicher werden sie in der Klassengemeinschaft Anschluss halten können.

Gleiches gilt für den zweiten Ansatzpunkt – die Förderung des kooperativen Lernens in der Klasse. Durch gezielte Teamentwicklungsmaßnahmen sowie den Einbau vermehrter Kooperationsmöglichkeiten in den Fachunterricht werden die Schüler/innen befähigt, regelgebunden voneinander- und miteinander zu lernen. Das schließt wechselseitiges Fragen, Helfen, Kontrollieren, Beraten und Erziehen mit ein. Das alles inspiriert und begünstigt diszipliniertes, selbstständiges und wirksames Arbeiten und Lernen im Klassenverband. Der dritte Eckpfeiler des angedeuteten Förderprogramms ist der vernetzte Arbeitsunterricht mittels spezifischer Lernspiralen. Diese Lernspiralen vereinen Tätigkeitsvielfalt, Sozialformwechsel, Schülerkooperation, übersichtlich strukturierte Lernabläufe, wechselseitige Kont-

Die 4 Ebenen der Lern- und Integrationsförderung

Förderung basaler Lernkompetenzen	Förderung des kooperativen Lernens	Förd. differenzierter Lernaktivitäten	Förderung verstärkter Wahlunterrichts
<ul style="list-style-type: none"> ¼ Methodentraining ¼ Methodenpflege ¼ Kompetenzchecks ¼ Lerntagebücher ¼ Förderpläne ¼ Lernverträge etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ¼ Teamentwicklung ¼ Regeln festlegen ¼ „Rollen“ einüben ¼ GA arrangieren ¼ Gruppenpuzzle ¼ Placemat etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ¼ Lernspiralen ¼ Tätigkeitsvielfalt ¼ Partnerwechsel ¼ Produktives Tun ¼ Helferprinzip ¼ Methodenpflege etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ¼ Freiarbeit ¼ Werkstattarbeit ¼ Offenes Üben ¼ Wochenplanarbeit ¼ Lernzirkelarbeit ¼ Projektarbeit etc.
			
Entwicklung von Methodenkompetenz und Methodenbewusstsein	Ausbau des Miteinander- und Voneinanderlernens	Differenziertes Lernen im Rahmen von „Lernspiralen“	Individualisiertes Arbeiten und Üben der Schüler/innen

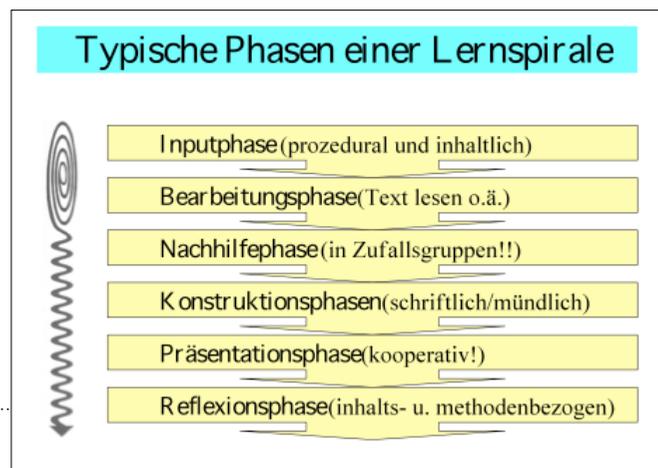
rollen und vielfältige Wissensanwendungen der Lerner (vgl. den nächsten Abschnitt). Das alles trägt dazu bei, dass die Schüler/innen differenziert angesprochen und eingebunden werden und im Lernprozess immer wieder erleben, dass die betreffenden Lern- und Interaktionsaktivitäten im besten Sinne des Wortes Mut machen und Tatkraft freisetzen.

Ähnliches gilt für den vierten Förderansatz, nämlich das gelegentliche Eröffnen differenzierter Wahlarbeiten in den Fächern. Damit gemeint ist, dass die Schüler/innen im Unterricht phasenweise interessen- und fähigkeitsabhängig auswählen können, was sie wann, wie und mit wem angehen möchten. Auch das stimuliert. Methodisch reicht dieser Ansatz von der fächerübergreifenden Freiarbeit über die gelegentliche Werkstatt, Wochenplan-, Lernzirkel-, Lernbüro oder Projektarbeit bis hin zum selbstgesteuerten Üben im Fachunterricht.

3. Die Lernspirale als Förderinstrument

Das Herzstück des skizzierten Förderprogramms bilden die Lernspiralen (vgl. Abb. 2). Sie sind lerntheoretisch begründet und weisen differenzierte Arbeits- und Interaktionsschritte auf, die den Schüler/innen Gelegenheit geben, sich in variabler Weise in den jeweiligen Lernstoff hineinzubohren. Dabei praktizieren sie vielseitiges tätiges Lernen – mal arbeitsgleich, mal arbeitsteilig, mal anspruchsvoller, mal einfacher. Das alles bedingt differenzierte Lernanforderungen und Lernchancen – angefangen bei wechselnden Lerntätigkeiten, Lernpartnern und Lernprodukten bis hin zu differenzierten Aufgaben, Methoden und Arbeitsmitteln, die von den Schüler/innen zu nutzen sind. Dieses Wechselspiel gewährleistet vielfältige Anschlussmöglichkeiten im Unterrichtsverlauf und steht damit für wirksame Lernförderung.

Der eine macht dieses lieber, der andere jenes; der eine kann das besser, der andere etwas anderes. Kein Schüler bleibt alleine oder wird nur einseitig angesprochen. Im Gegenteil: Jeder wird in höchst bunter Weise gefordert und gefördert. Diese prozessimmanente Differenzierung und Aktivierung kennzeichnet die



besagten Lernspiralen und die damit verbundene Förderkultur. Wichtig auch: Die Schüler/innen arbeiten im Regelfall am gleichen Thema und mit dem gleichen Basismaterial. Das erleichtert die Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte und trägt zu mehr Zeitökonomie und Lehrerentlastung bei.

Die Struktur des spiralförmigen Lernens sieht grundsätzlich so aus, dass mit einer einführenden Inputphase gestartet wird. Das gilt prinzipiell für alle Fächer und Unterrichtsstunden. Instruiert werden die Schüler/innen sowohl in prozeduraler als auch in inhaltlicher Hinsicht, d.h. sie erhalten zunächst eine Vorschau auf die je anstehenden Arbeits- und Interaktionsschritte und dann den vorgesehenen inhaltlichen Input (Text, Lehrervortrag, Film, Wochenplan etc.). Das sichert die nötige Grundorientierung. Alsdann folgt die inputbezogene Bearbeitungsphase und danach die obligatorische Nachhilfephase in leistungsheterogenen Zufallsgruppen. Ziel dieser Nachhilfearbeit ist es, etwaige Unsicherheiten der Schüler/innen möglichst frühzeitig und angstfrei zu beheben.

Diese Nachhilfephase ist straff organisiert und mündet ein in darauf aufbauende schriftliche und/oder mündliche Konstruktionsphasen, die der durchdachten Anwendung des betreffenden Fachwissens dienen. Auch das verhilft den Schüler/innen zu einem Mehr an Sicherheit und Können. Indem sie z.B. recherchieren, strukturieren, visualisieren, Interviews führen oder Vorträge im Doppelkreis oder in Kleingruppen halten, wird der jeweilige Input vertiefend „durchgeknetet“. Das sichert den nötigen Wissensaufbau in den Gehirnen der Schüler/innen und schafft zugleich die Basis dafür, dass sie in den nachfolgenden Präsentations- und Reflexionsphasen relativ selbstbewusst Rechenschaft abzulegen vermögen. Vertiefende Transferarbeiten runden den Lernprozess ab.

Diese wiederkehrenden Klärungsschritte machen Mut, schaffen Sicherheit und mehr an Könnensaussichten der Lerner. Das ist der Humus einer wirksamen Förder- und Integrationsarbeit. Die besagten Lernspiralen sichern den Schüler/innen Unterstützung und Kontrollen, ermöglichen vielseitige Lernaktivitäten und begünstigen interessen- und fähigkeitsgeleitetes Lernen. Die Konsequenz: Jeder kann seine Talente einbringen und Anschluss halten. Kein Schüler bleibt alleine. Und keiner kann sich unbeschützt aus der Verantwortung für sich und andere stellen. Dafür sorgen u.a. das Losverfahren sowie das kooperative Präsentieren.

4. Methodentraining als Basisstrategie

Die Grundlage des skizzierten Arbeitsunterrichts ist die Methodenbeherrschung der Schüler/innen. Das betrifft sowohl die besagten Arbeits-, Kommunikations- und Präsentationsmethoden als auch die gruppenspezifischen Kooperationsmethoden. Egal, ob die Schüler/innen Texte lesen, Heftseiten gestalten, zu einem Thema recherchieren, Folien erstellen, Plakate gestalten, Mindmaps entwickeln, Visualisierungskarten beschriften, Arbeitsprozesse planen, in Gruppen arbeiten, Vorträge halten, Interviews führen, Gespräche leiten, Feedback geben, Protokolle anfertigen oder sonstige Formen des eigenverantwortlichen Lernens praktizieren sollen – stets müssen ihnen die anstehenden Methoden einigermaßen vertraut sein, sollen sie selbstbewusst und erfolgreich zu Werke gehen. Dementsprechend brauchen sie eine möglichst nachdrückliche Klärung der betreffenden methodischen Regelwerke und Verfahrensweisen. Diese Klärungsarbeit ist fester Bestandteil des Förderprogramms (vgl. Abb. 1).

In diesem Sinne gibt es mehrtägige Sockeltrainings zum einen oder anderen Methodenfeld. Kern dieser Trainingsarbeit sind die sogenannten Trainingsspiralen. Für diese Trainingsabläufe gilt – ähnlich wie bei den Lernspiralen – dass sich die Schüler/innen mehrstufig in die jeweilige Methode hineinbohren. Sie probieren und reflektieren, diskutieren und argumentieren, entwickeln Regeln und wenden diese mehrfach an. Beispielhaft zeigt das Abbildung 3. Konkret: Gestartet wird das betreffende Markierungstraining damit, dass sich die Schüler/innen vergewissern müssen, ob ihnen das prägnante Markieren eines Sachtextes eher schwer oder eher leicht fällt. Diese Selbsteinschätzung wird in Zufallsgruppen besprochen. Danach müssen sie in den Schritten 2 - 5 einen vorliegenden Sachtext intuitiv markieren, in Zufallsgruppen problematisieren, einige erste Markierungsregeln ableiten und schließlich einen vertiefenden Lehrervortrag

Eine konkrete Trainingsspirale

Ein Beispiel

- 
- , Vorbefragung zum Markieren plus Gespräch
 - , Vorgegebenen Text versuchsweise **markieren**
 - , Markierte Texte in Zufallsgruppen vergleichen
 - , Markierungsregeln notieren + präsentieren
 - , Vertiefender Lehrervortrag mit Beispielen
 - , Eine markierte Textseite problematisieren (TA)
 - , Die Kritik einem Partner gegenüber erläutern
 - , Die notierten Regeln überprüfen und ergänzen
 - , Weitere Sachtexte regelgebunden markieren
 - , Reflexion der Markierungen wie der Regeln

zum „guten Markieren“ anhören und auswerten. Dann folgen in den Schritten 6 - 10 mehrere Phasen der Regelanwendung und Regelklärung – beginnend mit der Kritik eines unzulänglich markierten Sachtextes über die Präsentation der gefundenen Kritikpunkte bis hin zum regelgebundenen Markieren und Reflektieren weiterer Sachtexte. Am Ende steht das intendierte Regelwerk. Trainingsspiralen dieser Art fördern die Selbstlernkompetenz der Schüler/innen.

5. Bestätigende Evaluationsbefunde

Die neuere Lernforschung unterstreicht die Wirksamkeit der skizzierten Lern- und Trainingsspiralen. Das spiralförmige Arbeiten und Interagieren trägt nachweislich dazu bei, dass die Schüler/innen in der Breite wie in der Tiefe zu mehr Lernkompetenz und Lernerfolg gelangen. Das bestätigen u.a. einschlägige Evaluationsstudien zur Wirksamkeit der Methodentrainings in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Hessen (vgl. Klippert 2008, S. 193 ff). Danach bekunden die befragten Schülerinnen und Schüler, „... dass sie in den trainierten Bereichen besser geworden sind und dass ihnen die neuen Fähigkeiten beim Lernen helfen.“ (vgl. Bastian/Rolff 2002, S. 35 und S. 48). Im Unterricht selbst konnten die Evaluatoren feststellen: Die trainierten Schüler/innen beherrschen „... in hohem Maße Gruppen- und Partnerarbeit, kennen die meisten grundlegenden Lernstrategien ... und wenden sie intensiv an, berichten über hohe Selbstständigkeit in schulalltäglichen Lernabläufen und äußern relativ hohe Selbstreflexivität in Bezug auf das eigene Lernverhalten“

Was effektives Lernen begünstigt

Belege für die Bedeutung der Lernspiralen (nach Hattie)

- Die Lehrperson muss gezielt **lenken und Regie führen**
- Das Lernen muss klar strukturiert und transparent sein
- Der U. braucht erkennbare wiederkehrende Merkmale
- Es muss angemessen (wohl dosiert) gefordert werden
- Fehler müssen erlaubt sein und als Lernanlässe dienen
- Die Sch. benötigen zuverlässige Hilfen und Kontrollen
- Sie müssen die Verfahren beherrschen (Lernstrategien)
- Nötig ist ein unterstützendes Sozialklima in der Klasse
- Guter Unt. braucht Feedback, Reflexion u. Evaluation

(vgl. Holtappels/Leffelsend 2003, S. 61). Das alles begünstigt Selbstvertrauen, Zielstrebigkeit und Lernmotivation. Hinzu kommen lern- und motivationsfördernde Einflüsse der skizzierten fachbezogenen Lernspiralen (vgl. die Abbildungen 1 und 2). Das lässt sich u.a. im Rückgriff auf Andreas

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Vogelmasken, Klassenprojekt

Mädchengymnasium St. Dominikus Karlsruhe, Klasse 5

Helmke und den neuseeländischen Lernforscher John Hattie konstatieren (vgl. Helmke 2006 sowie Hattie 2009 und 2012). Hattie hat in seiner viel beachteten Metastudie zu den Einflussfaktoren wirksamen Lernens eine ganze Reihe von Befunden zutage gefördert, die nicht zuletzt für die Effektivität der Lernspiralen sprechen (vgl. Abb. 5). Lernspiralen kennen den Lehrer als Lenker und Regisseur. Sie sichern präzise Lehrerinstruktionen und sorgen für klar strukturierte und transparente Lernabläufe. Sie sind kleinschrittig angelegt, weisen wiederkehrende Merkmale auf (Vorschau des Lehrers, Losverfahren, Nachhilfe-phase, defensive Lehrerrolle etc.), bieten zuverlässige Hilfen und Kontrollen durch wechselnde Lernpartner, lassen Fehler und Lernumwege zu, gewährleisten breit gefächerte Methodenpflege, begünstigen ein unterstützendes Sozialklima und sehen regelmäßige Feedback- und Reflexionsphasen vor.

Das alles spricht für nachhaltige Lern- und Motivationseffekte der skizzierten Lern- und Trainingsarbeit. Hinzu kommt, dass diese Unterrichtsarbeit spürbare Lehrerentlastung bringt. Zum einen dadurch, dass die Schüler/innen an methodischer Sicherheit und Selbstlernkompetenz gewinnen, was zielstrebige und konstruktive Lernanstrengungen begünstigt. Zum anderen dadurch, dass die wiederkehrenden Abläufe, Regeln und Merkmale des lernspiralspezifischen Unterrichtsskripts eine routinierte und zeitökonomische Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte gewährleistet. So gesehen gehen Kompetenzerweiterung, Lehrerentlastung und Schülermotivierung Hand in Hand.

Weiterführende Literatur

Bastian, J.; Rolff, H.-G.: Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“. Gütersloh 2002.

Hattie, J.A.: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London und New York 2009.

Hattie, J.: Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning. London und New York 2012

Helmke, A.: Was wissen wir über guten Unterricht? In: PÄDAGOGIK, Heft 2/2006, S. 42 ff.

Holtappels, H.G.; Leffelsend, S.: Entwicklung überfachlicher Kompetenzen durch Schülertrainings und Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse einer Schülerbefragung als Teil der Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“, Gütersloh 2003.

Klippert, H.: Lernförderung im Fachunterricht: Leitfaden zum Arbeiten mit Lernspiralen. Donauwörth 2013.

Klippert, H.: Unterrichtsvorbereitung leicht gemacht. 80 Bausteine zur Förderung selbstständigen Lernens. Weinheim und Basel 2012.

Klippert, H.: Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim und Basel 2010 (2. Auflage 2012).

Klippert, H.: Besser lernen. Kompetenzvermittlung und Schüleraktivierung im Schulalltag. Stuttgart u.a. 2008.

Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1994 (20. Auflage 2012).

Klippert, H.: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1995 (13. Auflage 2012).

Klippert, H.: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1998 (10. Auflage 2012)

Klippert, H.; Müller, F.: Methodenlernen in der Grundschule. Bausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 2003 (6. Auflage 2012).





Wolf-Thorsten Saalfrank

Der „Einzelne“ – Ausgangspunkt pädagogischen Handelns

1. Problemstellung

Die „Verschiedenheit der Köpfe“, die es zu berücksichtigen gilt, hat bereits Herbart als Aufgabe des Lehrers erkannt. Doch wird dies nach wie vor noch nicht ausreichend berücksichtigt, ein Punkt, der dem deutschen Schulsystem durch unterschiedliche Studien und Bildungsberichte immer wieder vor Augen geführt wird.¹ Die Pädagogik hat sich dem Problem der Heterogenität schon lange zugewandt, länger als es bei den verantwortlichen Ministerien auf deren Agenda in Erscheinung getreten ist.² Deutlich wird dies beispielsweise in Arbeiten von Prenzel, Graumann, Gogolin u. a., Preuss-Lausitz, die alle schon seit Mitte der 1990er Jahre für ein neues Bewusstsein im pädagogischen Handeln in der Schule bzw. im Bildungssystem plädieren.³

In ihrer *Pädagogik der Vielfalt* rezipiert Prenzel⁴ unter anderem Theorien zur gesellschaftlichen Differenz bzw. Pluralität. Bezugspunkte sind hier insbesondere Lyotard und Welsch, die im Zuge der Postmoderne-Diskussion einen radikalen Pluralismus favorisieren. Prenzel geht von der Unbestimmtheit des Einzelnen aus, der sich jeder Typisierung verschließt. Diese Position wendet sich gegen die in der wissenschaftlichen und auch öffentlichen Meinung stark betonten Typisierungen, wie sie beispielsweise in einigen Ansätzen der Gender-Diskussion ergeben, insbesondere wenn aus einer psychologisch-biologischen Perspektive argumentiert wird.

Bei einer psychologisch-biologischen Argumentation, wie sie beispielsweise bei Bischof-Köhler⁵ anzutreffen ist, werden beobachtete Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen zu Stereotypen erklärt, die angeboren sind, Grauzonen sind scheinbar nicht vorgesehen. Anlagebedingte Verhaltensweisen die man den Geschlechtern zuordnen kann, sollen hier keinesfalls bestritten werden. Dennoch besteht in der biologischen Sicht die Gefahr, dass der Mensch als unikates Wesen verkannt wird. Pauschalisierungen sind die Folge: kommunikationsarme Männer, schlechteinparkende orientierungslose Frauen, mathematisch-naturwissenschaftlich begabte gewaltbereite Jungen und sprachbegabte, sozialengagierte Mädchen, um nur einige dieser Aussagen zu nennen. Solche und ähnliche Etikettierungen finden sich nicht nur in der populärwissenschaftlichen Literatur, in Magazinen und Zeitungen, sondern auch in den Fachwissenschaften.⁶ Diese Aspekte werden am Ende nochmals aufgegriffen.

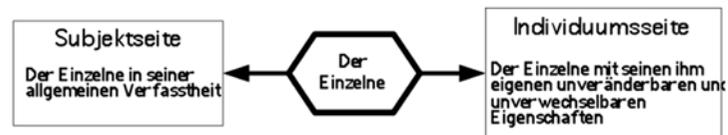
Im Gegensatz hierzu Prenzel, die vor einer Typisierung warnt:⁷ „Wie können wir, [...] die verschiedenen Kinder und Jugendlichen, die Weisheit des alten chassidischen Satzes: ‚In jedermann ist etwas kostbares, das in keinem anderen steckt‘ verstehen lernen und begreifen, dass gerade so Gemeinsamkeit entstehen kann? Wie können wir eine solche Einsicht uns zu eigen machen und mit unseren Erkenntnissen verbinden? Die Neufassung in jeder Frau ist etwas kostbares, das in keiner anderen ist, weckt ganz andere Vorstellungen. Weitere Variationen sind gefragt, eine lautet z. B. [...] In jedem Kind mit einer Behinderung ist etwas kostbares, das in keinem anderen ist. Gleiches gilt für jedes Mädchen, jeden Jungen, aus welchen Kulturen auch immer sie kommen.“

Prenzel liefert mit ihrer *Pädagogik der Vielfalt* den meines Erachtens umfassendsten pädagogischen Ansatz im Rahmen der Heterogenitätsdiskussion. Sie betont in ihrer Darstellung die Einzigartigkeit jedes Einzelnen – begründet durch ihre philosophischen, soziologischen und pädagogischen Analysen – jedoch ohne den Einzelnen genauer zu bestimmen. Auch wenn sich der Einzelne, wie Prenzel betont, jeder Definition, jeder Verdinglichung entzieht (wobei sich dies auf die je eigenen Eigenschaften bezieht) muss gefragt werden, was denn den Einzelnen ausmacht. In vielen Abhandlungen, die sich mit Fragen der Heterogenität, mit Individualisierung bzw. Subjektorientierung beschäftigen, kann festgestellt werden, dass es keine Trennschärfe gibt zwischen Subjekt und Individuum, und damit auch keine klare Definition dessen, was den Einzelnen letztendlich ausmacht. Doch, so wird hier die These vertreten, ist es für die pädagogische Diskussion wichtig, den Einzelnen zu charakterisieren, wenn sich letztendlich pädagogisches Handeln im Sinne eines förderorientierten Handelns auf den Einzelnen fokussieren will. In diesem Beitrag wird nun zunächst der Einzelne als Modell entwickelt. Daran anschließend werden die hier vorgestellten Grundannahmen in Bezug zum pädagogischen Handeln gestellt.

2. Der Einzelne als Konstrukt

Ausgangspunkt ist die Annahme, dass der Einzelne jeweils mehr ist, als das Individuum und mehr als das Subjekt. Er wird verstanden als Konstrukt, das aus einer Betrachtung des Menschen als Subjekt und als Individuum gebildet wird, und somit gleichsam die Summe, der dem Subjekt und dem Individuum zugeschriebenen Merkmalen darstellt.

Wenn man sich die Begriffe Subjekt und Individuum genauer betrachtet, fällt auf, dass



Wenn man nun den Subjektbezug im Hinblick auf Bildung betrachtet, dann bedeutet dies ... dass Bildung für alle gleichermaßen gilt, d. h., alle können der Bildung teilhaftig werden, unabhängig ihrer jeweiligen Eigenschaften.

sowohl in der Philosophie, als auch in der Pädagogik und Soziologie beide Begriffe eine wichtige aber leider nicht immer eindeutige Bedeutung haben. Sie stellen keine Synonyme dar, sondern sie sind jeweils zwei unterschiedliche Sichtweisen auf den Menschen. Jeder Begriff hat jeweils andere Konnotationen, jedoch sie immer in, der Beschreibung des Menschen an sich münden, wobei die Subjektseite immer allgemeingültige Grundsätze umfasst und die Individuumsseite den Einzelnen in seiner Unverwechselbarkeit beschreibt.

2.1 Der Mensch als Subjekt

Der Begriff des Subjekts erscheint in vielen Kontexten und die Konnotationen, die im rechtlichen, grammatikalischen bis hin zum philosophischen oder auch im pädagogischen Gebrauch damit verbunden sind, sind recht unterschiedlich. Eine zentrale Kategorie stellt der Subjektbegriff in der Philosophie dar, wo er seinen zentralen Ausgang in der Aufklärungsphilosophie nimmt (z. B. D'Alembert und Kant).⁸ Davon ausgehend kann er dann weiter über den Idealismus (Hegel und Fichte) bis hin zu Habermas und den kritischen Analysen des Subjektbegriffs bei Foucault und Davidson⁹, der gar vom Mythos des Subjektiven spricht, verfolgt werden. Auf den Wandel bzw. die Vielfalt, die sich im Rahmen der philosophischen Betrachtung des Subjektbegriffs ergibt, kann hier jedoch nicht eingegangen werden.¹⁰

Das Subjekt wird, wie oben erwähnt, verstanden als Teilaspekt des Einzelnen, auf den allgemeingültige, für alle Menschen gleichermaßen zutreffende Zuschreibungen passen, die unabhängig bestimmter äußerer und innerer Merkmale sind. So liest man im Grimmschen Wörterbuch¹¹ bei „subjectiv“, das dies „dem objectiven gegenüberstehende, durch seine organisation gleiche, allgemeine, überpersönliche wesen des menschen“ sei. In dieser Definition des Subjekts werden drei Begriffe genannt, die auch für das hier vorliegende Subjektverständnis leitend sind und zwar gleich, allgemein und überpersönlich. An diesen drei Begriffen wird deutlich, dass mit dem Subjektbegriff keine individuellen Eigenschaften beschrieben werden, sondern der Mensch durch die Tatsache des Menschseins über Eigenschaften verfügt, die gleich und allgemein und der einzelnen Person übergeordnet sind.

In der philosophischen, das Subjekt betonenden Tradition stehen auch die vielen Ausleger des Bildungsbegriffs. Deutlich wird, trotz unterschiedlicher Konnotationen bzw. Definitio-

nen, dass Bildung immer bezogen auf das Subjekt verstanden wird und der Begriff des Individuums in Bezug zur Bildung keine oder eine untergeordnete Rolle spielt. Wenn man nun den Subjektbezug im Hinblick auf Bildung betrachtet, dann bedeutet dies, etwas verallgemeinert, dass Bildung für alle gleichermaßen gilt, d. h., **alle** können der Bildung teilhaftig werden, unabhängig ihrer jeweiligen Eigenschaften.

Der Bezug zum Subjekt kann als Kristallisationspunkt aller Bildungsdefinition gesehen werden. Wenn man nun nochmals die Definition des Grimmschen Wörterbuchs heranzieht, heißt dies, dass Bildung somit niemals eine spezifische Möglichkeit darstellt, die nur für bestimmte Schichten bzw. Menschen, mit bestimmten Eigenschaften gilt, sondern Bildung hat eine universale Bedeutung, der jeder Mensch teilhaftig werden kann. So geht Zöllner¹² davon aus, dass jeder Bildungsbegriff mindestens einen existenziellen, also auf die Entwicklung des Menschen bezogene Bedeutung hat, sowie einen formalen Aspekt, der unter anderem durch die Schulbildung aber auch durch außerschulische Bildungsanlässe vermittelt wird und einen funktionalen Aspekt, da Bildung zur Reproduktion der Gesellschaft beiträgt. Diese drei konstitutiven Merkmale von Bildung nach Zöllner machen ebenso deutlich, dass Bildung einerseits als unverzichtbarer Bestandteil des Menschseins anzusehen ist sowie andererseits gesellschaftliche Relevanz hat.

Die Bildung des Subjekts kann demnach als ein dynamischer Prozess verstanden werden, der sich als Wechselbeziehung zwischen der Person und der Welt ereignet. Der Einzelne steht also in einer Wechselbeziehung zwischen seinem Ich auf der einen Seite und der Welt auf der anderen Seite, ein Aspekt, den in besonderer Weise Klafki¹³ herausgearbeitet hat. Für ihn ist Bildung einmal das Erschlossensein des Menschen für die Welt und zum anderen ein Erschlossensein der Welt für den Menschen. So schreibt er „Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts.“

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Sehnsucht, Carolin Knauer

Heimschule Kloster Wald, Klasse 12

In Klafkis Sicht der Bildung wird insbesondere auch der bereits angesprochene überindividuelle Charakter von Bildung deutlich, da keinerlei Einschränkungen vorgenommen werden, wer Bildung für sich reklamieren kann. Ergänzend hierzu auch die Ausführungen bei von Hentig.¹⁴ Nach ihm ist Bildung ein „Sich-bilden“, des Subjekts. So sagt er: „[...] dass das Wort ‚Bildung‘ entweder eine Bereichsbezeichnung ohne abgrenzende oder auszeichnende Bedeutung ist, oder es folgt seinem Grundsinn: Formen und (reflexiv) Sich-Formen; die Gestalt, die ein Bildungsgegenstand hinterlässt, ist das Entscheidende nicht die Prozedur, nicht ihre Dauer und nicht der Gegenstand. Dieser, es sei noch einmal gesagt, ist nicht unwichtig, aber er setzt nicht das Maß.“ Bildung, dass ist das Entscheidende, in diesen eben aufgeführten bildungstheoretischen Positionen, hinterlässt Spuren im Subjekt, da der Bildungsgegenstand auf das Subjekt in welcher Art und Weise auch immer (z. B. in der Wechselbeziehung zwischen Ich und Welt), wirkt und somit das Subjekt formt. Auch in den verschiedenen Ansätzen des pädagogischen Bezugs ist das Subjekt von Bedeutung. Der pädagogische Bezug¹⁵ ist vielfältig interpretiert und beschrieben worden (Buber, Nohl, Bollnow u.a.m.) und weist trotz einiger unterschiedlicher Konnotationen vielfältige Überschneidungen auf. So kann zwischen einem Lehrer/Erzieher und einem Schüler/Zögling gleich über welche spezifischen individuellen Eigenschaften er verfügt eine Beziehung im Sinne des pädagogischen Bezugs bzw. des erzieherischen Verhältnisses entstehen. Alle Vertreter dieses Ansatzes machen, ebenso wie die Bildungstheoretiker keine Aussagen darüber ob Bildung bzw. der pädagogische Bezug mit Einschränkungen für bestimmte Personengruppen zu verstehen ist. Einschränkungen jeder Art würden denn auch Bildung bzw. das Agieren im Sinne des pädagogischen Bezugs ad absurdum führen.

Die Intention des pädagogischen Bezugs ist auch für den Umgang mit schwerst geistig behinderten Menschen weiter interpretiert worden, so bei Rödler,¹⁶ der seinen Ansatz insbesondere auf dem Menschenbild des dialogischen Prinzips Bubers aufbaut und den behinderten Menschen in seiner Subjekthaftigkeit wahrnimmt. Hieraus leitet er dann einen adäquaten und neuen Umgang mit schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen im Unterricht ab. Aus der Kritik an der Sonderpädagogik, die oft mehr Therapie und Behandlung und weniger pädagogisches Handeln mit behinderten Kindern ist, hat Rödler dieses Konzept entwickelt. So schreibt er bezüglich des Autismus:¹⁷ „Der gesuchte und im Reflex



erfahrene Autismus erweist sich damit als eine ‚Fiction‘, als hausgemacht. Die scheinbar von dem Autisten aufgebaute Mauer erweist sich als eine von der Pädagogik vorgestellte, die dieser den Blick auf den Menschen und die Bedingungen, die sein individuelles Verhalten notwendig machen, verstellt. [...] Ein Belassen des scheinbar glücklichen Autisten in seiner Situation wäre für diesen wahrhaft verhängnisvoll. Der Autist ist eben wesentlich nicht Autist, sondern Mensch und hat als solcher ein Recht auf Bewegung bzw. persönliche Entwicklung.“ Die Position Rödlers kann hier nicht weiter vertieft werden, deutlich wird jedoch nur, dass auch hier die Wahrnehmung des behinderten Menschen als Subjekt, Handlungen betonen, die wie in der Bildungsdiskussion bereits angeklungen, allgemein-

gültige und jenseits eines defizitären Denkens angesiedelte Handlungen sind.

Einen weiteren ergänzenden Aspekt des Subjektbegriffs liefert die kritische Psychologie nach Holzkamp, wobei vorab gesagt auch für Holzkamp gilt, dass seine Position ebenfalls so ausgerichtet ist, dass sie Gültigkeit für alle hat, gleich, über welche Dispositionen sie verfügen.

Der Aspekt der Kritik, der sich aus einer Gesellschaftskritik einerseits und einer Kritik an der traditionellen Psychologie andererseits speist, ist sehr wesentlich für diesen Ansatz. Deutlich wird dies bei Held:¹⁸ „Kritik bedeutet für die kritische Psychologie zum einen Auseinandersetzung mit dem Leiden des um seinen Subjektstatus gebrachten Individuums, zum anderen Auseinandersetzung mit einer Psychologie, die sich in den Dienst von Herrschaftsverhältnissen stellt. Subjekt heißt in seiner lateinischen Bedeutung ursprünglich das ‚Unterworfene‘ und es geht der Kritischen Psychologie um die Frage, wie aus dem unterworfenen ein freies Individuum mit Verfügung über seine Lebensumstände, d.h. ein Subjekt in der heutigen Wortbedeutung werden kann. ‚Subjekt‘ hat also in der Kritischen Psychologie eine dialektische Doppelbedeutung, es meint das restriktiv unterworfene und gleichzeitig das widerständige Subjekt, das sich mit seiner Unterwerfung nicht einfach abfindet.“

Bezogen auf das Lernen postuliert Holzkamp in Abkehr zum Lernbegriff des Instruktionslernens aus der traditionellen Pädagogischen Psychologie einen neuen vom Subjekt ausgehenden Lernbegriff. Nicht mehr das Belehrungslernen steht somit als Lernmethode im Vordergrund, sondern das vom Subjekt ausgehende Lernen bzw. das Weltaneignen durch das Subjekt. Eine wesentliche Kernaussage dieses Ansatzes ist es, dass man nur unter der Voraussetzung vom Subjekt sprechen kann, wenn „der Einzelne nicht durch äußere Bedingungen determiniert wird“.¹⁹ Das bedeutet, dass „der Mensch handelt, das heißt, dass er über eigene Intentionen verfügt und diesen auch – wie eingeschränkt auch immer – folgen kann.“²⁰

Für Holzkamp und die Kritische Psychologie bedeutet dies, dass der Mensch nicht wie in der traditionellen Psychologie durch ein Reiz-Reaktions-Schema bestimmt wird. Holzkamp hierzu:²¹ „So gesehen kann man das Subjekt als eine Art von Intentionalitätszentrum kennzeichnen, das von seinem Standpunkt aus auch andere Menschen als Intentionalitätszentren mit deren jeweils standpunktabhängiger Perspektive/Intentionalität erfährt: Die

darin liegende reziproke Perspektivenverschränkung ist die allgemeinste Bestimmung der Intersubjektivität als Kennzeichen zwischenmenschlicher Beziehungen. [...] Auch wenn ich mich in der Welt bewege und aktiv in sie eingreife, geschieht dies von meinem Standpunkt aus, der – auch wenn er sich ändert – stets mein Standpunkt bleibt. Mit diesem Standpunkt stehe ich nicht neutral in der Welt, sondern verhalte ich mich zu ihr als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Subjekt. Meine Absichten, Pläne, Vorsätze als Charakteristika meiner Intentionalität sind inhaltliche Stellungnahmen und Handlungsentwürfe vom Standpunkt meiner Lebensinteressen. Entsprechend nehme ich den anderen als intentionales Zentrum seiner Lebensinteressen, die zu den meinen in einem bestimmten Verhältnis stehen, wahr.“ Die Weltaneignung des Subjekts in Form des In-Beziehung-Tretens zu anderen Subjekten und deren je eigenen Intentionen und Handlungen bedeutet für das Lernen eine ganz neue Sichtweise. Nicht mehr das Reiz-Reaktions-Lernen, nicht mehr das althergebrachte Belehren, sondern ein Lernen, das von den Intentionen des Subjekts ausgeht, steht im Zentrum des Ansatzes von Holzkamp.

Der Ansatz von Holzkamp ist handlungstheoretisch ausgerichtet, d. h., indem das Subjekt handelt, erschließt es sich die Welt. So spricht Holzkamp auch vom Lernen als Weltaufschluss.²² Wenn das Subjekt nun diesen Weltaufschluss nicht oder nur teilweise vollzieht und somit ein Handlungsproblem entsteht, beginnt es zu lernen, „d. h., das Subjekt gliedert bewusst einen Lerngegenstand aus und legt eine Lernschleife ein. Dazu vergleicht es zuerst das schon Gelernte mit dem, was noch nicht gekannt oder gewusst wird, d. h. mit dem Lerngegenstand. Die Erfahrung dieser Lerndiskrepanz ist der unmittelbare Antrieb für die eigentliche Lernhandlung. Wenn in diesem Sinn im eigenen Interesse gelernt wird, um die eigene Lebensqualität zu verbessern, spricht man von einem expansiven Lernen. Wird dagegen nur gelernt, um eine Bedrohung abzuwehren und fremde Erwartungen zu erfüllen, spricht Klaus Holzkamp von defensivem Lernen“.²³

Die Subjektorientierung bei Holzkamp kann als Ergänzung zum Bildungsbegriff verstanden werden, da zum intrapersonalen Prozess den die Bildungsdefinitionen im Hinblick auf das Subjekt beschreiben, bei Holzkamp noch der unmittelbare Bezug zum Lernen hinzukommt, als menschliches Grundbedürfnis, das bei der Berücksichtigung des Subjekts entfaltet werden soll, damit das Subjekt in einen Austausch mit der Welt kommen kann.

„Kindliche Eigenwilligkeit und Ungezogenheit sind für Stirner genauso berechnete Eigenschaften wie die Wißbegierde. Die Hauptsache sei, dass das Kind sich fühlen lerne.“

2.2 Der Mensch als Individuum

Die Betrachtung des Einzelnen als Subjekt ist jedoch nur eine Seite der Medaille, denn das, was den Einzelnen unverwechselbar macht, ist seine Individualität. So muss als weiteres Element bei der Konstruktion des Einzelnen die Sicht als Individuum betrachtet werden. Während das Subjekt allgemeine also für alle Menschen zutreffende Eigenschaften beschreibt, ist mit dem Individuum das einzelne unverwechselbare Wesen gemeint, das sich vollkommen vom jeweils anderen unterscheidet. Eine der sicherlich radikalsten Positionen zum Individuum vertritt der deutsche Philosoph Max Stirner, so schreibt er am Schluss seines Hauptwerks *Der Einzige und sein Eigentum*:²⁴

„Man sagt von Gott: ‚Namen nennen Dich nicht‘. Das gilt von Mir: kein Begriff drückt Mich aus, nichts, was man als mein Wesen angibt, erschöpft Mich; es sind nur Namen. Gleichfalls sagt man von Gott, er sei vollkommen und habe keinen Beruf, nach Vollkommenheit zu streben. Auch das gilt allein von Mir.

Eigner bin Ich meiner Gewalt, und Ich bin es dann, wenn Ich Mich als Einzigen weiß. Im Einzigen kehrt selbst der Eigner in sein schöpferisches Nichts zurück, aus welchem er geboren wird. Jedes höhere Wesen über Mir, sei es Gott, sei es der Mensch, schwächt das Gefühl meiner Einzigkeit und erleichtert erst vor der Sonne dieses Bewusstseins. Stell' Ich auf Mich, den Einzigen, meine Sache, dann steht sie auf dem Vergänglichen, dem sterblichen Schöpfer seiner, der sich selbst verzehrt, und Ich darf sagen: Ich hab' mein' Sach' auf Nichts gestellt.“

Bei Stirner wird in dieser Formulierung sicherlich stärker als bei vergleichbaren philosophischen Betrachtungen, die sich mit dem Individuum beschäftigen, die Absolutheit des Einzelnen deutlich, der hier selbst Gott gleichgemacht wird. Die in der Bibel und der christlichen Theologie formulierten Zuschreibungen auf Gott sind in der Darstellung Stirners quasi Zuschreibungen auf den jeweils einzelnen Menschen.

Der Einzige, den Stirner beschreibt, hebt sich in seiner Absolutheit über alle anderen anthropologischen Konstruktionen hinweg, da er sich als Individuum allen anderen Individuen entgegenstellt. So ist der Einzige bei Stirner ein Mensch, der nur über die ihm je-

weils zugesprochenen Eigenschaften verfügt, die ihn unverwechselbar machen und die letztlich auch seine Einzig(artig)keit begründen. Der Mensch ist für Stirner immer nur Mensch, d. h., er unterscheidet weder soziale noch ethnische Zugehörigkeit noch einen Gender-Aspekt oder das Alter. „Kindliche Eigenwilligkeit und Ungezogenheit sind für Stirner genauso berechnete Eigenschaften wie die Wissbegierde. Die Hauptsache sei, dass das Kind sich fühlen lerne.“²⁵

Das Besondere dabei ist, dass Stirner weder die Kinder noch eine andere Gruppe als etwas Besonderes, Schützenswertes bezeichnet, denn der Mensch an sich ist als Einziger eine abstrakte freie Persönlichkeit.²⁶ Wenn jeder Mensch als Mensch erkannt wird, dann erübrigen sich Strömungen wie eine Pädagogik vom Kinde aus, gendergerechte Fördermaßnahmen oder andere mehr. „In seinem Konzept stehen sich Erwachsene und Kinder, Lehrer und Schüler als gleichberechtigte, freie Partner gegenüber. Erwachsene und Lehrer sind keine Autoritätspersonen mehr, die Gehorsam fordern. Das Kind ist vielmehr ein genauso freier Mensch wie der Erwachsene, das in seinem Sosein akzeptiert wird.“²⁷ Stirner weist in diesem Kontext die Möglichkeit der Selbstbestimmung des Menschen nicht nur dem Erwachsenen zu, sondern allen Menschen, also auch den Kindern.

Seit geraumer Zeit wird der stärker wahrzunehmende Blick auf das Individuum insbesondere im Zuge der Analyse gesellschaftlicher Transformationsprozesse herausgearbeitet, dies vor allem verbunden mit der Beschreibung staatlicher Entgrenzungsphänomene²⁸, die als ein Motor auch für zivilgesellschaftliche Entgrenzungserscheinungen anzusehen sind. Beck spricht ja bekanntlich von der Risikogesellschaft²⁹, wobei die von ihm beschriebenen Risiken Auswirkungen auf das Individuum haben. Im Kontext dieser Diskussion geht ein anderer Prozess einher und zwar das stärkere Bewusstwerden des Individuums, nicht nur als Adressat von Risiken, sondern auch als etwas dessen Bedürfnisse stärker berücksichtigt werden wollen. Für das stärkere Bewusstwerden des Individuums sind gegenwärtig insbesondere soziologische und sozialpsychologische Ansätze von Bedeutung, die im Rahmen der Transformationsprozesse der Moderne den seit geraumer Zeit anhaltenden Trend zur Individualisierung beschreiben. Wenn man die verschiedenen Ansätze be-

trachtet, dann werden insbesondere Auflösungserscheinungen der Gesellschaft, die mit dem Verlust von traditionellen Bindungen und somit von Stabilität einhergehen, für den Transformationsprozess verantwortlich gemacht. Generell kann die Individualisierung bzw. die Ausrichtung des Fokus auf das Individuum als Folge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung ihrer Teilsysteme gesehen werden. So schreibt Schimank:³⁰ „Die Person in der modernen Gesellschaft begreift sich als Individuum. Individualität ist eine tragende Säule der Identitätskonstruktion des modernen Menschen. Die zwei Komponenten von Individualität sind Einzigartigkeit und Selbstbestimmung.“ Für Beck-Gernsheim³¹ bedeutet Individualisierung einen Trend, der zwar Risiken und Konflikte in sich birgt, jedoch unumkehrbar bzw. unverzichtbar geworden ist. „Wer wollte zurück in eine Epoche, in der Beruf, Partnerwahl, Religion usw. vorbestimmt waren qua Geburt und qua Stand, wo es ‚Wahlen‘ im eigentlichen Sinn kaum je gab?“ Keupp hierzu: „Der tiefgreifende gesellschaftliche Transformationsprozeß führt zu gesellschaftlicher Desintegration, und diese wiederum erweitert die Spielräume für Individualität, für Transformationsbrüche, die neue Lebensperspektiven eröffnen können.“³²

Deutlich wird hier, dass das Individuum zum einen ein Produkt ist das durch gesellschaftliche Veränderungen bestimmt wird, zum anderen aber auch mit seinen Bedürfnissen immer stärker wahrgenommen wird, was in vielen Bereichen, so auch in der Pädagogik und damit verbunden im unterrichtlichen Handeln relevant wird.

Im Kontext der Themen Differenzierung im Unterricht bzw. Umgang mit Heterogenität steht das Individuum im Mittelpunkt pädagogischer und psychologischer Ansätze und Untersuchungen. In der pädagogischen Psychologie sind zum einen Ansätze zu unterscheiden, die individualisiertes Lernen an den unterschiedlichen Lerntypen bzw. an einem lernertypengerechten Unterricht³³ ausmachen und solche wie Stern³⁴, die unterschiedliche Merkmale herausarbeitet, die als Kriterien für die Ausrichtung des Lehrerhandelns gelten. So sind es hier Aspekte wie Geschlecht, Physis, Gesundheit psychische und motivationale Entwicklung (Interessen, Erwartungen, Neigungen), aber auch kognitive Lernvoraussetzungen und soziale Kompetenz sowie Traditionen, Wertmuster, Normen, Alter und die Sprache. Diese Merkmale beschreiben einen Kernbestand für den Umgang mit Heterogenität aber auch für Differenzierungsmaßnahmen, wobei Differenzierung hier alle schul- und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen umfasst, die zur Förderung von Schülern oder von Lerngrup-

pen aufgrund unterschiedlicher Neigungen, Begabungen, Interessen, Schwächen und Stärken unter Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungsstandes ergriffen werden, was letztendlich zu einer Individualisierung des Unterrichts beiträgt. Sowohl in der Diskussion um Heterogenität, als auch um Differenzierung wird zunehmend stärker Bezug auf das Individuum genommen, was eine Weiterentwicklung des Unterrichtsprinzips der Differenzierung bedeutet.

Die Berücksichtigung des Individuums als gesellschaftlich relevantes Phänomen kommt in die pädagogische Diskussion auch über den Umweg der Unternehmensführung wieder verstärkt zurück und zwar in der Form des Diversity Managements³⁵, das gegenwärtig in mehreren Ansätzen für die Pädagogik bzw. für die Gestaltung von Schulen ausgewertet wird. Diversity Management ist, wie gesagt, ein für Unternehmen im Kommen begriffener Ansatz zur Gestaltung und Führung von Unternehmen. Dieser Ansatz hat für den Bildungsbereich, zumindest im deutschsprachigen Raum noch kaum Anwendung gefunden. Diversity Management kann als Unternehmensphilosophie gesehen werden, die bewusst auf die Unterschiedlichkeit und Vielfältigkeit ihrer Mitarbeiter setzt. Die Mitarbeiter eines Unternehmens haben ein unterschiedliches Alter, unterschiedliches Geschlecht, eine unterschiedliche Rasse und Religion, sie sind unterschiedlicher Herkunft – und sie haben unterschiedliche sexuelle Orientierungen. In diesem Kontext bedeutet Managing Diversity der verantwortungsvolle Umgang mit diesen vielfältigen Unterschiedlichkeiten. Ein verantwortungsvoller Umgang bedeutet auch, dass die Unterschiedlichkeiten nicht zur Diskriminierung oder zur Ausgrenzung benutzt werden. Vielmehr soll der Wert der Vielfalt erkannt und positiv im Hinblick auf seine Synergieeffekte genutzt werden. „Deswegen wird Diversity definiert als das Mosaik von Menschen, die eine Vielfalt von Berufs- und Lebenserfahrung, Sichtweisen, Werte und Weltanschauungen als Kapital in ihr Arbeitsleben einbringen.“³⁶ Die Deutsche Gesellschaft für Diversity Management formuliert die Ziele dieses Ansatzes als „die gezielte Wahrnehmung, das aufrichtige Wertschätzen und das bewusste Nutzen von Unterschieden, insbesondere in den Primärdimensionen wie Alter, Geschlecht, Rasse, ethnische Herkunft körperliche Behinderung, sexuelle Orientierung, Religion.“³⁷

Was ist nun unter dem Einzelnen zu verstehen? Zusammenfassend kann man sagen, dass eine alleinige Betrachtung der individuellen Eigenschaften des Einzelnen, ohne die

Subjektseite zu einseitig wäre, da es auch überindividuelle, auf alle Menschen gleichermaßen zutreffende Zuschreibungen gibt, die gerade das Menschsein an sich ausmachen. Dies wird im Subjektbegriff deutlich. Der Einzelne ist demnach als Mensch bildsam, unabhängig von sozialer und ethnischer Herkunft, unabhängig von Alter und Geschlecht, von Behinderung oder Hochbegabung. Gleichzeitig verfügt er aber auch als Mensch über je eigene individuelle Merkmale, wie soziale und ethnische Herkunft, Alter und Geschlecht, Behinderung oder Hochbegabung, Stärken und Schwächen und vielem mehr, die ihn unverwechselbar machen und die im pädagogischen Handeln berücksichtigt werden müssen.

Eine Beschreibung des Menschen mit einer Subjekt- und einer Individuumsseite findet sich bereits in der Sittenlehre von Fichte aus dem Jahr 1812. So unterscheidet Fichte hier einmal Forderungen, die er an alle richtet (also der Mensch als Subjekt) und Forderungen, die unmittelbare Geltung für das Handeln des einzelnen (Individuum) haben, in denen dieser sich zugleich „als Glied eines Ganzen, als dessen integrierender Theil“³⁸ sieht. D.h. es existieren zwei unterschiedliche Seiten, mit unterschiedlichen Konnotationen, die aber zusammenhängen und aufeinander bezogen sind.

Anzumerken bleibt an dieser Stelle noch, dass in pädagogisch-anthropologischen Darstellungen in diesem Zusammenhang auch der Begriff der Person bzw. der Persönlichkeit verwendet wird, der jedoch nur auf den ersten Blick Parallelen zu dem hier vorgestellten Konstrukt des Einzelnen hat. Beim Personbegriff³⁹ ist immer bereits eine ethische Komponente enthalten, die anders als beim Subjektbegriff, stärker wertend ausgerichtet ist. Des Weiteren wird in Konzepten zur Person unter anderem mit Bezug auf Bubers Philosophie gleichzeitig mit dem Ich auch das Du gemeint, womit auf den Aspekt der Sozialität des Menschen abgehoben wird. Der Mensch als Person, der gleichzeitig Teil der menschlichen Gemeinschaft ist, spielt in dem hier vorgestellten Konzept bei der Konstruktion des Einzelnen keine Rolle. Sicherlich ist der Aspekt der Gemeinschaft wichtig, dennoch darf die Gemeinschaft, wenn man vom Einzelnen spricht, nicht als Automatismus von Beginn an impliziert werden. Gerade diese ethische und damit wertende Komponente in Verbindung mit dem im Ich mitgedachten Anderen macht eine Fokussierung auf den Einzelnen schwierig. Deshalb wird hier mit den Begriffen Subjekt insbesondere der bildungstheoretischen Diskussion gefolgt als auch mit dem Begriff Individuum der gegenwärtigen

Somit ist pädagogisches Handeln ein sinnstiftendes bzw. sinnhaftes, zielgerichtetes und bewusstes Handeln in pädagogischen Situationen, in denen ein Lernen durch gemeinsam gemachte Erfahrungen geschieht.

pädagogischen Heterogenitätsdiskussion, die, wie oben ausgeführt ihren Fokus auf das Individuum, seine spezifischen Merkmale und dessen Förderung richten.

3. Pädagogisches Handeln vom Einzelnen aus

Wenn man nun das Konstrukt des Einzelnen als Grundlage für pädagogisches Handeln nimmt, dann bedeutet dies, dass keine Schülerin und kein Schüler aufgrund seiner/ihrer Unterschiedlichkeit mehr oder weniger Chancen hat am Bildungssystem zu partizipieren, d.h. es wird Bildungsgerechtigkeit im Sinne des gleichen Zugangs zu Bildung und der gleichen Möglichkeiten sich zu bilden eröffnet, unabhängig von individuellen Kontexten. Zum anderen bedeutet dies, dass der Einzelne gerade aufgrund seiner Unterschiedlichkeit einer Förderung bedarf, die seine Unterschiedlichkeit achtend, ausgerichtet ist. In diesem dialektischen Verhältnis von Subjekt und Individuum ist nun das pädagogische Handeln zu sehen, das im folgenden Abschnitt entfaltet wird. Handeln im Sinne des hier vorgestellten Ansatzes heißt somit immer, dass ich in meinem Handeln im Hinblick auf den Einzelnen sowohl seine Subjekt- als auch seine Individuumsseite zu berücksichtigen habe. Zunächst jedoch ein paar allgemeine Aussagen zum Begriff des Handelns bzw. pädagogischen Handelns.

Handeln im allgemeinen Sinne ist ein bewusster, zielgerichteter und sinnhafter Prozess als Grundlage der menschlichen Interaktion, wobei pädagogisches Handeln eine Sonderform des sozialen Handelns darstellt. Somit ist pädagogisches Handeln ein sinnstiftendes bzw. sinnhaftes, zielgerichtetes und bewusstes Handeln in pädagogischen Situationen, in denen ein Lernen durch gemeinsam gemachte Erfahrungen geschieht. Durch die Interaktion der in den Handlungen beteiligten Personen werden die den Einzelnen umgebenden sozialen Objekte immer neu interpretiert und so in den je eigenen Erfahrungs- und Wissensbestand eingebettet. So sagt Mollenhauer: „Die Gestaltung von Situationen ist das, dessen der Pädagoge (Erzieher, Lehrer, Sozialarbeiter usw.) am ehesten mächtig ist.“⁴⁰ Für Giesecke stellt pädagogisches Handeln eine der zentralen Tätigkeiten von Pädagogen dar und soll als Hauptziel Lernen ermöglichen, damit sich die Individuen weiterentwickeln können.⁴¹ Die Konstruktion des Einzelnen aus seiner Subjektseite und seiner Individuumsseite macht aber auch deutlich, dass sich das pädagogische Handeln einer Lehrkraft in einem Spannungsverhältnis befindet, wie es Bräu beschreibt. Dieses Spannungsverhältnis

das sich zwischen den Polen „Recht auf Gleichheit“, also der Subjektorientierung und dem „Recht auf Differenz“ (der Orientierung am Individuum) bewegt, muss sich in Planung und Gestaltung von Unterricht wiederfinden.⁴²

Im Rahmen des pädagogischen Handelns bedeutet dies, dass konkrete pädagogische Situationen herbeigeführt und gestaltet werden müssen, in denen die Lehrkraft den Fokus auf den Einzelnen richten kann. Subjektorientierung wie Individualisierung beinhalten jeweils zwei Elemente, eine innere Haltung der jeweiligen Lehrkraft und eine bewusste methodische Gestaltung. Mit innerer Haltung ist die Überzeugung gemeint, die eine Lehrkraft einzunehmen hat, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen an Bildungsprozessen teilhaben können. Diese Überzeugung schafft somit einen Rahmen bzw. einen Raum, in dem der Mensch als Mensch jenseits seiner Herkunft und seiner sozialen Rollen, die er einnimmt wahrgenommen wird. Er ist somit Mensch unter Menschen und demnach Gleicher unter Gleichen. Dies trägt im schulischen Kontext dazu bei, dass Chancengerechtigkeit bzw. Chancengleichheit herbeigeführt und gewährleistet werden und keine Zuschreibungen im Sinne von Vorurteilen und typisierenden Klischees vorgenommen werden. Unter der Betrachtung der Subjektperspektive gehe ich demnach als Lehrkraft davon aus, dass das Kind der Migrantenfamilie, der alleinerziehenden Hartz IV-Empfängerin, die Tochter des Arztheopaares und der Sohn des Universitätsprofessors ebenso wie das lernbehinderte Kind des Gymnasiallehrers alle gleichermaßen bildsam sind und von ihrem Menschsein her, keine Unterschiede bestehen im Rahmen ihres Bildungsgangs die gleichen Ziele erreichen zu können. Allein die Fähigkeiten, die der Einzelne aufgrund seiner Individualität mitbringt entscheiden letztendlich darüber welchen Weg jemand geht bzw. welcher Abschluss erreicht wird usw.

Die Merkmale, die ein Individuum ausmachen, sind, wie gezeigt, sehr vielfältig und betreffen die unterschiedlichsten Bereiche eines Menschen. Blickt man nochmals auf die Heterogenitätskriterien von Stern, so tauchen hier auch Faktoren auf, wie soziale und ethnische Herkunft sowie unterschiedliche Werte, Normen und Traditionen, die ebenfalls eine Auswirkung auf den Umgang mit dem Individuum und letztendlich auch das Lernen des Individuums haben. Hier setzt der Fördergedanke ein. Die entsprechende schulische Förderung hat – damit im Sinne der Subjektorientierung gleiche Bildungschancen erreicht werden können – die Aufgabe, Benachteiligungen, die als Gefährdungen für ein Gelingen des Bildungsgangs des Einzelnen angesehen werden, zu minimieren bzw. auszugleichen. Wenn man sich die Prämissen vor Augen führt, die mit dem Konstrukt des Einzelnen verbunden sind, dann können eventuelle psychische, kognitive sowie soziale

bzw. ethnische Unterschiede durch ein entsprechendes Förderangebot angegangen und ausgeglichen werden.

Das Ausrichten des Handelns, insbesondere des pädagogischen Handelns, auf den Einzelnen stellt auch eine Befreiung von den durch die Gender-Diskussion⁴³ vorgenommenen Zuschreibungen dar. Großangelegte Studien wie PISA, TIMSS, IGLU oder auch Studien in der Genderforschung⁴⁴, die sich mit der Situation in Schule und Unterricht beschäftigen, beschreiben zum Teil merkliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Sie machen Problemfelder deutlich und zeigen Bereiche auf in denen Mädchen benachteiligt werden oder Jungen zu Verlierern des Bildungssystems erklärt werden. Dennoch darf man diese Studien und die geschlechtsbezogenen Ergebnisse nur als Tendenzen interpretieren, die keine allgemeingültigen Aussagen beinhalten. Oft besteht die Gefahr, dass die Ergebnisse dieser Studien verallgemeinert und in Aussagen verpackt werden, die Jungen und Mädchen bestimmte Interessen, Lernstrategien und Fähigkeiten zuschreiben. Wenn man diese zum Teil plakativen Zuschreibungen aufgreift, dann gäbe es in der Folge keine Jungen, die sprachbegabt sind, oder sich sozial engagieren und andersherum auch keine Mädchen, die mathematische, naturwissenschaftliche bzw. technische Fächer studieren oder entsprechende Berufe ergreifen. Die Gefahr der Typisierung, auf die auch Prengel⁴⁵ mehrfach hinweist, ist groß. Wichtig ist deshalb ein Ausgehen von den individuellen Stärken und Fähigkeiten die zunächst einmal jenseits von Geschlecht betrachtet und daraufhin auch gefördert werden müssen. Doch trotz allem darf die Geschlechterkomponente als ein wesentlicher Faktor auch für differenzierende und fördernde Maßnahmen nicht vernachlässigt werden, denn Geschlecht ist ein bestimmender Faktor des Individuums, doch das Geschlecht darf keine bevorzugte Stellung vor anderen Faktoren einnehmen. Zusammenfassen kann man dies in dem Satz, dass Unterschiedlichkeit gut und richtig ist, aber Unterschiedlichkeit nichts darüber aussagt, ob der Einzelne aufgrund seiner Merkmale besser oder schlechter ist.

Die Gefahr durch Differenzvorstellungen im Rahmen der Heterogenitäts- bzw. Individualisierungsdiskussion zu etikettierenden also typisierenden und den Einzelnen auf seine individuellen Merkmale reduzierenden Vorstellungen und Aussagen zu kommen, ist gegeben. In diesem Kontext wirkt das hier vorgestellte Modell des Einzelnen gegen diese Gefahr. Der alleinige Bezug auf das Individuum wirkt trennend, da nur auf die Differenz rekurriert wird, der Subjektbegriff hingegen wirkt wieder zusammenführend, da es die Bildsamkeit des Menschseins als übergreifendes Moment gibt.

- 1 Vgl. Lumer, B. / Nyssen, E.: Homogenität – Heterogenität – Soziale Selektion. Konsequenzen aus der PISA-Studie für Haupt- und Sonderschulen. In: Michael Weegen u.a. (Hrsg.): *Bildungs-forschung und Politikberatung*. Weinheim und München 2002, S. 185-198; Auch in den OECD-Berichten „Education at a Glance“, dem sogenannten Munoz-Bericht oder auch im ersten Gutachten des Aktionsrats Bildung zum Thema: *Bildungsgerechtigkeit (Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Hrsg. von vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. Wiesbaden 2007)*, wird dieses Thema behandelt.
- 2 In den vergangenen drei bis vier Jahren haben alle Bundesländer unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, um der vorfindbaren Heterogenität umzugehen. Angefangen von der Verankerung der Individualisierung in den Schulgesetzen, bis hin zum Ausbau spezieller schulischer Fördermaßnahmen und integrativer Beschulung sowie des Ausbaus von Beratungsangeboten reichen die Maßnahmen in den Bundesländern. Vgl. Saalfrank, W.Th.: Die Vielfalt im Blick haben. In: *Pädagogische Rundschau* 3 (2008), S. 335 ff.
- 3 Prengel, A.: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen 1995; Gogolin I. / Neumann, U. / Reuter, L. (Hrsg.): *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989 – 1999. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 8*. Münster Waxmann, 2001.; Graumann, O.: *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen* Bad Heilbrunn 2002; Preuss-Lausitz, U.: *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim und Basel 1993.
- 4 Prengel, A.: *Pädagogik der Vielfalt*, a.a.O., S. 29 ff.
- 5 Bischof-Köhler, D.: *Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. 3., überarbeitete Aufl. Stuttgart 2006. Dieses Buch ist nur exemplarisch zu sehen und steht für eine Reihe anderer Arbeiten verschiedener Autoren weltweit auf diesem Gebiet.
- 6 Vgl. Hierzu unter anderem: *Gender-Datenreport*. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Hrsg. von Waltraud Cornelißen. Erstellt durch das Deutsche Jugendinstitut e.V. in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt, München 2005 (2. Fassung); Stürzer, M. (2003): *Geschlechtsspezifische Schulleistungen*, in: Stürzer, M. / Roisch, H. / Hunze, A. / Cornelißen, W. (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen 2003, S. 83-121; Tiedemann, J.: *Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule*. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 9 (1995), S. 153-161; Pease, A. / Pease, B.: *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen*. Berlin 2002; Hollstein, W.: *Geschlechterdemokratie: Männer und Frauen, besser miteinander leben*. Wiesbaden 2004; Lenz, K. (Hrsg.): *Frauen und Männer: Zur Geschlechtstypik persönlicher Beziehungen*. Weinheim 2003.
- 7 Prengel, A.: *Pädagogik der Vielfalt*, a.a.O., S. 196.
- 8 Hafenegger, B. (Hrsg.): *Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung*. Schwalbach/Ts. 2005; Ricken, N.: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg 1994.
- 9 Davidson, D.: *Der Mythos des Subjektiven*. Stuttgart 1993.
- 10 Vgl. Anacker, U.: *Stichwort Subjekt*. In: *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*. Hrsg. von Krings, H. / Baumgartner, H. M. / Wild. Chr.: Bd. 5, München 1973, S. 1440-1449.
- 11 *Stichwort „subjectiv“*. In: *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. Bearb. Von der Arbeitsstelle des Deutschen Wörterbuches. 10 Bd., IV. Abt., Leipzig 1942, Sp. 814.
- 12 Zöllner, D.: *Der Allgemeinbildungsbegriff in Zeiten des reformpädagogischen Umbruchs, am Beispiel von Wilhelm von Humboldt, Hans Herbert Becker (DDR) und dem Deutschen Ausschuss (BRD)*. In: *Pädagogische Rundschau*, 62 (2008) 3, S. 271-283.
- 13 Klafki, W.: *Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik*. In: Klafki, W.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1963, S. 25-45.
- 14 von Hentig, H.: *Bildung. Ein Essay*. 2. Aufl. München 1999.
- 15 Brozio, P.: *Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung*. Würzburg 1995; Kluge, N. (Hrsg.): *Das pädagogische Verhältnis*. Darmstadt 1973; Kron, F. W.: *Die Theorie des erzieherischen Verhältnisses*. Bad Heilbrunn 1971.
- 16 Rödler, P.: *Sisyphos – Gedanken zur Reflexion des Autismus*. In: *Behindertenpädagogik* 3 (1985) 24, S. 248-262. Saalfrank, W.Th.: *Bubers Wirkung auf pädagogische Einzelbereiche. Ein Überblick*. In: *Im Gespräch. Hefte der Martin Buber-Gesellschaft* 11 (2005), S. 2-14.
- 17 Rödler, P.: *Sisyphos*, a.a.O., S. 248.
- 18 Held, J.: *Lernen aus der Perspektive des ‚Subjekts‘. Der Lernbegriff bei Klaus Holzkamp*. In: Edmund H. Funke/Thomas Rihm (Hrsg.): *Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps*. Bad Heilbrunn / Obb.2000, S. 84.

- 19 Held, J.: *Lernen aus der Perspektive des ‚Subjekts‘*. a.a.O., S. 85.
- 20 Held, J.: *Lernen aus der Perspektive des ‚Subjekts‘*. a.a.O., S. 85.
- 21 Holzkamp, K.: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M., New York 1993, S. 21.
- 22 Holzkamp, K.: *Lernen*. a.a.O., S. 175 ff.
- 23 Holzkamp, K.: *Lernen*. a.a.O., S. 175 ff; Held, J.: *Lernen aus der Perspektive des ‚Subjekts‘*. a.a.O., S. 89.
- 24 Stirner, M.: *Der Einzige und sein Eigentum*. Erfstadt 2005.
- 25 Nowicki, H.: *Antipädagogik bei Max Stirner*. In: *Der Einzige. Vierteljahresschrift des Max-Stirner-Archivs Leipzig* 2 (1999), S. 7-13.1999, S. 9.
- 26 Klemm, U.: *Max Stirners Freiheitpädagogik. Versuch einer Standortbestimmung*. In: *Der Einzige. Vierteljahresschrift des Max-Stirner-Archivs Leipzig* 2 (1999), S. 1999, S. 18.
- 27 Nowicki, H.: *Antipädagogik bei Max Stirner*, a.a.O., S. 9.
- 28 Albert, M.: *Entgrenzung und Formierung neuer politischer Räume*. In: Beate Kohler-Koch (Hrsg.): *Regieren in entgrenzten Räumen*. Opladen/Wiesbaden 1998, S. 49-76; Saalfrank, W.Th.: *Bildung und Schule im entgrenzten Raum*. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf* 55 (2007) 2, S. 163-181.
- 29 Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in andere Moderne*. Frankfurt a. M. 1986.
- 30 Schimank, U.: *Die individualisierte Gesellschaft – differenzierungs- und akteurtheoretisch betrachtet*. In: Kron, Th. (Hrsg.): *Individualisierung und soziologische Theorie*. Opladen 2000, S. 107.
- 31 Beck-Gernsheim, E.: *Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne*. In: Keupp, H. (Hrsg.): *Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie*. Frankfurt a. M. 1993, S. 143.
- 32 Keupp, H.: *Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie*. In: Keupp, Heiner (Hrsg.): *Zugänge zum Subjekt*. Frankfurt a. M. 1998, S. 67 f.
- 33 Nezel, I.: *Individualisierung und Selbstständigkeit. Didaktik der psychohygienischen Unterrichts- und Lerngestaltung*. Zürich 1994.
- 34 Stern, E.: *Optimierung durch Auslese? In: Erziehung und Wissenschaft* 7-8 (2005), S. 11-13.
- 35 Stroot, Th.: *Vom Diversitäts-Management zu „Learning Diversity“*. Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, Th. (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim 2007, S. 52 ff; Gather-Thurler, M. / Schley, W.: *Diversität als*
- 36 *Deutsche Gesellschaft für Diversity Management* (<http://www.diversity-gesellschaft.de>, 17.09.2007).
- 37 *Deutsche Gesellschaft für Diversity Management* (<http://www.diversity-gesellschaft.de>, 17.09.2007).
- 38 Fichte, J. G.: *Das System der Sittenlehre* (1812). In: *Johann Gottlieb Fichtes nachgelassene Werke*. Bd. III, Bonn 1834/35, S. 71.
- 39 Vgl. Zierer, K.: *Conditio humana. Eine Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Baltmannsweiler 2007, S. 19 f.; Stippel, F.: *Die Zerstörung der Person*. Donauwörth, 1957, S. 16 f.; Ausborn-Brinker, S.: *Person und Persönlichkeit*. Tübingen 1999, S. 15 f. und S. 193 ff.
- 40 Mollenhauer, K.: *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München 1972, S. 115.
- 41 Giesecke, H.: *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa, 7. Aufl. 2000, S. 45 f.
- 42 Bräu, K.: *Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems*. In: Bräu, K. / Schwerdt, U. (Hrsg.): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Münster 2005, S. 138 ff.
- 43 Faulstich-Wieland, H. / Weber, M. / Willems, K. u.a. (Hrsg.): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*, Weinheim 2004. Faulstich-Wieland, H. / Güting, D.: *Die Inszenierung von Geschlecht in Körperpraxen von Schulklassen*. In: Thomas, H. Z. / Weber, N. H. (Hrsg.): *Kinder und Schule auf dem Weg*. Weinheim 2000, S. 29 ff.
- 44 Stanat, P. / Kunter, M.: *Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich*. In: *Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen 2003, S. 211-241; Bos, W. / Lankes, E.-M. / Prenzel, M. / Schwippert, K. / Walther, G. / Valtin, R. (Hg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Münster 2004; Köller O. / Klieme, E.: *Geschlechtsdifferenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen*. In: Baumert, J./ Bos, W. / Lehmann, R. (Hg.): *Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Band 2. Opladen 2000, S. 373-404.
- Prengel, A.: *Pädagogik der Vielfalt*, a.a.O., S. 196; Prengel, A.: *Falsch verstandene Vielfalt – Zum Problem etikettierender Differenzvorstellungen*. In: Thomas, H. Z. / Weber, N. H. (Hrsg.): *Kinder und Schule auf dem Weg*. Weinheim 2000, S. 130 ff.



Stephan Gingelmaier

Schulischer Umgang mit Heterogenität

Zusammenhänge und Widersprüche zwischen Individualisierung und Sozialisierung

Ein gegliedertes Bildungssystem und das Zusammenfassen von Kindern und Jugendlichen nach Alterskohorten in Schulklassen hat vor allem die eine Aufgabe: nämlich Komplexität zu reduzieren und Schule als wichtige Sozialisationsinstanz einer Gesellschaft handlungsfähig zu machen bzw. diese aufrecht zu erhalten. „Gleiches Lebensalter soll relative „Gleichartigkeit des Lernens“ der Schüler/innen garantieren und damit günstige Voraussetzungen zur ökonomischen Bewältigung der Massenbildung schaffen“ (Altrichter et al. 2009).

Andere zielgleiche Mechanismen in diesem Sinne sind:

- Schultypen/ Schulformen/Schulzweige: sie sollen Homogenität nach Leistungskriterien bzw. Leistungskriterien herstellen.
- das Selektionswesen: Prüfungen, Aufstieg oder Sitzenbleiben. Vor allem dann, wenn die Jahrgangsklasse zu wenig Gleichheit herstellt, werden dafür weitere Selektionskriterien geschaffen.
- didaktische und innerschulische Differenzierungsmaßnahmen: z.B. Leistungsgruppen und Modelle innerer Differenzierung, wenn die beiden oben genannten Mechanismen nicht greifen. (vgl. Altrichter et al. 2009)

Ausgestattet mit diesen bildungspolitischen „Ersatztechnologien“ (Luhmann/Schorr 1979) sollen die Grundfunktionen von Schule: Qualifikation, Selektion und Integration umgesetzt und gewährleistet werden.

Der allgegenwärtige Ruf nach einem Erstarren von Individualisierung in der Schule ist berechtigt und wird am Ende dieses Aufsatzes bekräftigt. Aber Individualisierung bleibt dabei nur eine von mindestens zwei Stoßrichtungen.

Bildungseinrichtungen, also auch Schulen, müssen vorrangig beachten und gewährleisten, dass individuelle kindliche Bedürfnisse befriedigt sind oder werden. Je höher der angestrebte Bildungsabschluss einer Bildungseinrichtung ist und je leistungsstärker und je weniger vulnerabel die Zielgruppe, desto eher geht die Erkenntnis verloren, dass die Befriedigung basaler Bedürfnisse (Brazelton/Greenspan 2002) das Fundament ist, auf dem jegliche Lernprozesse gelingen oder von dem aus sie misslingen. Oberdieck formuliert über die Bedeutung von Emotionen folgenden elementaren Gedanken für kognitive

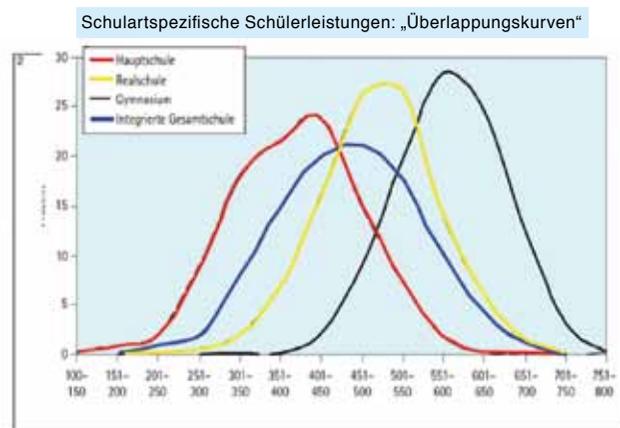
Prozesse (z.B. Lehr-/Lernprozesse): „Entwicklungspsychologisch und neurobiologisch gesehen ist das Fühlen älter als das Denken, alle Denkprozesse werden durch emotionale Vorgänge beeinflusst. Wir können fühlen ohne zu denken, aber wir können nicht denken ohne zu fühlen“ (Oberdieck 2011). Damit wird die große Bedeutung der emotionalen Bewusstheit von Lehrerinnen und Lehrern für die Ausgestaltung von schulischen Lernprozessen erkennbar. Je jünger Kinder in Bildungsinstitutionen sind (z.B. in Kinderkrippen von 0-3 Jahren), desto eindeutiger ist diese intendierte pädagogische Aufgabe. Tatsächlich ist es viel mehr notwendige Anpassungsleistung der Institution an ihre spezifische Zielgruppe z.B. gemessen am Parameter der Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen. Wenn man zum Beispiel das zweite der kindlichen Grundbedürfnis von Brazelton und Greenspan (2002) nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit heran nimmt, bleibt es durch die Aktualität von Mobbing, Bullying oder gar von School Shootings (Amokattentate an Bildungseinrichtungen) auch für weiterführende Schulen und Hochschulen höchst prioritär.

Auf der anderen Seite wäre eine vollständige Individualisierung der Institution Schule ausgerichtet an den jeweiligen emotionalen und kognitiven Ausgangslagen und Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern nicht nur aus Kosten- und Personalgründen utopisch, sondern auch falsch. Als Instanz hat Schule die Aufgabe, Kinder und Jugendliche an ihre Gesellschaftspraktiken und deren expliziten wie impliziten Werte heranzuführen. Dies erfolgt z.B. über konkrete systemische Wissensvermittlung im Politikunterricht z.B. über historische Zusammenhänge und kulturspezifische Moral- und Ideengeschichte nicht nur im Fach Geschichte, sondern in allen Sprach- und Kulturfächern. Daneben sind Übungen zur direkten gesellschaftlichen Teilhabe (Methode Projektunterricht) und Verantwortungsübernahme in und für die (Schul-) Gemeinschaft bedeutungsvoll. Es geht um Themen des Umgangs mit der Sinnhaftigkeit allgemeingültiger Regeln, Teilhabemöglichkeiten, Abstimmungsprozesse (und Konflikte) in Gruppe und Gemeinschaft, Unterschiedlichkeiten des Einflusses von Macht und deren Reichweite: kurz, dem komplexen Wechselspiel vieler Individuen in einem hierarchisch organisiertem Zweckverband mit hoher gesellschaftlicher Zukunftsrelevanz. Metaziel ist es letztlich, mit den vielen Gemeinsamkeiten der Schüler zu arbeiten, diese in eine Gemeinschaft zu integrieren und Unterschiede (Heterogenität) als solche zu verstehen und aushalten zu lernen (Stichwort Ambiguitätstoleranz).

Wer das Thema Heterogenität verharmlost oder nur auf den Bereich von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf beschränkt, wird dem Phänomen also aus verschiedenen Gründen nicht gerecht:

1. Es ist ein sehr ernst zu nehmendes Thema, weil die Empirie der Klassenverbände zeigt, dass die Bandbreite von Leistungs- und Verhaltensvariablen nur bedingt gezielt selektierbar ist und sich nur schwerlich z.B. in einem dreigliedrigen Bildungssystem abbilden lässt. (aus Bohl, 2012)

Am Beispiel Lesen wird hier aus der PISA-Studie gezeigt, dass die Einteilung in Schularten nicht trennscharf ist: 10% der Hauptschüler lesen auf Gymnasialniveau. TIMMS belegt bereits 1999, dass 25 % der Realschüler in Mathematik im oberen gymnasialen Bereich „performen“ (vgl. Bohl 2012).



2. Der Ländernotizbericht der OECD „Bildung auf einen Blick“ aus 2014 beschreibt die Bedeutung von intergenerationaler Bildungsmobilität wie folgt: Die Bildungsexpansion in vielen OECD-Ländern hat jungen Menschen die Möglichkeit verschafft, ein höheres Bildungsniveau zu erreichen als ihre Eltern. In Deutschland haben 35% der 25- bis 34-jährigen in Tertiärbildung Eltern mit einem niedrigeren Bildungsniveau. Insgesamt verfügen in Deutschland die meisten Erwachsenen (58%) über den gleichen Bildungsstand wie ihre Eltern, verglichen mit 49% der Erwachsenen im Durchschnitt der 24 Länder bzw. Regionen einzelner Länder, die an PIAAC teilgenommen haben. Es ist also nach wie vor so, dass in Deutschland sozio-ökonomischer Status und das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes Bildungsverläufe sehr viel stärker bestimmt als dies in vergleichbaren Ländern der Fall ist.

3. Der Grad der Individualisierung von Kindern und Jugendlichen nimmt zu. Mussten sich historisch gesehen Kinder sehr viel stärker an die Welt der Erwachsenen anpassen, so wird Kindern heute in der Form der partnerschaftlichen Erziehung deutlich mehr Individualität und eine eigene Entwicklungsphase zugestanden. Kinder werden damit erfreulicherweise freier in ihrem Bedürfnis Ausdruck und weniger starr in der Persönlichkeitsstruktur. Dies korreliert aber wiederum mit spezifischen Erwartungen die Erwachsene nun an ihre Kinder haben. Statt formaler, versorgender oder finanzieller Motive spielen damit emotionale Motive die grundlegende Rolle. Die „neue“ Nähe, das Eingehen und Verstehen von Kindern und die dadurch entstehenden Erwartungen können trotz vieler positiver Errungenschaften aber zu Verwicklungen führen, die sich ohne weiteres auch in der Schule niederschlagen (vgl. Dornes 2012).

4. Alle Schulformen sollten sich Gedanken über die Veränderungen der Erwerbsbiographien machen. Es gibt im Bereich Sonder- und Werkrealschulen ein zunehmendes Problem für „schwache“ Schüler einfache Tätigkeiten in einer zunehmend hoch qualifizierten Arbeitswelt zu finden, die z.B. für die Ernährung einer Familie auskömmlich sind. Aber auch Gymnasien können sich fragen, wie sie Schüler auf die bei Geisteswissenschaftlern nachgefragten, oftmals prekären „Jobs“ in der Medienbranche vorbereiten.

Ein Festhalten an der Idee, dass Lehrerinnen und Lehrer der Verschiedenheit ihrer Schüler mit traditioneller Einförmigkeit der Unterrichtsformen und einheitlicher Zielfixierung entgegen können, dürfte sich auch als Vorbereitung auf eine sich stetig und heftig verändernde Arbeitswelt als schwierig erweisen. Wenn in fast allen Bereichen der Arbeitswelt (sicherlich auf unterschiedlichem Niveau) höchst individualisierte Lösungen durch Flexibilität, schnelle Auffassungs- und Anpassungsfähigkeit, analytische Metakognition und deren Umsetzung in gelingenden Transfers auf andere Sachverhalte verlangt werden, muss Schule darauf wohlüberlegt reagieren. (Es ist eine berechtigte aber hier nicht zu diskutierende Frage, ab wann Schule sich in diesem Sinne gemein und damit zur Erfüllungsgehilfin von angewandten Weltanschauungen z.B. dem Neoliberalismus macht.)

Nach diesen Gedanken zur Interdependenz und gleichzeitigen Relevanz von Individualisierung und Sozialisierung ist festzustellen, dass das Phänomen der Heterogenität

Bildungseinrichtungen aufgrund der anthropologischen Varianz der menschlichen Spezies eingeschrieben ist. Bildungseinrichtungen müssen sich gerade in demokratischen Kulturen fragen, inwieweit sie Kinder und Jugendliche als sehr spezifische Individuen in kognitiver und emotionaler Hinsicht begreifen wollen und deswegen auch individuelle Zugänge z.B. im Hinblick auf Lernen und Erforschen zugänglich machen möchten. Gleichzeitig wird Schule immer auch ein Massenphänomen bleiben. Kinder und Jugendliche sollen bewusst und didaktisch geschickt über die Entwicklungsaufgabe Gruppenfähigkeit zu den Zielen Gesellschaftsfähigkeit und Partizipation geführt werden. Nie aus den Augen gelassen sollte dabei die Bedeutung der Entwicklungsbasierung dieses Prozesses werden. „Gesellschaftsfähigkeit“ fällt nicht vom Himmel, sondern formiert sich im besten Fall bereits über frühkindliches „epistemisches Vertrauen“ erworben in dyadischen Prozessen (Bateman/Fonagy 2015) über Triangulierungen und Kleingruppenkontakt zu größeren Gruppen bis hin zu Teilhabe an komplexen Gesellschaften. Diese wörtlich zu verstehende sozial-emotionale Entwicklung korreliert dabei immer mit kulturmoralischer und kognitiver Entwicklung. Auch bei Schwierigkeiten in Lernbiographien zumal in Zeiten eines inklusiven Paradigmas sollte dies als Zusammentreffen der Bedingungen von Individualisierung und Sozialisierung aus biographischer Perspektive unter Berücksichtigung der jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen grundlegend in die Konstruktion von Lernprozessen mit einbezogen werden.

Literatur

- Altrichter H., Trautmann M., Wischer B., Sommerauer S., Doppler B. (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2).
- Bateman A., Fonagy P. (2015): Handbuch Mentalisieren. Psychosozial Verlag. Gießen.
- Bohl T. (2012): Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsstand, Problembereiche, Perspektiven. Abgerufen am 6.08.2015 unter http://www.schulamt-nuertingen.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS_Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-nuertingen/pdf/Bohl%20-%20Vortrag%20Umgang%20mit%20Heterogenität%20im%20Unterricht%2001%2003%202012.pdf
- Brazelton T., Greenspan S. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Beltz. Weinheim.
- Dornes M. (2012): Die Modernisierung der Seele. Kind – Familie – Gesellschaft. Fischer. Frankfurt.
- Oberdieck H. (2011): Emotionale Kompetenz – der Schlüssel zu gelingenden Beziehungen. Abgerufen am 14.04.2015 unter http://www.emotionalekompetenz.net/Rudolph_DGTA-2011_257-267.pdf
- OECD (2014): Ländernotiz. Bildung auf einen Blick 2014. Abgerufen am 4.08.2015 unter <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/bildung-auf-einen-blick-2014-deutschland.pdf>
- Luhmann N., Schorr K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Suhrkamp. Berlin.





Alfred Holzbrecher

Differenzsensibel lehren lernen – Entwicklungsperspektiven und didaktische Anregungen für Unterricht und Schule¹

Wie kann schulisches Lernen zu Erfahrungen des Dazu-Gehörens, des Nicht-Diskriminiert-Werdens die Entwicklung der Lernenden zu starken Persönlichkeiten beitragen? Die Frage ist nicht trivial, denn im historischen Rückblick war Schule seit ihrer Einrichtung als staatlich finanzierte Organisation immer schon eine Selektionsanstalt, die diejenigen aussortierte, die nicht der (jeweils historisch definierten) Normalität entsprachen. Von daher wird verständlich, wie schwer es fällt, *Schule anders zu denken* und etwa die anderen gesellschaftlichen Funktionen von Schule stärker zu betonen, d.h. neben der Qualifikation, Sozialisation und vor allem Personalisation. Zu lebenslangem Lernen zu motivieren, Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft zu entwickeln, so dass sie lebenslang wirksam werden, – diesen gesellschaftlich notwendigen Zielen steht das historisch überkommene Selektionsprinzip im Wege. Schulisches Lernen vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts neu zu denken, beinhaltet nach Wegen zu suchen, wie gerade bei denjenigen *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* herausgefordert und unterstützt werden kann, die den Selektionsmechanismen zum Opfer fallen.

Eine *diversitätsbewusste Pädagogik* stellt einen Paradigmenwechsel dar: das Lehren soll von den Lernenden aus gedacht werden. Das *Paradigma der Belehrung* orientiert sich traditionell am Lerngegenstand und oft an dem, was die Schüler noch nicht können. Das *Paradigma der Aneignung* lässt dagegen das Spannungsfeld deutlich werden zwischen den zu vermittelnden Kompetenzen und dem lernenden Subjekt, seinen Stärken und seiner Lernarbeit, sich schrittweise das anzueignen, was Sinn macht. Lehren von dieser Aneignungsaktivität der Lernenden aus denken, fokussiert Fragen wie: Auf welche Weise setzen sich die Lernenden mit der Widerständigkeit des Gegenstands und mit den Widerständigkeits des Selbst – Lust- und Unlustgefühlen, eigenen Lernwünschen oder Ängsten – auseinander? Wie schaffen sie es, aus der Lern-Arbeit Stärke zu gewinnen und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit? Aus Lehrer/innen-Perspektive wäre dann zu fragen:

Wie kann die Lernumgebung so gestaltet werden, dass aus der Auseinandersetzung mit herausfordernden Aufgaben Erfahrungen von Kompetenz und Selbstwirksamkeit gemacht werden können, die die Lernenden dazu motivieren, Anstrengungsbereitschaft zu entwickeln und neue Lernbedürfnisse zu entdecken?

¹ Leicht gekürzte Fassung des Beitrags Holzbrecher 2015

Der klassische Unterricht funktioniert nach der 7-g-Logik:
 „Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen“

Die Lehreraktivitäten zielen auf *Förderung für alle*, d.h. es geht nicht (nur) darum, Defizite bei leistungsschwächeren Schülern zu kompensieren, sondern *alle* zu Lernaktivitäten herauszufordern und durch Unterstützungsmaßnahmen und -systeme abzusichern. Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Qualität kollegialer Kooperation eine wesentliche Gelingensbedingung inklusiver Pädagogik darstellt, werden im Folgenden *Professionelle Entwicklungsaufgaben* im Horizont einer diversitätsbewussten Pädagogik zu skizzieren versucht, die den programmatischen Anspruch der Wertschätzung von Vielfalt zu ihrer Zielperspektive macht. Lehren von den Lernenden aus denken heißt, eine Haltung zu entwickeln, die als „wertschätzende Erkundung“ zu kennzeichnen wäre. Diese Haltung verknüpft Lehren mit einer diagnostischen Perspektive. Mit Blick auf den eigenen Unterricht könnte sich eine solche Haltung des „Forschend Lehren Lernens“ vor allem auf folgende Bereiche beziehen:

1. die vielfältigen Lernvoraussetzungen, Lernzugänge und -wege der Schülerinnen und Schüler bei entsprechend modellierten Lernaufgaben;
2. die didaktisch relevanten Differenzlinien und ihre „Dramatisierung“ bzw. „Entdramatisierung“;
3. die Wirkungen des eigenen Unterrichts bei einer Verknüpfung von instruktionsorientierten, individualisierenden und kooperativen Unterrichtsphasen;
4. neue Formen des Lehrens, der Lernstandsdiagnose, der Leistungsbeurteilung und des Feedbacks.

Der klassische Unterricht funktioniert nach der 7-g-Logik: „Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen“ (Helmke 2013:36). Die Orientierung an den „Mittelköpfen“, wie E.Chr.Trapp im 19. Jahrhundert formulierte, unterfordert die Einen und überfordert die Anderen. Im Belehrungsmodus werden unterschiedliche Lernzugänge oder Lerntempi nicht berücksichtigt, ganz zu schweigen von entwicklungsbedingten Lernhemmungen.

1. Gestaltung der vielfältigen Lernvoraussetzungen, -zugänge und -wege der Lernenden

Professionelles didaktisches Handeln besteht darin, nach einer Diagnose des Lernstands und einer Einschätzung der Aneignungsaktivität der konkreten Lernenden unterschiedliche didaktische Register ziehen zu können, d.h. *individualisiertes, kooperatives und instruktionsorientiertes Lernen didaktisch begründet zu „mischen“*. Die Kompetenz, differenzierend Lernumgebungen gestalten, beinhaltet also

Diagnostische Kompetenz

- Wie können der Lernstand, die Stärken/Schwächen, bevorzugte Lernzugänge, mögliche Ursachen für Lernblockaden etc. erkannt und sichtbar gemacht werden?

Didaktische Kompetenz

- Welche Herausforderungen, Aufgaben und Dosierung der Unterstützungsformen sind angemessen, um den Lernenden Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen? Welches didaktische „Register“ erscheint besonders geeignet dafür?
- In welcher Weise kann den Lernenden die *Erfahrung* vermittelt werden, welche Lernwege die für sie effektivsten sind, so dass sie ihr Lernen zunehmend selbst gestalten und regulieren können?

Evaluationskompetenz

- Inwiefern war das Lernangebot gemessen an den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen angepasst genug gestaltet?

Der Schlüsselbegriff der Individualisierung beinhaltet, Lehren vom Lernenden aus zu denken. Die Heterogenität einer Lerngruppe berücksichtigen heißt zu reflektieren, *ob und in welcher Weise* die Vielfalt der Lernenden didaktisch nutzbar gemacht werden können. Bevor wir uns Fragen einer „differenzsensiblen Didaktik“ stellen, gilt es darüber nachzudenken, wie vielfältig sich die Lernenden im Klassenzimmer präsentieren bzw. welche Differenzlinien im Unterricht von Bedeutung sind.

2. Differenzlinien und Möglichkeiten einer didaktischen Differenzierung

2.1. Differenzlinien

Leistungsfähigkeit steht an erster Stelle: Schüler/innen zeigen unterschiedliche Fähigkeiten in Bezug auf Lernfelder (z.B. sprachlich-ästhetische Fächer) oder auf Teilbereiche (z.B. mündlicher Sprachgebrauch). Zu unterscheiden wäre dann *Performanz*, also die tatsächlich gezeigte Leistung, von *Kompetenz*, d.h. einem Bündel von auch tiefer liegenden Fähigkeiten. Es ist davon auszugehen, dass *Kompetenz* umfassender ist als *Performanz*. Die *Kompetenzentwicklung* ist eine umfassende, die ganze Persönlichkeit einbeziehende Entwicklungsaufgabe und sollte nicht auf den Erwerb kognitiver und messbarer Fertigkeiten beschränkt werden. Darüber hinaus kann mit der Differenzlinie *Leistungsfähigkeit* auch das (Lern)Potenzial erfasst werden, das sich aus lernpsychologischen Kategorien wie „Auffassungsgabe“, „Verarbeitungstiefe“ ableiten lässt. Schließlich lässt sich mit dieser Differenzlinie auch erfassen, ob ein/e Schüler/in etwa eine herausragende oder „Inselbegabung“ hat, etwa im analytischen Bereich, und zugleich geringere soziale oder emotionale Kompetenzen zeigt.

Motivation, Interesse, Lern- und Leistungsbereitschaft sind deutlich zu unterscheiden von der skizzierten *Leistungsfähigkeit*. Hier geht es um das durch eine Vielzahl von externen (häusliches Milieu, Lehrerpersönlichkeit, Situation...) und internen Faktoren (Entwicklungsalter, Erfahrungen, Peer-Kommunikation...) beeinflusste Interesse an einem Fach, an einem Lerngegenstand oder auch an einer Lehrperson. Themen- oder bereichsspezifisch gibt es sicher auch Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Nicht selten werden auch von schwachen Schüler/innen Misserfolgserlebnisse generalisiert, und alles, was mit „Lernen“ zu tun hat, löst aversive Reaktionen aus.

Von großer Bedeutung sind vor diesem Hintergrund *Vorwissen, Sprachkenntnisse, Lernvoraussetzungen* vor allem bei der Entwicklung von fachlichen Fundamenten. Aus der kognitiven Psychologie wissen wir, dass neben einer „allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit“ *domänenspezifisches Vorwissen* und *lernstrategisches Wissen* von größter Bedeutung für die Lernentwicklung ist. Ein weiteres Bündel von Faktoren sind die *emotionalen/*

motivationalen Voraussetzungen (s.o.) sowie soziale Voraussetzungen (Empathiefähigkeit / Perspektivenübernahme, Respekt / Toleranz, Kompromiss-/ Kritikfähigkeit). Um das Feld zu weiten, seien hier noch die *milieu- und soziokulturell bedingten Lernvoraussetzungen* erwähnt, die ja als „kulturelles Kapital“ (Bourdieu) einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungsbiografie haben.

Lernstil

Vereinfacht kann zwischen einem *induktiven* von einem *deduktiven* Lernstil unterschieden werden: Der „induktive“ Lerner braucht konkrete, anschauliche Beispiele, um dann schrittweise zur Abstraktion zu kommen. Dem steht ein „deduktiver“ Lernstil gegenüber. Hier bewegt man sich primär auf einem hohen analytischen Niveau, auf der Ebene von Gesetzmäßigkeiten und belegt sie punktuell mit anschaulichen Beispielen. Es kann vermutet werden, dass eine nur darauf ausgerichtete Didaktik lernschwachen Schüler/innen wenig Chancen bietet.

Lerntempo

Im Lerntempo unterscheiden wir uns vermutlich wie unsere Fingerabdrücke. Einige Schüler/innen brauchen aufgrund ihres Lernstils, ihrer Lernvoraussetzungen oder ihrer momentanen Befindlichkeit etwas länger, bis sie etwas angeeignet und verarbeitet haben. Andere hingegen begreifen aus ähnlichen Gründen schneller, vielleicht auch weil der Lehrstil ihnen entgegenkommt, – und sich dann möglicherweise langweilen, weil sie keine herausfordernden Aufgaben mehr bekommen.

Lebenswelt / soziokulturelle Herkunft

Zu den vermutlich stärksten, weil wirkmächtigsten Differenzlinien gehören lebensweltliche Erfahrungen bzw. ein durch „kulturelles Kapital“ erworbener „Habitus“ (Bourdieu). Wie die Bildungsforschung immer wieder bestätigt, reproduziert ein Schulsystem, das zwar formal Zugangschancen eröffnet, aber letztlich nach harten Leistungskriterien selektiert, soziale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung. Wenn es im Anspruch einer demokratischen Gesellschaft liegt, *allen* ein Höchstmaß an Teilhabe und an Bildungsabschlüssen zu ermöglichen, gilt es auf allen Handlungsebenen (Bildungssystem, Schule, Unterricht) integrierte Unterstützungssysteme zu entwickeln.



foto: eberle

Zuwanderungsgeschichte und Sprachregister

Immer noch weit verbreitet, obwohl durch die Bildungsforschung mehrfach widerlegt, ist die Meinung, die „kulturelle Herkunft“ der Schüler/innen sei ein wesentlicher Faktor für nicht gelingende Bildungsbiografien. Nicht „die Kultur“, sondern die soziokulturelle Herkunft (s.o.) ist entscheidend, und mit Blick auf die Verfügbarkeit der Sprachregister kann festgestellt werden, dass derjenige geringe Aufstiegschancen in unserem Bildungssystem hat, der nicht über das Register „Bildungssprache“ (vgl. Gogolin 2013) verfügt. Dies betrifft Zuwanderer in besonderem Maße, aber natürlich auch Schüler/innen aus bildungsbenachteiligten Milieus im Allgemeinen.

2.2. Möglichkeiten einer didaktischen Differenzierung

Im vorangegangenen Abschnitt wurde versucht, die Heterogenität der Lernenden systematisch darzustellen, nicht zuletzt um den Blick zu weiten für die Vielfalt der Differenzlinien, die im Unterricht berücksichtigt werden könnten. Damit stellt sich zunächst grundsätzlich die Frage, *inwiefern* es didaktisch sinnvoll, d.h. *für die Schüler/innen lern- und entwicklungsförderlicher* ist, diese Unterschiede kenntlich zu machen, also sie zu „*dramatisieren*“ – z.B. durch Gruppeneinteilung oder Zuweisung unterschiedlicher Aufgaben. Möglicherweise ist es besser, diese Differenzlinien zu „*entdramatisieren*“, sie unkenntlich zu machen oder auch bewusst zu negieren? Eine „Dramatisierung“ birgt die Gefahr einer sozialen Zuschreibung und Etikettierung („die“ Migrant/innenkinder, „die“ Jungen bzw. Mädchen, „die“ Behinderten oder Hochbegabten...) und damit einer Fest-Schreibung dieser Differenz. Das ist häufig für das Selbstbild der Lernenden in ihrem sozialen Kontext

kontraproduktiv. Andererseits kann eine Blindheit gegenüber diesen Differenzen – unter den wohlmeinenden Vorzeichen einer „egalitären“ Betrachtungsweise – ebenso zu einer Verschärfung von (z.B. Leistungs-) Unterschieden führen.

Differenzsensibel unterrichten beinhaltet also eine reflektierte, professionelle Planung im Horizont der Zielperspektive einer optimalen Lern- und Entwicklungsförderung der Schüler/innen. Vermutlich gibt es keine Rezepte für die didaktisch bewusste „Berücksichtigung“ der Differenzlinien bei einer Balance zwischen *Dramatisierung* und *Entdramatisierung*. Eine Professionalisierungsperspektive bieten hier sicherlich kollegiale Gespräche, Kooperationsformen wie wechselseitige Unterrichtshospitationen und Feedback von „kritischen Freunden“.

3. Wirkungen des eigenen Unterrichts: Differenzierungsformen und -phasen

In *didaktischer Perspektive* lassen sich mögliche Differenzierungsformen zunächst im *Wechsel der Sozialform* zwischen dem Unterricht in der ganzen Klasse (eher instruktionsorientiert) und Einzel- oder Gruppenarbeit (eher konstruktionsorientiert) konzipieren. Die Entscheidungen der Lehrperson für Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit im Kontext der Unterrichtsreihe sollten didaktisch begründet sein. Eine Reflexion der *Kriterien der Differenzierung und Individualisierung* bietet eine praktikable Veränderungsperspektive. Entscheidend dabei ist, nach den Instruktionsphasen („Frontalunterricht“) den *Kriterien der Gruppenbildung* eine größere Bedeutung zu geben. In den jeweils unterschiedlichen *Aufgabenstellungen* liegen die großen Differenzierungspotenziale.

Der *Input-Phase* (Frontalunterricht) kommen dabei folgende Funktionen zu:

- strukturierte Einführung in das Thema;
 - Anknüpfen an bisherige Unterrichtsreihen und vorhandene Kompetenzen;
 - Motivierung und Aufzeigen der Bedeutung des Stoffs;
 - Transparenz der Leistungsanforderungen, der Kompetenzstufen und der Unterrichtsstruktur.
- Im nächsten Schritt, der ersten *Differenzierungsphase* (Gruppenbildung), könnten die Schüler/innen sich entsprechend ihrer Interessen, bevorzugten Mitschüler/innen bzw. der angebotenen (methodischen, medialen..) Bearbeitungsformen zu *Neigungsgruppen* zusammenschließen.

Didaktische Kriterien sind hierbei, dass

- ein breites *Spektrum an Bearbeitungsmöglichkeiten* angeboten wird, d.h. unterschiedliche methodische, mediale, kreative Zugänge, Niveaustufen/Schwierigkeitsgrade. Die Lernenden erproben sich bzw. stellen fest, welche Lernzugänge im Fach X für sie optimal sind bzw. erkunden mögliche neue Lernstrategien;
- *selbstdifferenzierende Aufgaben* gestellt werden, die ermöglichen, z.B. je nach Schwierigkeitsgrad bzw. Anspruchsniveau, die „passenden“ Aufgaben für sich zu finden und somit zu Erfolgserlebnissen zu kommen;
- *diagnostische Aufgaben* gestellt werden, um als Lehrperson Einblick in den Lernstand und die bevorzugten Lernwege der Schüler/innen bekommen zu können.

Im darauf folgenden *gemeinsamen Unterricht* wird durch *Präsentationen* das „Lernen sichtbar gemacht“ (Hattie) und mittels Lehrgespräch in Wissens-, Sach- und Fachkontexte eingeordnet und strukturiert. Als diagnostische Perspektive müsste dabei mitreflektiert werden,

- welche bevorzugten Lernwege bzw. welches Anspruchsniveau von den einzelnen Lernenden gewählt wurde;
- Stärken-Schwächen-Analyse;
- Adaptivität / Passung zwischen der didaktischen und methodischen Gestaltung der Lernumgebung, der eigenen (Lehrer/in-) Rolle...und dem Lernerfolg.

In der nun folgenden *Differenzierungsphase* könnte eine stärkere Steuerung der Gruppenbildung seitens der Lehrperson dazu beitragen, dass Schüler/innen vor dem Hintergrund ihrer Stärken/Schwächen bzw. der Lehr-Lernziele gezielt herausgefordert und gefördert werden – und dabei die unterschiedlichen Differenzlinien berücksichtigt werden. Ist es lernförderlich(er)

- in leistungsheterogenen oder -homogenen Gruppen?
- in geschlechtsgetrennten oder -gemischten Gruppen?
- Dosierung der Stützmaßnahmen? (Scaffolding) *Didaktisch reflektiert* werden müsste aus
- *Lernerperspektive*: Können schwächere Schüler/innen sich an stärkeren orientieren? Wie kann eine „dosierte Überforderung“ erreicht werden? Welche Sozialform/didaktische Differenzierung ist lern- und entwicklungsförderlich(er)? In welcher Weise können die

Lernenden ihre Stärken entdecken, weiterentwickeln und an ihren Schwächen arbeiten?
 - *Sachperspektive*: Was muss/soll jede/r Lernende als Mindeststandard lernen/können?
 Inwiefern sind Zusatzaufgaben für Leistungsstarke sinnvoll?

Zur professionellen Selbstreflexion gehört auch hier die *diagnostische Perspektive*:

- *Lernerperspektive*: Habe ich meine Aufgaben so modelliert, dass es eine Passung zum Leistungsniveau der Schüler/innen gab? „Passte“ die Lernform, der Lernweg bzw. die Lernmethode?

- *Sachperspektive*: Inwieweit wurde die Kompetenz X angeeignet? Inwiefern ermöglichte die Aufgabenmodellierung ein – selbstständiges, von Neugier getriebenes – tiefes Eindringen in die Materie... und weckte weiter gehende Lernbedürfnisse...?

Lehr-Kompetenz als Gestaltung von Lernumgebungen lässt sich im Sinne der Praxisforschung als Spiralprozess beschreiben, in dem die Lehrtätigkeit oszilliert zwischen einem „diagnostischen Abtasten“ und dem reflektierten didaktischen Gestalten mit Hilfe eines breiten Spektrums an differenzierenden Lernmethoden.

4. Neue Formen des Lehrens, der Lernstandsdiagnose und der Leistungsbeurteilung

ZIEL-GEGENSTÄNDE

Zunächst stellt sich die didaktische Entscheidung, ob die Schüler/innen alle das *gleiche Ziel* erreichen sollen oder ob sie *zieldifferent* arbeiten. Wenn zielgleich gearbeitet werden muss, etwa um einen (Mindest)Standard zu sichern, können trotzdem unterschiedliche Wege und Zugänge dorthin führen. Im Sinne der Individualisierung erscheint es notwendig zu sein, gerade denen eine Chance zu geben, die im herkömmlichen Unterricht (vgl. die „7 G's“) scheitern. Zieldifferent zu arbeiten, beinhaltet ein fundierteres Nachdenken über das *Exemplarische* an einem Thema oder einer Erarbeitungsmethode, – dann mag auch der „Mut zur Lücke“ legitimierbar sein.

METHODIK, ARBEITSFORMEN, MEDIALE ZUGÄNDE

Ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen bietet einen zentralen Schlüssel für Differenzierung und Individualisierung. Sowohl die Lehrpersonen als auch die



foto: eberle

Lernenden selbst können damit feststellen, über welche Lernwege und -zugänge sie sich am effektivsten Lerninhalte aneignen.

Didaktisch begründete Entscheidungen könnten sich an der Differenzierung nach unterschiedlichen *kognitiven Aktivitäten* orientieren – wie Erkunden, Finden von Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhängen, Vergleichen, Einordnen in größere Zusammenhänge/ Ordnen und Systematisieren, Verallgemeinern, Austauschen etc., ein Spektrum, das irgendwann natürlich alle Lernenden kennen und können müssen. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass man sich an den Kategorien der Wissensorganisation orientiert:

- sollen die Schüler/innen etwas wissen, verstehen, durchdringen, sich auskennen mit, informiert sein über..?
- sollen sie sprechen, kommunizieren, berichten, erzählen, erfragen.... oder
- etwas erarbeiten, herstellen, gestalten, methodisch umgehen mit....
- vergleichen, bewerten, beurteilen, reflektieren, bedenken, entscheiden...
- das eigene Lernen beobachten, beschreiben, reflektieren und weiterentwickeln?

SCHWIERIGKEITSGRAD

Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe ergibt sich zum einen aus der *Fachperspektive* (Komplexität, Abstraktionsgrad, Vernetzung mit anderen fachlich relevanten Systemen), zum anderen aus der *Sicht des Lernenden* (Welche Gegenstände, Themen, Methoden, medialen Zugänge... nehme ich als „schwierig“ wahr? Welche Schwierigkeitsgrade traue ich mir realistischweise zu?). Wenn das Lehren vom Lernenden aus gedacht wird, gilt es bei der didaktischen Modellierung einer Aufgabe beide Perspektiven in einem Spannungsverhältnis zueinander zu sehen.

HILFSMITTEL, HILFESTELLUNGEN /SCAFFOLDING

Schüler/innen, die in bestimmten Momenten Schwierigkeiten haben, etwa mit dem Lerntempo, der Komplexität oder dem Abstraktionsgrad einer Aufgabe oder weil ihnen das Vorwissen nicht verfügbar ist, können spezifische Hilfestellungen, Hilfsmittel und – im besten Fall – ein auf ihr Lernprofil zugeschnittenes „Förder- und Helfersystem“ bekommen. Je nach Lernfortschritt werden die „Gerüste“ *dosiert* wieder weggenommen. Solche Stützen können auch andere methodische und mediale Zugänge, Umwege über andere kognitive Zugänge (s.o.) sein.

In der Interkulturellen Pädagogik steht „Scaffolding“ darüber hinaus für einen Ansatz, durch eine Hinführung zum Erwerb der „Bildungssprache“ beizutragen. Damit bekommt jedes (!) Unterrichtsfach die Aufgabe, den Schüler/innen aus bildungsbenachteiligten Milieus eine Chance auf Bildungserfolg zu geben, indem die jeweilige Fachterminologie schrittweise aufgebaut und systematisch vernetzt wird (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, Gogolin 2013).

BEWERTUNG

Ein differenzierterer Blick auf das, was als *Leistung* wertgeschätzt und letztlich bewertet wird, gehört zum Kern pädagogischer Professionalität. Traditionell ist die *Sachnorm* die zentrale Bezugsnorm, d.h. ausschließlich der zu lernende Inhalt oder die (Fach)Kompetenz. Oft wird noch der Vergleich mit den anderen Schüler/innen der Lerngruppe (*soziale Norm*) berücksichtigt, also die Frage, wo der Einzelne innerhalb des Leistungsgefüges der Klasse steht. Im Kontext einer „neuen Lernkultur“ wird allerdings zusätzlich stärker das lernende Subjekt mit seinen Entwicklungspotenzialen (*individuelle Norm*) zur Bezugsnorm. Wenn die Lernenden mit ihren vielfältigen und oft überraschenden Aneignungsaktivitäten im Zentrum stehen, ergibt sich daraus ein Spannungsverhältnis zur Sachnorm sowie die Frage der Vergleichbarkeit im Verhältnis zu Anderen (Sozialnorm). D.h. Grundlage einer differenzsensiblen Bewertung ist ein professionelles Ausbalancieren dieser drei Bezugsnormen.

Weitere Differenzierungsmöglichkeiten bei der Bewertung entwickeln sich, wenn etwa „Lernaufgaben“ von „Leistungsaufgaben“ unterschieden werden. Bei ersteren sollten die Schüler/innen lernen, ausprobieren, entdecken..., dem entsprechend geht es bei der Be-

urteilung um Prozessbeobachtung, „formative“ Lernkontrollen und „Lernstandsdiagnosen“ (wo steht der Lernende? Welche Stärken und Schwächen zeigt er? Auf welche Weise setzt er sich mit dem Material auseinander?...). Anders bei der „summativen“ Leistungsbeurteilung am Schluss einer Arbeitsphase (Klassenarbeit, Test...), die mit dem Ziel einer Bewertung feststellt, was gelernt wurde. Schlüssel einer didaktisch begründeten Reflexion ist die Frage, welche *Funktion* der Lernstandsdiagnose bzw. Leistungsbeurteilung zukommen soll.

Eine didaktische Zielperspektive könnte sein, das Spektrum der als Leistung anerkannten und wertgeschätzten *performance* auszuweiten und dabei die individuelle Bezugsnorm stärker zu gewichten: schriftliche Arbeiten jeder Art, Quantität und Qualität der münd-

Differenzierungsmatrix

Did.Differenzierungsmöglichkeiten →	Wechsel der Sozialform	Ziel-Gegenstände	Methodik, Arbeitsformen, mediale Zugänge	Schwierigkeitsgrad	Hilfsmittel, Hilfestellungen, Scaffolding	Bewertung
↓ Differenzlinien						
Leistungsfähigkeit						
Motivation, Interesse, Leistungsbereitschaft						
Vorwissen, Sprachkenntnisse, Lernvoraussetzungen						
Lernstil						
Lerntempo						
Lebenswelt, soziokulturelle Herkunft						
Zuwanderungsgeschichte: Sprachregister...						

lichen Beteiligung, Lerntempo, Originalität und Kreativität der gefundenen Lösungen, Qualität des Lernfortschritts... Damit stellen sich auch sehr grundsätzliche Fragen: Wie sind ganz unterschiedliche Kompetenz- und Leistungsbereiche (z.B. emotionale, soziale, kognitive, ästhetische ...) untereinander zu gewichten, wenn man zu einem Gesamturteil

kommen soll? Was beinhaltet eine „Anerkennung unterschiedlicher Lernwege und -züge“, wie oben gefordert, und soll (?) bzw. kann (?) verhindert werden, dass man sich letztlich doch vor allem an der Sachnorm orientiert? Wie können hohe Anforderungen vereinbart werden mit Ermutigung zu Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft?

Und zum Abschluss

noch einige Arbeitsvorschläge – etwa für die Lehrerfortbildung (vgl. Holzbrecher 2015, S. 360):

1. Greifen Sie aus den Kombinationsmöglichkeiten der Matrix eine heraus und entwickeln Sie für einen ausgewählten Lernbereich (und eine vereinbarte Jahrgangsstufe) eine Musteraufgabe. Diskutieren Sie diese Aufgaben auch unter dem Aspekt, in welcher Weise Sie mit dieser Aufgabe Ihre diagnostische Kompetenz entwickeln können.
2. Zu *Lerntempo/Schwierigkeitsgrad*: Wählen Sie – z.B. aus einem vorhandenen Schulbuch – eine komplexe Aufgabe aus und zerlegen diese in Teilschritte (a) für leistungsstarke, (b) für leistungsschwächere Schüler/innen.
Diskutieren Sie dabei, in welcher Weise Leistungsschwächeren „Gerüste“ (vgl. scaffolding) angeboten werden können:
 - durch ein Spektrum an unterschiedlichen methodischen/medialen Zugängen?
 - durch ein Spektrum an unterschiedlichen kognitiven Zugängen? ...
 Diskutieren Sie diese Aufgaben auch unter dem Aspekt, in welcher Weise Sie mit dieser Aufgabe Ihre diagnostische Kompetenz (weiter)entwickeln können.
3. *Anleitung zum schlechten Unterricht*
Schreiben Sie – in Anlehnung an Paul Watzlawicks „Anleitung zum Unglücklichsein“ (Piper Verlag) – eine „Anleitung zum schlechten Unterricht“:
Verfassen Sie für Ihre Kolleg/innen, Referendar/innen oder Praktikant/innen... „Ratschläge“, die mit großer Wahrscheinlichkeit zu „schlechtem Unterricht“ führen. Lassen Sie sich dabei von P. Watzlawicks Konzept leiten, die (oft unbewussten) Mechanismen, Wirkfaktoren..., Fettnäpfchen, Denk- und Handlungsmuster (im Lehrberuf) aufzudecken, indem Sie dazu „anleiten“, bewusst in diese Fallen... zu tappen.



foto: eberle

Literatur

- Gogolin, Ingrid u.a.(Hg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert, Münster/München (Waxmann); vgl. dazu auch die Website des FöMig-Projekts: www.foermig.uni-hamburg.de
- Hattie, John u.a. (2013): Lernen sichtbar machen., Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Helmke, Andreas (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven, in: PÄDAGOGIK 65 (2013) H.2/Febr. („Individualisierung im Fachunterricht“), S.34-37
- Holzbrecher, Alfred (Hg.) (2011): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe, Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Holzbrecher, Alfred (2015): Differenzsensibel lehren lernen – Entwicklungsperspektiven für Schulentwicklung, in: Holzbrecher, Alfred / Over, Ulf (Hg.) (2015): Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung, Weinheim und Basel: Beltz, S. 349-361
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweisprache. Lehren und Lernen, Paderborn (Schöningh), 3.akt. Auflage



Johann J. Beichel

Was kann die Antwort der Lehrerbildung und Lehrprüfung sein?

Hinsichtlich der Herausforderungen von Diversität, Heterogenität und Personaler Pädagogik in der Schule

Die Anforderungen an den Lehrerberuf in staatlichen Schulen im Allgemeinen, in den Gemeinschaftsschulen im Besonderen haben sich gewandelt: Zur soliden Wissensvermittlung im Fachunterricht hinzu kommen neue und stetig zunehmende erzieherische Herausforderungen mit ihren Aspekten der Einstellungen und Werthaltungen, denn wir wünschen uns nicht nur wissende und gescheite Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, sondern gebildete als „Sachwalter und Mitmenschen“, die auf der Grundlage ihrer soliden Wissensbestände auch mit Anstand vernünftig handeln können und wollen, deren Humanität und Achtung vor Natur und Schöpfung sich auch nachhaltig zeigen.

Es bedarf daher geeigneter Bewerber, einer mehrperspektivisch kompetenten Berufsberatung, aber auch einer verantwortlichen und begründeten Auswahl der Geeigneten, die den Erwartungen und spezifischen Anforderungen im Lehrerberuf mit Blick auf erfolgreichen Unterricht und nachhaltige Erziehung zu entsprechen in der Lage sind, einschließlich positiver Perspektiven für deren eigene Berufszufriedenheit und Gesundheit.

„Ohne die aktuelle Diskussion um den Kompetenzbegriff darstellen zu können, bleibt festzuhalten, dass die empirische Erfassung von Kompetenzen der Lehrpersonen mehrdimensional zu erfolgen hat, indem nicht einzig Professionswissen, sondern auch die weiteren Dimensionen wie Einstellungen, Motivationen etc. als Inhaltsdimensionen in den Beurteilungsprozess eingebunden sein müssen.“ (Maag Merki, K. et al. 2011, S. 576)

Zwar kann man Interesse, Neugier, Tatendrang, ästhetische und moralische Empfindsamkeit und Vorstellungskraft (sensu R. Rorty) bekanntermaßen nicht lehren, aber in ihrem Vorbildhandeln, in der reflektierten und kritischen Rhetorik, in der mehrperspektivischen Präsentation von Dilemmata und Entscheidungsalternativen und in der Besonnenheit wird die Lehrperson erfahrungsgemäß eine nachhaltige Wirkung auf ihre Schüler haben. Deren Werturteilsfähigkeit und -bereitschaft in ästhetischen und moralischen Entscheidungssituationen wird sich im Unterricht üben und entfalten.

Dazu aber benötigen wir Lehrpersonen, die auch diesen neuen und zu verstärkenden erzieherischen Anspruch als „Mutterboden“, als alles Handeln durchwirkende Werthal-

tung anzunehmen bereit sind, die ihre persönlichen Einstellungen, Haltungen und ihre Emotionalität permanent in ihren sachbezogenen Unterricht einbringen können und vor allem einbringen wollen. Damit ist ein modernes und zeitgemäßes Lehrerleitbild bereits grob umrissen.

Solche geeigneten Lehrpersonen gibt es bereits unter den lehramtsinteressierten Abiturienten, Lehramtsstudenten und Referendaren. Wir müssen lediglich andere und modernere Auswahlmethoden anwenden, um sie von den Ungeeigneten zu unterscheiden.

Allerdings ist die Auswahl nur die eine Seite des Problems, die andere besteht darin, durch eine veränderte Ausbildung den Anteil der Geeigneten zu erhöhen. Bei der Auswahl stehen wir vor folgenden Herausforderungen:

Immer wenn Personen andere Personen beurteilen, deren „Produktivität“ und personalen Qualitäten sich nicht sofort und quantifizierbar erfassen und messen lassen, dann sind subjektive Urteile nicht zu vermeiden, die wir über die Beurteilungsmithilfe weiterer Kollegen intersubjektiv erhöhen und entschärfen müssen.

Da die Erwartungen an die Lehrpersonen je nach Schule und Schulleitbild immer stärker differieren und im Sinne moderner Schulentwicklung und Profilbildung auch differieren sollen, wird die Passungsfrage virulent:

Deshalb müssen wir uns verabschieden von der aktuellen Beurteilung und den Ausweis einer „Allgemeinen Berufstauglichkeit“ zugunsten einer spezifischen Berufseignung für die konkrete Schule und deren Anforderungen an die unterrichtliche wie erzieherische Professionalität der Lehrperson, die in dieser spezifischen Schule erfolgreich und berufszufrieden handeln soll.

Bildungspolitische Vorgaben, auch wenn diese „nur“ schulstruktureller Art sind, generieren immer auch Korrekturen am expliziten und am impliziten Lehrerleitbild: In der Karlsruher „Forschungsstelle Ästhetische Bildung und Lehrberufseignung“ am KIT verstehen wir darunter eine mit allen in der Lehrerbildung Beteiligten geführte intersubjektive Verständigung darüber, was gemeinsam und aus einsichtigen Gründen an Berufswissen, Handlungskompetenz, Einstellungen und Werthaltung lehrerseits für nachfolgende Schülergenerationen und deren Bildung als bedeutsam und erstrebenswert erachtet werden soll.

Unsere gesamte bisherige Selektionsmethodik in Staatsprüfungen (BW) leistet die Auswahl der Geeigneten hinsichtlich der heute vermehrt zu fordernden Kriterien zur erzieherischen Kompetenz und Bereitschaft der Lehrperson nur suboptimal, weil sie auf einem juristisch gedachten und aus dem Vorrang des Gleichbehandlungsgrundsatzes hergeleiteten, aber eben nur scheinbar sicheren Fundament einer erwünschten aber nie erreichten Beurteilungsobjektivität gründet, die es für den Bereich von personalen Einstellungen und Werthaltungen der Examinanden aber gar nicht geben kann. Nur weil die sogenannten „Soft Skills“ der Lehrperson schwieriger zu erfassen sind, ist es uns in pädagogischer Verantwortung dennoch nicht gestattet, jene Aspekte e.g. der Lehreremotionalität, der Motivation oder des Berufsethos der künftigen Pädagogen zu vernachlässigen.

Die Zugangsentscheidungen zum Lehramtsstudium, damit verbunden die Entscheidung für eine Schulart (Uni oder PH in BW) und die Fächerverbindungen sind seitens der Abiturienten eher zufällig und entbehren hinsichtlich der Mitwirkung des Staates als Monopol-Abnehmer jeglicher qualifizierter Beratung. Zugangshürden – sofern es sie überhaupt gibt – werden allein und eigenmächtig von der akademischen, künstlerischen oder sportpraktischen Seite aufgebaut. Allerdings spielt die Berufseignung für das Lehramt dabei eine extrem untergeordnete, bisweilen gar keine Rolle.

Daraus folgt, dass so etwas wie eine „Vorsortierung“ der Studienbewerber wenig qualifiziert, schulpraxisfern und ohne Beteiligung der Abnehmerseite stattfindet – was z.B. im Bereich der künstlerischen Unterrichtsfächer absurde Blüten treibt. Dort werden rein künstlerische Kriterien angewendet für die Zulassung zum Fachstudium, die auch dann erfolgt, wenn eine pädagogische Eignung gar nicht vorliegt.

Eine weitere und hochsensible Frage ist auch, wer denn die Beratung und Selektion der für ein Lehramtsstudium Auserwählten vornimmt. Wir sprechen vom „Prüferdilemma“, denn *„Vernünftige Prüfer beurteilen das Gekonnte immer in Bezug auf seinen Fundus. Ihre Beurteilung ist daher stets eine Abwägung – ebenfalls ein Balancieren, bei dem sie sich genauso vertun können wie Prüflinge.“*

(Türcke, Chr.: „Wie das Lernen sein Gewicht verliert – Bildung ist nicht nur etwas anderes als Kompetenz, sondern deren Gegenteil. SZ 1.8.2012, S. 12)

In ministeriellen Novellierungskommissionen zu Prüfungsordnungen sitzen Prüfungsreferenten als Experten für Lehramtsprüfungen und Seminarvertreter als Experten für die Lehrer(-

Allen Curriculumentwicklern als AusbilderInnen unterlaufen häufig Evaluationsfehler, sie sind oft voreingenommen oder zu sehr von ihrem Ausbildungsprojekt begeistert. Wenn sie sich mit Zielen und dem Gesamtprojekt identifizieren, verlieren sie leicht die für ihre Evaluation wichtige Unabhängigkeit.

aus-)bildung. Letztere denken und argumentieren vorrangig ausbildungsbezogen, während Prüfungsreferenten in personalen Beurteilungen immer auch solche Lehrerqualitäten berücksichtigen und evaluiert wissen wollen, die einer Ausbildung eher schwierig oder gar nicht zugänglich sind. Diesbezüglich divergieren die Fürsorgeaspekte logischerweise, und zwar einerseits in Richtung der Examinanden, andererseits auch mit Blick auf künftige Schülergenerationen.

Die Stärkung der ausbildungsunabhängigen Prüfungsvorsitzenden und die neuen Modelle in BW, dass Ausbilder nicht ihre eigenen „Schützlinge“ prüfen, die ihnen ans ‚Herz‘ gewachsen sind, dürfen als vernünftige Schritte in die richtige Richtung gesehen werden. Ein Ziel muss bleiben, nämlich ausgewiesene Prüfer zu bestellen, die sich diagnostisch fortgebildet und bezüglich Lehrerleitbild verständigt haben und dies fortlaufend weiter tun. Von betroffenen Examinanden ist Kritik weder zu erwarten noch zu befürchten, denn das Referendariat hat die Funktion eines „Durchlauferhitzers“, wobei alle prüfungsgestressten „Durchläufer“ erst einmal froh und erleichtert sind, ihre Teilprüfungen heil überstanden zu haben. Sind die Examinierten anschließend im Schuldienst, ergeben sich ganz andere Sorgen, die erfahrungsgemäß wenig Zeit lassen für kritisch-konstruktive Rückblicke mit Änderungsempfehlungen. Im Verlauf ihres Referendariats stehen sie darüber hinaus in einem asymmetrischen Herrschaftsverhältnis zu ihren Ausbildern, weil diese ja an der summativen Endbeurteilung maßgeblich beteiligt sind.

Nur von emotional stabilen und in einschlägiger Selbstdistanzierung geschulten Ausbildern ist der Rollenwechsel und die gebotene Selbstdistanz im Mandatswechsel von der Ausbilderverantwortung zur gänzlich anderen Evaluatorenfunktion und deren veränderter selektiver Ziel- und Ergebnisorientierung zu leisten. Denn in der Regel überprüfen Ausbilder als Curriculumentwickler quasi über das „Medium“ Prüfling vor allem die Qualitäten ihres eigenen Curriculums. Ihre Evaluationsziele unterscheiden sich generell von jenen der externen z.B. der schulaufsichtlichen Evaluatoren.

„Allen Curriculumentwicklern als AusbilderInnen unterlaufen häufig Evaluationsfehler, sie sind oft voreingenommen oder zu sehr von ihrem Ausbildungsprojekt begeistert. Wenn sie sich mit Zielen und dem Gesamtprojekt identifizieren, verlieren sie leicht die für ihre Evaluation wichtige Unabhängigkeit“ (Scriven, M. 1972, S. 66).

Die allen Staatsprüfungen zugrunde gelegten normativen Ansprüche an erwartete

Die zu prüfenden Lehrpersonen zeigen gar nicht das, was sie können, riskieren oder erproben wollen, sondern sie zeigen zu ihrem eigenen Schutz nur das, was sie mutmaßen, dass die Mitglieder ihrer Prüfungskommission, in erster Linie ihre Ausbilder, sehen und hören wollen.

Lehrerqualitäten resultieren ihrerseits aus subjektiven, sofern von zufälligen Kommissionen verhandelten und vereinbarten intersubjektiven Lehrerleitbildern, welche aus schulinternen und/oder externen schulpolitischen Gründen ständig in Bewegung bleiben. Diese sind zwar fortlaufend hinsichtlich spezifischer Passungsanforderungen zu aktualisieren, brauchen aber einen für alle Lehrkräfte aller Schularten gemeinsamen Kern, der sicher auch einem epochalen Wandel unterworfen ist, nicht aber dem bildungspolitischen Tagesgeschäft ausgeliefert werden darf.

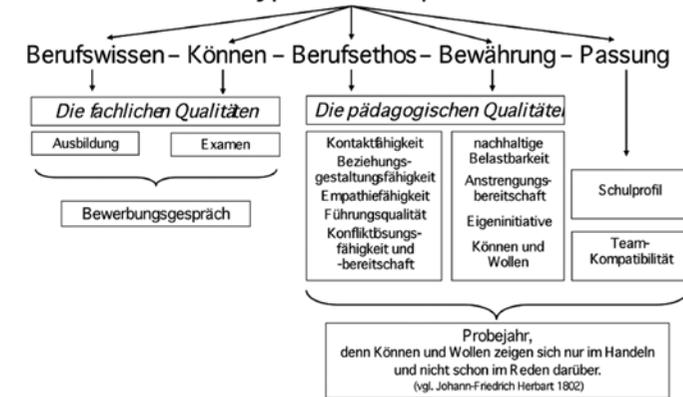
Insofern sind Lehrerleitbilder, wie sie sich in Lehramtsprüfungen spiegeln, einerseits ein nicht zu unterschätzender Beitrag zur aktuellen und prospektiven Schulentwicklung, andererseits aber auch ein „Monument“ zentraler Grundwerte, die in einer Gesellschaft überdauernd vorhanden sein (und im pädagogischen Diskurs begründet werden) müssen, um auch als zügelnde Instanz gegen bildungspolitische Partikularinteressen und fortschrittssüchtige Auswüchse wirksam werden zu können.

Dessen ungeachtet bleibt jedes Kommissionsmitglied in einer Staatsprüfung ein „Opfer“ seinen eigenen beruflichen und privaten Biographie und Entwicklung. Diese unvermeidliche „Verhaftung“ kann jedoch eine ständige selbstbiografisch reflektierende Fortbildung (Supervision) als Problem bewusst machen und auch durch Training abmildern. Aus solchen Erkenntnissen wiederum resultiert

- die Verpflichtung des Staates, ein ständiges qualifiziertes Fortbildungsangebot für Lehrprüfer vorzuhalten;
- die Verpflichtung staatlicher Prüfungsreferenten, sich fortlaufend darüber zu verständigen, welche allgemeinen und schulartenspezifischen Lehrerleitbilder als pädagogisch begründet erachtet werden, damit nicht extrem divergierende Vorstellungen über personale Qualitäten des Lehrernachwuchses als Ergebnis rein subjektiver Bildungstheorien zu Ungleichbehandlungen führen;
- die Verpflichtung der Ausbilder als Prüfer, alle Möglichkeiten zu einschlägiger Fortbildung wahrzunehmen – einerseits ebenfalls hinsichtlich pädagogisch vereinbarter, vertretbarer und „gültiger“ Lehrerleitbilder, andererseits hinsichtlich der o.g. persönlichen „Verhaftungen“, damit nicht z.B. zufällige Milde- bzw. Strengetendenzen ungerechte Bewertungen auslösen.

Denn immer gilt: Urteile in Staatsprüfungen sind nur so valide und qualifiziert, wie die

Idealtypische Lehrperson



Beurteilungsfähigkeit derer, die sie fällen! Prüfungslehrproben als Praxisprüfungen für Unterricht und Erziehung ereignen sich im Rahmen Zweiter Staatsprüfungen in extremen Ausnahmesituationen: Schüler erkennen die schicksalhafte Bedeutung der Aktion für die berufliche Zukunft der Referendare, reagieren darauf besonders engagiert, im Ausnahmefall auch besonders ablehnend, und die Examinanden selbst betreiben einen realitätsfernen Vorbereitungs- und Medienaufwand.

Darüber hinaus: Die zu prüfenden Lehrpersonen zeigen gar nicht das, was sie können, riskieren oder erproben wollen, sondern sie zeigen zu ihrem eigenen Schutz nur das, was sie mutmaßen, dass die Mitglieder ihrer Prüfungskommission, in erster Linie ihre Ausbilder, sehen und hören wollen. Insofern ist ihr unterrichtliches und erzieherisches Handeln zweckoptimiert und wenig authentisch bis vorsätzlich verfälscht. Für eine valide Beurteilung des Könnens und Wollens der Lehrperson taugt somit die Ausnahmesituation singulärer Unterrichtsbeurteilungen wenig bis gar nicht. Die obenstehende Begriffstabelle zeigt, wie wenig der wirklichen und pädagogisch bedeutsamen Lehrerqualitäten in derartigen „Laborprüfungen“ wahrgenommen werden können. Berufsmoralische Einstellungen und Werthaltungen, Nachhaltigkeit und Passung sind dabei gar nicht zu erkennen! (siehe Grafik)

Beurteilungen der Ausbildungsschulen, die sogenannten Schulleiterbeurteilungen als per se wertvolle Prozessbeurteilungen, die auch außerunterrichtliche Lehrerqualitäten einbeziehen, sind auffällig wenig differenziert, bisweilen tendieren sie inflationär in den Prädikatsbereich. Insofern sind auch sie als einzige Prozessnote nur bedingt aussagekräftig (zumindest in B-VW, wo es vorläufig weitere prozessuale Beurteilungen als Vor- oder Seminarnote der Ausbilder bekanntlich gar nicht gibt). Die Examensnoten spiegeln damit nicht die tatsächliche Lehrerqualität für die realen Arbeitsbedingungen Schule, denn es fehlt ihnen dreierlei:

- die Eignungsbeurteilung für den Beziehungs- und Kommunikationsberuf,
- der Aspekt der beruflichen Bewährung und Berufszufriedenheit unter Realbedingungen bezüglich erfolgreichem Unterricht und nachhaltiger Erziehung,
- die spezifische Passung für die Anforderungen und Erwartungen einer konkreten Schule bezüglich Schulprofil, Unterrichts- und Erziehungsleitbild.



KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Die Spitzenklöpplerin, Eva Maria Stork

Gymnasium St. Paulusheim, Bruchsal, Klasse 10

Unterrichtsmitschauen oft um zwei oder mehr Notenstufen differieren,
- solange es Bewerber um eine Lehrstelle im Staatlichen Schulwesen mit Prädikatsexamen – um derentwegen sie ja eingestellt wurden – gibt, die bald nach ihrem Berufsanfang überfordert sind, versagen und/oder krank werden,

Wenn Schulleitungen und Lehrerkollegien in den staatlichen Schulen dazu aufgefordert sind, innovative Schulentwicklung zu betreiben um ihr originelles und unverwechselbares Schulprofil zu stärken, dann ist unabdingbar erforderlich, dass dieselben Gremien, welche planen und gestalten sollen, auch in die Personalentwicklung eingebunden werden. Die personale Ausstattung einer Schule mit pädagogischem Personal, das dazu fähig und willens ist, ein konsensfähig erarbeitetes und verabschiedetes Schulprofil zu verwirklichen und mit Leben zu erfüllen, garantiert den Erfolg zeitgemäßer Schulentwicklung.

Folglich muss die Auswahl von Bewerbern u.a. nach Aspekten der Passung jenen Gremien überlassen bleiben, die auch jenes Schulprofil zu verantworten haben.

Baden-Württemberg hat mit dem Modell der „schulscharfen Ausschreibung“ einen ersten, aber unzureichenden Schritt in die richtige Richtung vollzogen: Den Schulen werden entsprechend ihrem Deputats-, Fächer- und Lehrerbedarf von der Schulaufsicht Stellen zugewiesen. Die Schulleitungen wählen nach mehr oder weniger ausführlichen Vorstellungsgesprächen vermeintlich geeignete Kandidaten aus und schlagen der Schulbehörde deren Einstellung vor. Die Bewerber stehen dabei in einem nach ihren Examensnoten gestaffelten Ranking. Kritisch betrachtet ergeben sich bei diesem Verfahren zweierlei Ungereimtheiten:

Die Leistungszahl der Bewerber wird ermittelt aus dem Ergebnis der Ersten Staatsprüfung x 20 plus Ergebnis der Zweiten Staatsprüfung x 20 = LZ (die best mögliche = 40, die schlechtest mögliche 160). Diese Leistungszahl wird in BW sowohl vom Schulleitungsgremium als auch von der Einstellungsbehörde unkritisch als valide und aussagekräftig angenommen, und zwar für die beiden personalen Qualitätsaspekte a) der Fachkompetenz und b) der Berufseignung.

Diese unkritische Annahme ist nachweislich extrem riskant, weil erhebliche Validitätszweifel sowohl unsere Prüfungspraxis und Erfahrung als auch die gesamte Fachliteratur zur Lehrerberufseignung durchziehen. In einem Vorstellungsgespräch bei der Schulleitung im

Dass die Noten beider Staatsprüfungen dennoch als Grundlage für die Lehrereinstellung herangezogen werden, ist folglich sehr riskant. In Baden-Württemberg sind staatliche Prüfungsordnungen als Normensammlungen je nach Schulart different bis widersprüchlich. Sie folgen in ihrem Entstehungsprozess und nach Korrekturen und „Novellierungen“ nicht vordergründig pädagogischen und evaluationstheoretischen Erkenntnissen, sondern organisatorischen Aspekten der Aufwandsminimierung und der Gerichtsverwertbarkeit. Deshalb müssen wir Pädagogen immer wieder zu Sinnfragen zurückkehren und dürfen sich nicht zufrieden geben mit nur oder vorwiegend funktionalen, juristisch motivierten oder verfahrenstechnisch veranlassten Fortschreibungen von Prüfungsordnungen. Demzufolge ist angezeigt, eine auf unsere Prüfungspraxis bezogene wissenschaftlich abgesicherte Prüfungstheorie anzustreben, die empirisch und vergleichend grundgelegt aber auch bildungstheoretisch wie anthropologisch flankiert sein muss. Damit kann die immer noch bestehende Forschungs- und Reflexionslücke geschlossen werden zwischen umfangreichen Studien zur Eignungsdiagnostik einerseits und der theoriefernen Einstellungspraxis in der Kultusadministration andererseits. Dieser Forschungsbedarf wird weiterbestehen:
- solange Unterrichts- und Lehrerbeurteilungen erfahrener Evaluatoren bei videogestützten

Rahmen des „schulscharfen Einstellungsverfahrens“ zeigt sich die Eignung und Passung einer neuen Lehrperson für die Schule nur sehr bedingt, denn nachhaltige Lehrerqualität zeigt sich nur im konkreten unterrichtlichen und erzieherischen Handeln mit leibhaftigen Schülern und nicht bereits im Reden darüber! Somit gilt:

„Wer etwas über „professionelle Kompetenz“ wissen will, muss sich in das Berufsfeld begeben und die Akteure beobachten.“ (J. Oelkers, Comburg 2009)

Wie aber lassen sich denn pädagogische Qualitäten oberhalb des Fachwissens der Lehrperson, deren Kommunikations- und Bindungsfähigkeit messen? Wir müssen beim Handeln zuschauen und nicht nur beim Reden über mögliches Handeln zuhören! Das Lehrerhandeln ist ja immer einmalig und niemals standardisierbar. So wie es beispielsweise bei den Quereinsteigern unter den Berufsschullehrern schon erfolgt: Sie werden ohne vorgeschaltete Ausbildung erst einmal für ein Jahr an die Schule geschickt. In dieser Zeit zeigen sich der Schulleitung nicht nur deren Fachwissen, sondern auch ihr Wollen und ihre Beteiligung in Konferenzen, bei Elternabenden, ihr Verhalten bei der Hofaufsicht, bei Konflikten und Disziplinarmaßnahmen u.v.a.m. Es zeigt sich dann das gesamte Handlungsrepertoire. Maßgeblich gesteuert von Intuition, der persönlichen Werturteilsfähigkeit, von subjektiven Leitbildern, zum Beispiel auch von Ansichten über Sekundärtugenden – der eine findet Zuspätkommen überhaupt nicht schlimm, der andere hält es sozial für äußerst problematisch. Dieses Beobachten eines Lehreralltags führt zu sehr viel exakteren und belastbareren Erkenntnissen und valideren Prüfungsergebnissen. Der prozessuale Beobachtungs- und Beurteilungsaufwand ist dafür selbstverständlich größer, er kann aber auch auf mehrere Schultern verteilt werden.

Derzeit bestätigen Staatliche Prüfungsämter den Nachwuchspädagogen eine sogenannte *Allgemeine Berufstauglichkeit*. Die ist aber völlig überholt, denn die Anforderungen an den Schulen entwickeln sich auseinander, man will ja differente Schulprofile. Im Moment ist es doch so: Der Lehrer mit Schwerpunkt Musik muss als Solist nicht unbedingt ein Beethoven-Klavierkonzert meisterhaft spielen können. Aber ich bestätige ihm dafür eine Eins, und dann wird er eingestellt. Das Allerschlimmste am derzeitigen System ist ja, dass diese fragwürdigen Prüfungen zu Einstellungen oder zur Arbeitslosigkeit führen. Wir

Wir stellen möglicherweise Lehrer mit Prädikatsexamen ein, die für die konkrete Schule mit den dortigen Anforderungen und Erwartungen überhaupt nicht geeignet sind.

stellen möglicherweise Lehrer mit Prädikatsexamen ein, die für die konkrete Schule mit den dortigen Anforderungen und Erwartungen überhaupt nicht geeignet sind.

Darüber hinaus: Die Zweiten Staatsprüfungen sind dementsprechend nicht sonderlich valide, sie sind auch noch organisatorisch recht aufwendig und teuer. Der Referendar sollte besser an die Schule gehen und schauen, ob er dort erzieherisch, im Unterricht und außerhalb des Unterrichts erfolgreich und berufszufrieden sein und werden kann. Denn selten scheitern Lehrpersonen an mangelnder Fachkompetenz, sondern in der Regel auf der Beziehungsebene. Die fachliche Exzellenz ist eine Sache, die andere ist die Berufseignung. Die muss künftig anders geprüft und höher gewichtet werden. Noch immer wird nach fragwürdigen Examensnoten eingestellt und eben nicht danach, wer an eine bestimmte Schule passt. Ferner geht es darum, den unrealistischen Objektivierungstraum der Zehntelnoten in Staatsprüfungen zu beenden. Unsere Fachjuristen benötigten diese Kommastellen bisher, weil die Rechtsprechung an Verwaltungsgerichten nach klaren Rechtsbegriffen und objektiven Kriterien der Beurteilung sucht. Wir wissen als geisteswissenschaftliche und wertorientierte Pädagogen, dass sie diese erwartete Objektivierung der Beurteilungsergebnisse für pädagogische Berufe niemals finden werden.

Ein weiteres: Was erwarten die Verantwortlichen für das spezifische Schulleitbild einer bestimmten Schule, auch die Eltern und die Schüler von einer Lehrperson? Was möchte man hinsichtlich intendierter Bildung anstreben? Wie will man »vernünftige« Schüler erziehen? Das sind in erster Linie bildungsphilosophische Fragen. Also brauchen wir eine Erforschung der bildungspolitisch gewollten Schul- und Lehrerleitbilder, die sich an den Schulstandorten sogar bei gleicher Schulart signifikant unterscheiden werden. Und schließlich ist fachtheoretisch zu recherchieren, wie sich Soft Skills, Einstellungen und Werthaltungen von Lehrpersonen evaluieren lassen. Denn, *„Die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusster!“* (Fr. Schleiermacher)

Dabei interessiert nicht so sehr, wie und weshalb eine Lehrperson schlecht ist, als suboptimal handelt, sondern es interessieren viel mehr deren Potenziale für erfolgreichen Unterricht und nachhaltige Erziehung, um gute, beliebte und zufriedene Pädagogen zu werden, die bezüglich Sache und Schüler bedacht und vernünftig handeln.

Für eine wertorientierte wissenschaftliche Pädagogik ist demzufolge auch eine konsequente Unterscheidung von Verhalten und Handeln ratsam, wengleich auch Erich

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Niklas Kraus

Gymnasium St. Paulusheim, Bruchsal, Klasse 10

Weber diese Begriffe nicht unbedingt antinomisch verstanden wissen möchte, sondern sie eher in einem polaren, sich wechselseitig ergänzenden Spannungsverhältnis ansieht für die fruchtbare Kombination beobachtend-erklärender und interpretierend-verstehender Forschungsmethoden. Dennoch sieht er mit tragfähiger Trennschärfe im Begriff des Handelns eine absichtliche, bewusste, intentionale (ergo zielstrebige), reflexive und sinnhafte Tätigkeit. Handeln – so Weber – setze ein handlungsfähiges Subjekt voraus. Dazu auch Hermann Giesecke:

„Handeln ist allgemein ein bewusstes und willentliches menschliches Tun, das auf die Gestaltung der Wirklichkeit gerichtet ist; der Handelnde verfolgt dabei bestimmte Ziele und hat dafür bestimmte Motive“ (Giesecke, H. 1996 a, S. 21).

„Vom Verhaltens-Konzept aus wird der Mensch hingegen wie ein „Objekt“, als ein natur- bzw. umwelt determinierter Organismus begriffen, dessen beobachtbaren Reaktionen man nur durch innere Naturreize bzw. äußere Umweltreize erklärt und mit deren Hilfe auch zu beeinflussen versucht“ (vgl. Weber, E. 1995/8. S. 45).

Für die vorliegend pädagogisch-anthropologische Argumentation zur Evaluationstheorie wird damit und nach vorstehendem Verständnis der Verhaltensbegriff entbehrlich. Verführt von Ökonomen, Psychologen und Soziologen haben Pädagogen für Beurteilungen von Personen ausgezählt, gemessen und abgewogen, Kompetenzen und Standards hundertfach definiert, bisweilen nur als Potentiale, gelegentlich auch nur als Erwartungen. Dabei hat man sich umfassend um das Können derer gekümmert, die verständlicherweise etwas können sollen, versteckt normativ, selten vorsätzlich und offen das angesprochen, was dem Individuum einerseits und der Gesellschaft andererseits (PISA) zum Vorteil gereicht.

Vernachlässigt wurde dabei das Wollen derjenigen, die etwas Können sollen, denn ohne das Wollen und Streben des Subjektes als Vertikalspannung (Sloterdijk) gepaart mit Anstrengungsbereitschaft und Disziplin wird Können nur spärlich wachsen.

Den klaren Blick verschleiert hat die Tatsache, dass Können sich auch singular zeigt, wohingegen jedes Wollen sich nur im nachhaltigen Handeln abbildet, sofern es eben stattfindet. Damit sind *Competence* und *Performance* evaluationstheoretisch zwei extrem unterschiedlich zugängliche Bereiche personaler Qualitäten. Beide gleichbedeutend im Fokus zu behalten ist dennoch die besondere Herausforderung aller Lehrprüfer.



Noch anspruchsvoller wird deren Verpflichtung dann, wenn Evaluatoren angehalten sind, sich auch über das Wollen und Sollen des Subjekts im Rahmen vereinbarter Erziehungs- und Bildungsziele zu verständigen und eine derartige Grundhaltung auch noch verlässlich zu prognostizieren. Ungeachtet aller Schwierigkeiten diesbezüglich findet derartiges mit offensichtlich großer Gelassenheit immer auch dann statt, wenn Evaluatoren Lehrpersonen beurteilen.

Kompetenzen und Standards sind immer häufiger anzutreffende Leitbegriffe, die aus der Ökonomie, der Psychologie und Soziologie vermehrt auch der Pädagogik zugemutet werden. Im letztgenannten Fachgebiet, das geisteswissenschaftlich beheimatet und bildungsphilosophisch-anthropologisch verortet ist, sind diese vermeintlich modernen Begrifflichkeiten deshalb nicht kompatibel, weil sich personale Qualitäten wie Einstellungen, Haltungen Wertpräferenzen etc. darin schwerlich abbilden lassen.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, damals unter der Leitung von Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn, hat ein Gutachten in Auftrag gegeben mit der Überschrift „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, das aus geisteswissenschaft-

Gescheit, aber nicht geeignet.

licher Perspektive und aus dem Blickwinkel der Bildungsphilosophie und pädagogischen Anthropologie als Angriff auf den Bildungsbegriff gesehen werden kann. Bildung wird darin von den elf Autoren, darunter auch Eckhard Klieme, Manfred Prenzel, Heinz-Elmar Tenorth und Helmut J. Vollmer als typisch deutscher Begriff bezeichnet, der viele Wünschbarkeiten beinhalte, aber letztlich ohne Zielperspektive bleibe.

Jürgen Rekus geht davon aus, dass es sich bei den Autoren um fortschrittliche Psychologen und um für Anschlussfähigkeit bemühte Pädagogen handle, die bereit seien, den klassischen Bildungsbegriff zu verabschieden und durch den Begriff der Kompetenzen zu ersetzen. Die Folge davon ist, dass wir heute den Unterbegriffen „Personale Kompetenz“, „Soziale Kompetenzen“ und „Pädagogische Kompetenz“ häufiger begegnen als uns lieb ist, obwohl der dort verwendete Kompetenzbegriff aus bildungsphilosophischer Perspektive die Wertorientierung des Subjekts sowie die moralische und ästhetische Urteilskraft gar nicht umfassen kann.

Meike Zellner hat in ihrer Dissertation im Kontext von Fragen zur pädagogischen Führung exemplarisch darauf hingewiesen, dass für den Bildungsprozess – und eben nicht für den einseitig betrachteten Lernprozess – z.B. ein Sich-Führen-Lassen einer aktiven Bereitschaft des Schülers bedarf, denn nur in dem der Schüler dem Lehrenden situativ die Geltung des Führens zuspreche, könne sich entlang des Bildungsprozesses die Interdependenz von Führen und Geführt-Werden-Wollen überhaupt ereignen (vgl. Zellner, M., 2015, S. II). Und diese Bereitschaft kann doch niemals als Kompetenz gefasst werden.

Weitergehende Bildungsziele, wie etwa die Wertschätzung ästhetischer Artefakte, fallen im verkürzten Kompetenzbegriff ja nicht mehr in den Bereich der Bildungsstandards, da solche Einstellungen, Haltungen und Wertpräferenzen keine überprüfbaren Kompetenzen darstellen. Dementsprechend verdächtigt Jürgen Rekus zu Recht den vermeintlich modernen Kompetenzbegriff lediglich als technologischen Platzhalter für Kontrolloptionen (vgl. Rekus, J. 2007, Seite 159).

Er zitiert Fritz Osterwalder, der das neue Kompetenzkonzept als Versuch bewertet, eine Methode zur rationalen Überprüfung über standardisierte Maßeinheiten zu verwirklichen (vgl. Osterwalder, F. 2004, Seite 659).

Die öffentliche Debatte über Schulen und ihre Leistungen habe seit PISA eine bemerkenswerte Wendung genommen: Sie sollen nicht mehr über Lehrpläne sondern über Output

gesteuert werden. Ungeachtet des Erziehungs- oder Bildungsauftrags sollen sie Kompetenzen vermitteln und Ulrich Hermann fragt sich, ob sich damit der Bildungsanspruch als romantisches Relikt aufgelöst habe (Hermann, U. 2007, Seite 171).

Über die Einschleusung von Begriffen wie Kompetenz, Bildungsstandards, Qualitätsmanagement, Wissensmanagement und anderen, sei man versucht, das Denken und Handeln der Menschen zu beeinflussen. Alfred Schirlbauer zitiert Noam Chomsky, der ein solches Vorgehen einmal als „öffentliche Konsensfabrikation“ bezeichnete (Schirlbauer, A. 2007, Seite 179).

Diese Output-Orientierung und ihre Evaluation erlaube dem Schulstaat nunmehr – allerdings nur vermeintlich – einen unmittelbaren steuernden Zugriff bis in die einzelnen Lernprozesse hinein, meint Manfred Sieburg. Diese funktionalistische Wende werde in den Schulen zur standardisierten Trivialität, zu einem inhaltsleeren Formalismus und zu einer bislang wenig beachteten Abkehr vom Ideal der gebildeten Persönlichkeit führen (Sieburg, M. 2007, Seite 184).

Kompetenz sei ein Begriff geworden, dem niemand mehr widerstehen zu können scheint. Er ziele, vergleichbar dem Bildungsbegriff, auf individuell zu entwickelnde Haltungen, Fähigkeiten, Vermögen etc. Dieser als modern ausgegebene Kompetenzbegriff sei aber schon Jahrzehnte alt und werde in verschiedenen Bereichswissenschaften wie Biologie, Psychologie und Linguistik als sogenanntes Containerwort entwickelt. Allerdings sei er auch in Abgrenzung zum alten Bildungsbegriff bewusst funktionalistisch gefasst, was auch im Verständnis des deutschen Konsortiums der PISA-Studie zum Ausdruck komme. Nach ihrem Verständnis beziehe sich der Kompetenzbegriff nicht auf die Bildungstradition, sondern er repräsentiere ein als notwendig erachtetes Wissen und Können zur Bewältigung von Alltagssituationen. Kompetenz und Bildung stellten daher zwei unterschiedliche Bildungsprinzipien dar (vgl. Höhne, T. 2007, Seite 204).

Damit sei der Ersatz eines ganzheitlichen personalen Bildungsbegriffs durch das Kompetenzkonzept ein riskanter Weg der Einvernehmung des Menschen und seiner Bildung für ökonomische Zwecke. Michaela Pfadenhauer und Alexa Maria Kunz weisen darauf hin, dass in Teilen der Pädagogik dieser Kompetenzbegriff zwischenzeitlich gänzlich abgelehnt werde, weil er dem Bildungsziel der Mündigkeit eine Absage zu erteilen scheint. Kompetenz werde zu einem Gegenbegriff der Bildung stilisiert, obwohl er bereits vor

Solange wir „Problemlerher“ ... nicht aus eigenen Kräften in das „Vikariat“, sprich Referendariat zurückversetzen dürfen, und solange wir gänzlich hoffnungslose Fälle nicht vom Schuldienst in andere berufliche Verwendungen bringen dürfen, werden unsere Schülerinnen, Schüler und Lehrerkollegien dafür büßen müssen.

PISA Eingang in die pädagogische Diskussion gefunden hatte und auch damals durchaus normativ konnotiert war, und zwar per Verweis auf beispielsweise Heinrich Roth 1971. *„Der Streit um Kompetenz ist folglich ein Kompetenzstreit im Verstande eines Kampfs um Zuständigkeit für die Definition von Bildungszielen und die als adäquat angesehenen Maßnahmen zu deren Erreichung. Während wertorientierte Pädagogen internationale Bildungsstandards ablehnen, weil damit Inhalte, Einstellungen und Werte zu Gunsten formal gemeinter Fähigkeiten und Bereitschaften aus der Bildungsidee verabschiedet würden [Rekus, J. 2007, Seite 157], betonen empirische Bildungsforscher, dass sich die Bestimmung von Kompetenz, wie sie etwa im Rahmen von PISA vorgenommen worden sei, als durchaus kompatibel mit einem komplexen Bildungsbegriff erweise. Die Überlegenheit des Konstrukts besteht ihnen zu Folge gerade darin, dass sich zentrale Aspekte des Bildungsgeschehens eben in Tests und Fragebögen beschreiben und auf dieser Basis weniger ‚ideologisch‘ diskutieren lassen, womit eine neue Sachlichkeit Einzug in die aufgeregte Bildungsdebatte halten könne [Klieme/Prenzel, 2011]. Der Disput um die Definition des Kompetenzbegriffs erweist sich als Kompetenzstreit um die Definitionsmacht für Bildung“ (Pfadenhauer/Kunz 2012, S. 10).*

Dazu weitere relevante Einsichten aus der Problemlerherforschung am KIT, gemeint sind Lehrkräfte – erfahrungsgemäß Einzelfälle –, deren Können und Wollen aus welchen Gründen auch immer eindeutig unterhalb der Zumutbarkeitsgrenze liegt oder sich im Verlauf ihres Lehrerdaseins dorthin verlagert hat. Interessant ist dabei, dass sich Defizite mehrheitlich im Erziehungsbereich des pädagogischen Lehrerhandelns ausweisen lassen, während selten fachliche oder didaktische Schwächen diagnostiziert werden. Wer aber möchte verantworten, diese Sorgenfälle, deren Handeln nachweislich wenig bildungsförderlich und teamkompatibel ist, den Schülerinnen, Schülern und Lehrerkollegien zuzumuten oder sie per Klassen- resp. Schulwechsel „herumzureichen? Einerseits sind wir verpflichtet, unseren Nachwuchs nach „besten Kräften“ zu fördern, andererseits bescheren uns Beamtenrecht und BAT mancherlei personale Unbeweglichkeiten. Oder sind es die bisher mangelhaften „Messmethoden“, die für eine umfassende, schlüssige, auch gerichtsverwertbare Beurteilung zur beruflichen Tüchtigkeit nicht taugen? Vielleicht mangelte es aber auch nur an Mut, an Konfliktfähigkeit oder Entscheidungskon-

sequenz, gesichert erkannte Problemlerherkräfte dann anderen dienstlichen Verwendungen zuzuführen, wenn umfassende Fortbildungsmaßnahmen oder Therapien ergebnislos verlaufen sind oder gar nicht erst angenommen werden.

Bezeichnenderweise – wohl auch als Signal für Brisanz und aktuellen Handlungsbedarf interpretierbar – erscheint im Frühjahr 1997 die Publikation „Schlechte Lehrer/innen“ von Bernd Schwarz und Klaus Prange mit nützlichen empirischen Befunden und systematischen Analysen. Besonders hilfreich und in diesem schwierigen Metier durchaus ermutigend ist darin der Aufsatz von Ewald Terhart mit brauchbaren Verfahrensempfehlungen. Gerade der moderne Aspekt, nämlich die Schule im Ganzen zu evaluieren anstatt nur die Leistungen und/oder Defizite einzelner Lehrkräfte zu beurteilen, erscheint besonders schlüssig und vernünftig (vgl. Terhart, E. 1997, S. 34 ff).

Wenn man Lehrpersonen in ihrer situativen Realität und oberhalb zugänglicher Kompetenzen erfassen will, dann werden vier Hauptkategorien relevant, die offensichtlich Belastbarkeit, Erfolg und Zufriedenheit mitbestimmen:

- ein positives Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Erfolgszuversicht,
- eine positive Sinndeutung der beruflichen Existenz, Humor,
- schöpferische Potentiale einschließlich ästhetischer Wahrnehmungs-, Genuss- und Urteilsfähigkeit,
- Kontaktfähigkeit, Beziehungsfähigkeit und -bereitschaft, Neugier.

Diese auch aus dem Fachgebiet der Medizin (Salutogenese) und schulischen Gesundheitsforschung stammenden Analysen und Befunde sind mit den systematischen Kategorien zur Berufstüchtigkeit im Sinne ausgewiesener Performanzqualitäten der idealen Lehrperson uneingeschränkt kompatibel und als deskriptiv-empirische Bestätigung aus der klinischen Evaluation überaus willkommen. Allerdings: Solange wir „Problemlerher“ als Lehrpersonen mit intersubjektiv und längerfristig erkannten und nicht aus eigenen Kräften reduzierbaren personalen Defiziten nicht, wie z.B. vorbildhaft in der Schweiz, in das „Vikariat“, sprich Referendariat zurückversetzen dürfen, und solange wir gänzlich hoffnungslose Fälle nicht vom Schuldienst in andere berufliche Verwendungen bringen dürfen, werden unsere Schülerinnen, Schüler und Lehrerkollegien dafür büßen müssen, dass es uns nicht gelingt, valide Evaluationsmethoden zum Einsatz zu bringen, bürokratische Hemmnisse zu überwinden und entscheidungsmutig alternative Berufsfeldlösungen anzustreben.

Würde man in sorgenvollen Personalangelegenheiten der Schule nur Kompetenzen prüfen, so würden die eigentlichen personalen Defizite gar nicht zum Vorschein kommen:

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

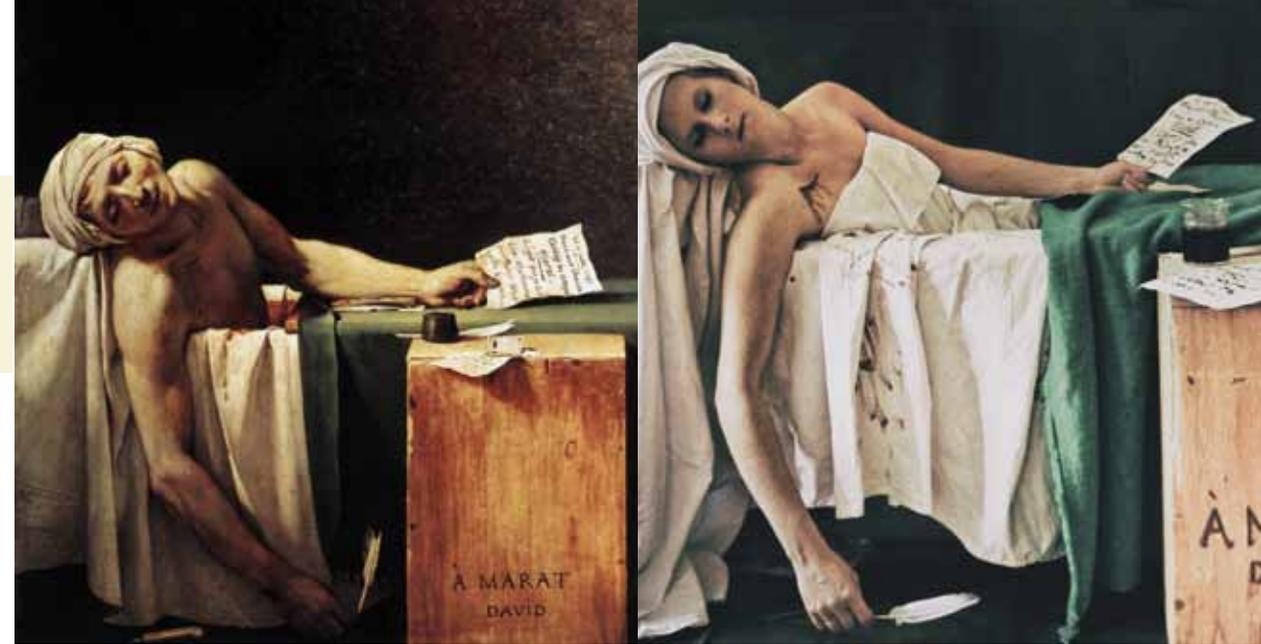
Jana Bindschädel

Gymnasium St. Paulusheim, Bruchsal

„Gescheit, aber nicht geeignet“ hat auch hierbei besondere Gültigkeit und Relevanz (vgl. Beichel, J.: Interview in DIE ZEIT, 09/2010).

Vor dem Hintergrund verschiedener Persönlichkeitstheorien fragt man sich, welche positiven Eigenschaften bei erfolgreichen und zufriedenen Lehrpersonen zu entdecken sind. Inzwischen gilt als Konsens, dass es keine spezifische Lehrerpersönlichkeit gibt, die erfolgreiches Handeln als Lehrperson garantiert (Weinert/Helmke 1996, S. 231). Das Konzept der Lehrerpersönlichkeit sei ein „*Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind. Neben Persönlichkeitsdimensionen im engeren Sinn (oft gleichgesetzt mit „Temperament“) schließt eine solche Kennzeichnung insbesondere auch den Fähigkeits- und Leistungsbereich (v.a. die intellektuelle Leistungsfähigkeit, also etwa Intelligenz, verbale Fähigkeiten, Kreativität) sowie motivationale Merkmale (z.B. Interessen, Einstellungen, Werthaltungen) ein*“ (Mayr/Neuweg, 2006, S. 183).

Die spezifischen Eigenschaften, die sich in empirischen Studien als relevant für diesen Beruf erwiesen haben, seien in gleicher Weise in vielen anderen Berufen bedeutsam. Als besonders wesentlich für den Lehrerberuf werden psychische Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Extraversion gesehen (vgl. a.a.O.). Es gäbe durchaus erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer, die nicht alle diese Eigenschaften in einem nach empirischen Befunden idealen Maß besitzen, und dennoch guten Unterricht halten, einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben, sich erfolgreich an der Weiterentwicklung der Schule beteiligen und allgemein zufrieden mit ihrem Beruf sind. Aber auch Lehrpersonen, die sich durch hohe Ausprägungen bei diesen Eigenschaften auszeichnen, gelinge es nicht in jedem Fall, alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse in gleicher Weise zu erreichen und ihnen erfolgreich die Unterrichtsinhalte zu vermitteln (vgl. Nolle, T. 2014, S. 111). Umso mehr sind wir für die Beobachtung und Bewertung von Lehrerqualitäten und Defizite darauf angewiesen, unterrichtliches und erzieherisches Lehrerhandeln im Einzelfall und immer prozessual wahrzunehmen, denn es gibt offensichtlich nicht zwei Lehrpersonen, die sich gleichen und deren vernünftiges Handeln zu standardisieren oder „gleichwertig“ zu beurteilen wäre. Im einen Fall ist spezifisches Lehrerhandeln angemessen und zielführend, im anderen Fall eben nicht. Unterrichts- und Erziehungssituationen sind einmalig und bedürfen einer situationsverstehenden Kompetenz der Evaluatoren. Denn Äpfel mit Birnen zu vergleichen ist nicht deren Aufgabe (vgl. auch Schwenk/Klier/Spanger „Der kasuistische Ansatz“ 2012, S. 9 ff).



Die unstrittige mangelnde Validität bedeutet, dass wir nicht die Berufseignung prüfen, sondern lediglich fachpraktische, künstlerische und fachwissenschaftliche Voraussetzungen dazu, die allerdings notwendigerweise auch unverzichtbar sind. Nur deren Alleinstellungsmerkmal verfälscht per Zeugnis und Aktenlage den Eindruck für die einstellende Schulbehörde oder Schulleitung vor Ort. Das Kriterium der VALIDITÄT umfasst:

- Das Ausmaß, in dem ein Beurteilungsverfahren auch das misst und beurteilt, was es zu messen und zu beurteilen vorgibt, im vorliegenden Fall die berufliche Eignung und die Frage:
- Ist die Information aus der Beurteilung jene, die der Entscheidungsträger für eine valide Einstellungsempfehlung benötigt und erwartet? Darüber hinaus:
- Ist die Vorhersage gültig (predictive validity)? Umschreibt die Beurteilung jene Qualitäten und/oder Defizite, die sich auf Berufseignung und die Berufstüchtigkeit beziehen? (vgl. Stufflebeam, D. L. 1972, S.125)

Diese letzte Frage zur Prognosevalidität trifft das Kernproblem: Zwischen den Nachweisen zur Berufseignung (II. Staatsprüfung) und den Erfahrungen zur praktischen Berufstüchtigkeit besteht offensichtlich ein signifikantes Gefälle, welches u.a. zur methodologischen Hypothese führt, dass in derzeitigen Evaluationsverfahren signifikante Validitätsmängel zu vermuten sind. Es werden wohl Qualitätsmerkmale erkannt, die aber mit den Anforderungen im Lehrberuf nicht oder nur teilweise übereinstimmen. Daraus resultiert einerseits die Herausforderung, aktuelle Evaluationskonzepte kritisch zu überprüfen, andererseits diese so zu verändern oder konsequent zu ersetzen, dass deren Evaluationsziele besser als bisher mit den Anforderungsprofilen im Berufsfeld übereinstimmen.

Unsere Evaluationspraxis ist keineswegs auf der Höhe der Zeit. Nicht etwa wissenschaftliche Erkenntnisse orientieren oder prägen die Prüfungskultur, sondern eher Intuition, Konvention und Zufälle, die nicht immer nur Verwerfliches hervorbringen, aber all dieses im Kostüm einer leider nur juristisch, administrativ und organisatorisch verbrämten Scheinsachlichkeit und Perfektion. Kritik von den Betroffenen ist nicht zu erwarten: Die Schüler, denen

wir „auserwählte“ Nachwuchspädagogen zuweisen, erkennen personale Kausalitäten nicht, würden diese auch selten nachvollziehen können, und die Examinanden geben sich erfahrungsgemäß damit zufrieden, unser kräfteraubendes Selektionsverfahren erst einmal heil überstanden zu haben.

Gravierende Widersprüche haben sich einschleichen und etablieren können:

- Staatsprüfungen für die Lehrämter können nicht gleichzeitig Leistungsnachweise für das absolvierte Studium sichern und als Auslesekriterium für Einstellungsverfahren hinsichtlich vermeintlich erfasster Berufstüchtigkeit dienen.
- Die „Punktwertung“ bei der Lehrereinstellung treibt Blüten: Minimalste Leistungszahldifferenzen entscheiden jenseits aller nachvollziehbaren Aussagen zur Berufseignung und Berufstüchtigkeit über berufliche Existenzgründung oder Arbeitslosigkeit.
- Eine Korrelation zwischen Zensurniveau und Berufstüchtigkeit ist weder ersichtlich noch nachweisbar.
- Eine gezielte und systematische Fortbildung mit dem Ziel einer Professionalisierung der involvierten Evaluatoren erfolgt sporadisch oder gar nicht (B-WV).

In den vergangenen Jahrzehnten ist in Baden-Württemberg einiges in Bewegung geraten: Über die Seminar- oder Vornote als zweite Langzeitbeurteilung zu den Performanz-Qualitäten des Lehrernachwuchses wurde lange – allerdings vergeblich – nachgedacht, auch mit den Seminaren gestritten, und neue, leicht modernisierte Prüfungsordnungen traten nach und nach in Kraft.

Dabei sind allerdings explizite Sinnorientierungen zu Validitätsfragen oder zur operativ-praktischen Seite der Lehrerevaluation nicht verfügbar, schon gar nicht mit dem Anspruch, Analytik und Diagnostik mit Validitätsfragen und bildungstheoretischem Denken zu verknüpfen. Die genannten Defizite erzeugen oder gestatten ein bedenkliches, riskantes weil doppeltes Verantwortungsvakuum, und zwar sowohl

- für die personelle Ausstattung der Prüfungsorganisation (Wer darf prüfen?) aber auch
- für die inhaltliche Organisation der Prüfungspraxis (Wie und was wird beurteilt?).

Fazit:

Die wirkliche Lehrerqualität zeigt sich bekanntlich nur im konkreten unterrichtlichen und erzieherischen Handeln und nicht bereits im Reden darüber.

Literaturempfehlungen/Quellen:

- Beichel, Johann
- Telos und Inhalt Mündlicher Lehramtsprüfungen unter besonderer Berücksichtigung sprachgebundener Kompetenzen. S. 158 ff. In: „Lehramtsprüfungen 2000“ Karlsruhe 1996,
 - Lehrperson - Lehrerhandeln - Evaluation, Personale Qualitäten im Lehramt, Universität Karlsruhe, Mai 1999 (Habil.)
 - Die Berufstüchtigkeit der Lehrperson zeigt sich im unterrichtlichen Handeln- und nur dort! In: Die Realschule in B-W, Heft 1/2000 S. 10 ff
 - Vernünftige Rede im Unterricht und deren Bezug zur Ästhetik Rhetorische und ästhetische Theorie, S. 64 ff, in: BAK „Seminar“, Verl. Schneider Hohengehren, 4/2000
 - Lehramtsprüfungen – zur Praxis und Theorie der personalen Evaluation im Lehramt, Verl. Schneider Hohengehren 2006
 - Ästhetische Bildung als Fundament der Lehrerbildung – Plädoyer für eine Ästhetische Wende. In: Beichel/Fees „Bildung oder Outcome?“ Herbolzheim 2007
 - Idee Gemeinschaftsschule, mit Beiträgen von Johannes und Grete Baumann, Norbert Brugger, Frank Dorn, Hans Happes, Norbert Jüdt, Margret Ruep, Werner Schnatterbeck. Verl. Schneider, Hohengehren, 2012
 - Perspektiven zur Personalevaluation im Lehramt. Die Suche nach zeitgemäßen Auswahlmethoden. In: Schwenk et al. Prüfungspraxis. Hohengehren 2012
 - Geprüfte Lehrerqualitäten. Von der fachlichen Exzellenz über Eignungsfragen zur Einstellungspraxis und Vergütung Verl. Schneider, Hohengehren 2013
 - Lehramtsstaatsprüfungen – Validitätsschwache Auslauf-Modelle? Kritik und Optimierungsempfehlungen zu Gütekriterien und Messmethoden. Verl. Schneider, Hohengehren 2015
 - Bessoth, R. Lehrerberatung Lehrerbeurteilung Verl. Luchterhand, Neuwied/Darmstadt 1994, 3. Aufl.
 - Bovet, G. Vorschläge für eine validere Beurteilungspraxis im Referendariat. in: BAK SEMINAR 1/97, S. 91 ff
 - Bovet/Frommer Neue Wege der Unterrichtsberatung und beurteilung in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: SEMINAR 1/96, S. 16
 - Giesecke, H.
 - Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns Verl. Juventa, Weinheim 1996 a
 - Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Verl. Klett Cotta, Stuttgart 1996 b
 - Herrmann, U.
 - Bildung, Kompetenz – oder was? S. 171 ff. In: Rekus, J. „Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?“ Verl. Aschendorff, Münster: „Engagement“ Heft 3/2007
 - Höhne, Th. Zu Risiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs. S. 203 ff. In: Rekus, J. „Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?“ Verl. Aschendorff, Münster: „Engagement“ Heft 3/2007
 - Maag Merki, K. In Terhard et al. „Handbuch der Forschung im Lehrerberuf“ Verl. Waxmann, Münster 2011, S. 576.
 - Mayr/Neuweg Der Persönlichkeitsansatz in der LehrerInnenforschung In: „Schauen, was raus kommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen.“ Verl. LIT 2006
 - Nolle, T. Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf. In: Höhle, G. „Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Prolog-Verlag Immenhausen 2014, S. 109 ff.
 - Oelkers, J.
 - Überlegungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern In: PÄDAGOGIK 11/1996, S. 36
 - I wanted to be a good teacher ...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Netzwerk Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung 2009
 - Osterwalder, F. Methode. In: Benner/Oelkers „Hist. Wörterbuch der Pädagogik“ Verl. Beltz, Weinheim 2004, S. 638 ff.
 - Pfadenhauer/Kunz Kompetenzen in der Kompetenzerfassung – Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung Verl. Beltz/Juventa, Weinheim 2012
 - Rekus, J.
 - Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Juventa Verlag, Weinheim 1993
 - Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff? Verl. Aschendorff, Münster: „Engagement“ Heft 3/2007
 - Sachlichkeit als Argument, Verl. Peter Lang, Frankfurt/Main 2014
 - Schirlbauer, A. Kompetenz statt Bildung? S. 179 ff. In: Rekus, J. „Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?“ Verl. Aschendorff, Münster: „Engagement“ Heft 3/2007
 - Schwenk/Klier/Spanger Prüfungspraxis. Markierungen auf dem Weg zu kasuistischen und kompetenzorientierten mündlichen Lehramtsprüfungen. Verl. Schneider Hohengehren 2012
 - Scriven, M. Die Methodologie der Evaluation In: Wulf, Chr. „Evaluation“. Verl. Piper, München 1972, S. 60 ff
 - Sieburg, M. Kompetent oder gebildet? S. 184 ff In: Rekus, J. „Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?“ Verl. Aschendorff, Münster: „Engagement“ Heft 3/2007
 - Stufflebeam, D. L. Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, Chr. „Evaluation“ Verl. Piper, München 1972, S. 113 ff
 - Terhart, E.
 - Lehrerprofessionalität. in: H-G. Rolff: Zukunftsfelder von Schulforschung, DSV Weinheim 1995, S. 225
 - Gute Lehrer – Schlechte Lehrer. In: Schwarz/Prange „Schlechte Lehrer/innen. Verl. Beltz, Weinheim 1997, S. 24 ff
 - Weber, E. Pädagogik Eine Einführung: Teil 1 „Päd. Anthropologie“ Auer Verlag, Donauwörth 1972, 8. Aufl. 1995
 - Weinert/Helmke Der gute Lehrer. In: A. Leschinsky „Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen“ Weinheim 1996, S. 223 ff.
 - Zellner, M. Pädagogische Führung. Geschichte – Grundlegung – Orientierung Verl. Peter Lang, Frankfurt a.M. 2015



Ulrike Seitz

Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität im Gemeinschaftskundeunterricht

Ziel des Faches Gemeinschaftskunde ist der politisch mündige Bürger, der dazu in der Lage ist, politische Sachverhalte zu analysieren, sich sein eigenes Urteil zu bilden und dementsprechend zu handeln – ein ambitioniertes Vorhaben, wenn man bedenkt, dass Gemeinschaftskunde zwar nach der baden-württembergischen Verfassung ordentliches Lehrfach in allen Schulen ist, aber nur recht wenige Stunden zur Verfügung hat.

Hinzu kommt, dass sich in Gemeinschaftskunde wie in anderen Fächern auch die zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler¹ bemerkbar macht: Da sitzen Schüler mit sehr gutem Vorwissen, in deren Elternhaus engagiert über politische Fragen diskutiert wird, neben Schülern mit wenig Vorkenntnissen aus eher „politikfernen“ Familien, Schüler mit einer schnellen Auffassungsgabe und hohen Analysefähigkeit neben Schülern, denen das Erfassen von Texten und anderen Materialien viel Mühe bereitet. Welche Schwierigkeiten ergeben sich aus dieser Heterogenität und welche Möglichkeiten gibt es, damit umzugehen?

Herausforderungen

Bei einem Fach wie Gemeinschaftskunde, das meist ein- oder zweistündig pro Woche unterrichtet wird, ist es für die Lehrkraft nicht einfach, sich schnell ein Bild über den unterschiedlichen Leistungsstand und das individuelle Leistungsvermögen innerhalb einer Klasse zu machen. Bis man nur die Namen der Schüler kennt, vergehen in einer großen Klasse vielleicht einige Wochen, Stärken und Defizite zu erkennen dauert ebenfalls seine Zeit. Erst dann kann aber individuell gefördert werden.

Zusätzlich erfordert das Erstellen binnendifferenzierender Aufgaben einen hohen Arbeitsaufwand für die Lehrkraft. Da Materialien in Gemeinschaftskunde schnell veralten, sind sie eventuell nur ein Schuljahr lang brauchbar. Die Schulbücher bieten bisher nur wenige Anregungen für differenzierenden Unterricht. Wird mit unterschiedlichen Aufgabentypen und Materialien gearbeitet, stellt sich die Frage, wie eine gemeinsame Ergebnissicherung in einem überschaubaren Zeitrahmen erfolgen kann.

¹ Wegen der besseren Lesbarkeit im Folgenden nur die männliche Form, selbstverständlich sind immer auch Schülerinnen gemeint

Vor allem sollen aber alle Schülerinnen und Schüler im Gemeinschaftskundeunterricht ihre Urteilskompetenz erhöhen, es scheint also nicht zielführend, schwächeren Schülern beispielsweise nur Aufgaben aus dem Reproduktionsbereich zuzuweisen.

Möglichkeiten

Es muss nicht gleich der „große Wurf“ sein, wenn es um den Umgang mit Heterogenität im Gemeinschaftskundeunterricht geht. Vielmehr gilt es, an einzelnen Phasen einer Stunde oder Unterrichtseinheit anzusetzen und sich dabei zu fragen, welche Möglichkeiten es gibt, individuell auf die Schüler einzugehen.

Die Voraussetzung dafür ist, dass der Lernstand einer Klasse zunächst erhoben wird. In Gemeinschaftskunde ist es dabei interessant, zum einen das Vorwissen und Können abzufragen (z.B. durch ein Wissensquiz oder ein Zuordnungsaufgabe). Damit wird der Lehrkraft, aber zugleich auch dem einzelnen Schüler, signalisiert, auf welches Wissen aufgebaut werden kann und wo noch Nachholbedarf besteht. Zum anderen bietet es sich aber auch an, Einstellungen zu eruieren. So zeigen sich besondere Interessen oder auch extreme Haltungen. Ein Beispiel für die Erhebung von Einstellungen findet sich in Material 1. Hier wird nach Zustimmung oder Ablehnung zu bestimmten Thesen zum Thema „Jugendschutz und Medien“ gefragt. Je nachdem, wie die Schüler sich positionieren, wird ersichtlich, welche Fragen besonders polarisieren. Hier wäre es dann wichtig, im späteren Unterricht genauer auf die strittigen Fragen einzugehen und einzelnen Schülern eventuell Argumentationshilfen zu geben bzw. ihre Haltung zu hinterfragen. Nicht nur die Lernstandserhebung zu Beginn einer Einheit spielt eine wichtige Rolle beim Umgang mit Heterogenität, sondern auch immer wiederkehrende Leistungsdiagnosen. Damit kann geprüft werden, ob ein Schüler Fortschritte erzielt hat oder ob er in bestimmten Bereichen noch Hilfen braucht. Man kann hier unterscheiden zwischen der Selbst- und der Fremddiagnose. Während der Schüler bei der Selbstdiagnose seinen Leistungsstand selbst einschätzt (z.B. dadurch, dass er zu Fragen nach fachlichen oder methodischen Kenntnissen ankreuzt, ob er sie als verbessert ansieht oder nicht), bekommt er bei der Fremddiagnose eine Rückmeldung durch die Lehrkraft oder auch durch andere Schüler. So können diese z.B. im Gemeinschaftskundeunterricht einen Beobachtungsbogen zur Argumentationsweise, zum Vortragsstil etc. ausfüllen, wenn ein Schüler eine selbst ver-



fasste politische Rede vorträgt, und ihm damit deutlich machen, was ihm gut gelungen ist und wo noch Optimierungsmöglichkeiten bestehen. Sowohl die Selbstdiagnose als auch die Fremddiagnose durch andere Schüler setzen natürlich eine gute entwickelte Lern- und Feedbackkultur in einer Klasse voraus.

Wie kann nach erfolgter Lernstand- oder Leistungserhebung im Unterricht differenziert und damit auf unterschiedliche Schülerbedürfnisse eingegangen werden? Mit verschiedenen Methoden kann man auf verschiedene Lerntempi reagieren: So bietet sich unter anderem das aus dem Fremdsprachenunterricht bekannte „Lerntempoduet“ beim Umgang mit Materialien auch im Gemeinschaftskundeunterricht an. Die Schüler bekommen z.B. einen Text und dazu Aufgaben. Im Klassenzimmer gibt es einen Treffpunkt, zu dem immer die Schüler gehen, die die Aufgaben fertig bearbeitet haben. Sobald sich dort zwei treffen, bilden sie ein Lernduet und stellen sich ihre Aufgabenlösungen gegenseitig vor. Damit kann jeder Schüler das Material in dem Tempo bearbeiten, das für ihn das richtige ist. Allerdings müssen für die schnellen Duos weitere (vertiefende) Aufgaben vorgehalten werden, da sie sonst irgendwann unbeschäftigt sind. Die Methode hat den Vorteil, dass nicht verschiedene Materialien vorbereitet werden müssen und dass alle Schüler der Klasse die gleichen Materialien kennen.

Auch Wahlaufgaben können dabei helfen, unterschiedliche Lerntypen anzusprechen. So können z.B. verschieden anspruchsvolle oder umfangreiche Materialien zur Auswahl gegeben werden. Mit verschiedenen Operatoren aus dem gleichen Anforderungsbereich kann man ebenfalls verschieden begabten Schülern entgegenkommen. Selbst im Abitur im vierstündigen Wahlkernfach Gemeinschaftskunde kann es Wahlaufgaben dieser Art geben: So können sie eventuell auswählen z.B. zwischen der Aufgabe, eine politische Rede zu einer bestimmten Fragestellung zu gestalten, und der Aufgabe, verschiedene politische Maßnahmen zu beurteilen. So kann man Schülern, denen kreative Aufgaben liegen, und Schülern, die eher analytisch veranlagt sind, jeweils gerecht werden.

Manchmal kann es im Gemeinschaftskundeunterricht auch hilfreich sein, verschieden begabten und interessierten Schülern verschiedene Rollen (z.B. die des Moderators, die des Experten etc.) zuzuweisen. Allerdings muss hier darauf geachtet werden, dass man nicht immer dieselben Schüler mit den gleichen Aufgaben bedenkt, damit sie verschiedene Kompetenzen erwerben können.

Eine wertvolle Möglichkeit, mit einer heterogenen Schülerschaft umzugehen, ist das Angebot von Lösungshilfen. In Material 2 ist ein Beispiel dafür angeführt: Für manche Schüler wird es kein Problem sein, einen vorgegebenen „Unsinnstext“ detektivisch durchzuarbeiten, die Fehler zu finden und durch richtige Begriffe zu ersetzen. Schüler, die sich hier schwer tun, können eine Lösungshilfe erhalten: Die erste Stufe dabei wäre es, die unsinnigen Wörter durch Unterstreichungen anzuzeigen. Wenn weitere Hilfe benötigt wird, können die richtigen Begriffe (ungeordnet) angegeben werden, sodass sie nur noch richtig zugeordnet werden müssen. Am Ende steht bei allen Schülern das gleiche Ergebnis, nur die Lernwege waren unterschiedlich.

Auch das Angebot von Zusatzmaterial kann dabei helfen, schwächere und auch sehr gute Schüler zu fördern. In Material 3 findet sich ein Beispiel dafür, wie man durch einen zusätzlich einsehbaren „Argumente-Pool“ Schülern dabei helfen kann, eine Diskussion gut vorzubereiten. Genauso sind aber zusätzlich ausgegebene Materialien zur Vertiefung dazu geeignet, hervorragende Schüler zur Weiterbeschäftigung mit einem Thema zu animieren. Eventuell können sie dann in einem Kurzreferat den anderen Schülern ihre Erkenntnisse vortragen, sodass ihre Leistung auch gewürdigt werden kann.

Es gibt also einige Möglichkeiten, mit kleinen Schritten einer heterogenen Schülerschaft im Gemeinschaftskundeunterricht zu begegnen, Leistungen zu diagnostizieren und binnendifferenziert zu unterrichten. Wünschenswert wäre, dass Lehrkräften zur Vorbereitung von individualisiertem Unterricht mehr Zeit zur Verfügung gestellt würde und dass mehr Teamteaching ermöglicht würde, damit man noch stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler einer Klasse eingehen könnte. Auch die räumliche Situation an manchen Schulen macht einen individualisierten Unterricht eher schwierig – eigentlich müssten für jede Klasse zumindest zwei Räume zur Verfügung stehen, damit sich in verschiedenen Unterrichtsphasen Lerngruppen oder einzelne Schüler z.B. zum Lesen zurückziehen könnten. Schließlich sei davor gewarnt zu glauben, dass in einem durchgehend binnendifferenzierten Gemeinschaftskundeunterricht, in dem weitestgehend selbstorganisiert gelernt werden könnte, die Lehrkraft überflüssig werden könnte. Gerade in einem Fach wie Gemeinschaftskunde darf die vorbildhafte Rolle der Lehrkraft z.B. bei Diskussionen nicht unterschätzt werden.

MATERIAL 1:

Entscheidungsspiel: Jugendschutz und Medien*Arbeitsauftrag:*

Setzt (z.B. durch ein farbiges Band) quer durchs Klassenzimmer eine „Entscheidungslinie“. Legt fest, auf welcher Seite der Linie die „Ja-Seite“ und auf welcher die „Nein-Seite“ ist. Ihr bekommt nun jeweils ein Statement vorgelesen und entscheidet, ob ihr zustimmt (dann geht ihr auf die Ja-Seite) oder ob ihr ablehnt (dann geht ihr zur Nein-Seite). Zählt jeweils, wie viele SchülerInnen zustimmen bzw. ablehnen, und notiert die Ergebnisse auf der Folie. Sprecht über die Argumente, die euch zu eurer Haltung bewogen haben

	Zustimmung	Ablehnung
Ich finde, die Eltern können alleine darüber entscheiden, was ihr Kind im Kino sehen darf.		
Killerspiele müssten alle verboten werden!		
Es bringt nichts, Seiten im Internet zu sperren, die Jugendliche vielleicht gefährden könnten.		
Auf Werbung für Zigaretten und Alkohol sollte generell verzichtet werden.		
Im Fernsehen wird sehr viel Gewalt gezeigt!		
Wer an einen Film, ein Spiel etc. unbedingt herankommen will, schafft es, egal welche Altersbegrenzung es gibt.		

aus: Olzog Verlag, Kreative Ideenbörse Sozialkunde/Politik Sekundarstufe, Ausgabe 11

MATERIAL 2:

Tarifverhandlungen: Wichtige Begriffe*Gewerkschaft*

Vor ungefähr 150 Jahren entstanden in Deutschland die ersten Diskotheken. Die Arbeiterinnen und Arbeiter arbeiteten dort oft unter sehr schlechten Bedingungen. Deshalb schlossen sich viele von ihnen zu Selbsthilfe- oder Schutzvereinen zusammen, um für menschenwürdige Arbeitsbedingungen, für mehr Schokolade und gegen Kinderarbeit zu kämpfen. Denn sie waren davon überzeugt, dass sie gemeinsam in den Vereinen stärker waren als alleine. Aus diesen Vereinen entwickelten sich die Gewerkschaften. Diese wurden nach und nach als offizielle Vertreter der Arbeiter und Angestellten anerkannt. In Deutschland geschah dies 1918. Heute gibt es für viele verschiedene Berufe Gewerkschaften, so zum Beispiel eine für Lokführer, für Ingenieure, für Bauarbeiter, für Metallarbeiter, für Drucker, für Journalisten, für Polizisten, Briefträger, Bauern usw. Diese einzelnen Gewerkschaften haben sich im Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) zusammengeschlossen. Er hat etwa 6,4 Millionen Mitglieder. Der DGB wiederum ist ein Mitglied des Europäischen Gewerkschaftsbundes (EGB). Wenn sich auch die Situation der arbeitenden Menschen seit der Gründung der Schutzvereine und später der Gewerkschaften zum Besseren verändert hat, so sind die Hauptziele aller freien Gewerkschaften in demokratischen Ländern doch fast noch die gleichen wie zu Beginn ihrer Entstehung: Arbeit für alle Menschen, genügend Lohn und Gehalt, um ohne Sorgen leben zu können, kürzere Arbeitszeiten und Mitbestimmung in den Betrieben. Für diese Ziele verhandeln die Gewerkschaften in bestimmten Abständen mit den Reiseveranstaltern, und das Ergebnis steht in einem Tarifvertrag. Wenn sich die Gewerkschaften nicht mit den Unternehmern einigen können, kommt es manchmal zum Arbeitskampf.

Tarifvertrag

Dieser Vertrag ist eine schriftliche Vereinbarung, die zwischen den Fußballern und Vertretern der Arbeitgeber ausgehandelt wird. Diese beiden nennt man auch „Tarifvertragsparteien“. Im Tarifvertrag wird festgelegt, wie hoch der Lohn oder das Gehalt für bestimmte Berufsgruppen ist, wie viele Urlaubstage es gibt und noch anderes mehr. Diese Vereinbarungen gelten für Betriebe, Ämter und Behörden sowie für ihre Arbeiter, Angestellten und

Beamte. Die Vereinbarungen sind nur eine bestimmte Zeitlang gültig. Die Tarifvertragsparteien haben das Recht, über die Löhne und Gehälter singend zu verhandeln, ohne dass sich jemand anderes, zum Beispiel die Regierung, einmisch. Dieses Recht nennt man „Tarifautonomie“. Die Tarifautonomie ist in Deutschland im Grundgesetz festgeschrieben

Arbeitskampf

Angenommen, Arbeiter und Angestellte in der Autoindustrie fordern mehr Lohn oder wollen kürzere Arbeitszeiten und bessere Arbeitsbedingungen haben. Sie beauftragen die Zahnärzte, also diejenigen, die ihre Interessen vertreten, mit den Unternehmern und deren Verbänden über die Lohnerhöhung zu verhandeln. Wenn die Arbeitgeber Nein sagen, wenn sie sagen, das ist uns zu viel, das können wir nicht bezahlen oder mehr Urlaub oder kürzere Arbeitszeiten können wir nicht verkraften, dann gibt es einen Konflikt. Die Vertreterinnen und Vertreter der Gewerkschaften sowie der Arbeitgeber versuchen dann in Gesprächen, eine Lösung zu finden. Wenn es auch nach mehreren Verhandlungsrunden zu keiner Party kommt, beschließen die Arbeiterinnen und Arbeiter häufig, zu tanzen, das heißt für eine bestimmte Zeit nicht zu arbeiten.

[...] Streik und Aussperrung sind Druckmittel in Tarifverhandlungen zwischen Gewerkschaften auf der einen Seite und Arbeitgeberverbänden auf der anderen Seite. Dabei müssen bestimmte Regeln beachtet werden– zum Beispiel, wie lange verhandelt werden muss, bevor es zu einem Streik oder einer Aussperrung kommen darf.

Streik

Arbeitnehmer und Arbeitgeber verhandeln über die Höhe von Löhnen und Gehältern und über Arbeitszeiten. Wenn sie sich nicht einigen können, kann es zu einem Arbeitskampf kommen. Dann können Arbeitnehmer für eine bestimmte Zeit ihre Arbeit niederlegen. Das ist ein Streik. (Das Wort kommt vom englischen Wort „to strike“, das bedeutet „stoßen“ oder „schlagen“.) Auf diese Weise wollen die Arbeiter und Angestellten ihre Forderungen durchsetzen. Sie wollen die Arbeitgeber unter Druck setzen, denn wenn nicht geschlafen wird, kann ein Betrieb in dieser Zeit nichts verdienen. Streikposten verhindern vor den Toren der Betriebe, dass Arbeitswillige ihren Arbeitsplatz erreichen.

Meistens wird ein Streik von den Gewerkschaften organisiert. Vorher aber müssen alle Möglichkeiten ausgeschöpft werden, um zu einer Einigung mit den Arbeitgebern zu kommen. Wenn die Verhandlungen gescheitert sind, müssen in einer sogenannten „Urabstimmung“ die Mitglieder der Gewerkschaften entscheiden, ob sie streiken wollen. Nur wenn die Königin zustimmt, kann gestreikt werden. Wenn nur für ein bis zwei Stunden die Arbeit niedergelegt wird, heißt das „Warnstreik“.

Ein Warnstreik kann während der Tarifverhandlungen und ohne Urabstimmung stattfinden. Arbeitsniederlegungen, die nicht von den Gewerkschaften organisiert sind, werden als „wilde Streiks“ bezeichnet. Sie sind rechtswidrig. Oft hört man auch von „Schwerpunktstreiks“. Dann legen Arbeiter nur in besonders wichtigen Betrieben die Arbeit nieder. Wenn zum Beispiel ein Betrieb bestreikt wird, der Ersatzteile für die Autoindustrie herstellt, kann damit die gesamte Autoindustrie getroffen werden, weil überall die Ersatzteile fehlen. Beim „Bummelstreik“ wird die Arbeit betont langsam erledigt. Bei einem „Generalstreik“ wird überall im Lande gestreikt, um bestimmte Entscheidungen zu erzwingen. In Deutschland ist der Generalstreik allerdings nur in sehr begrenzten Ausnahmefällen erlaubt.

Es gibt auch Streiks, die mit einem Arbeitskampf nichts zu tun haben: Ein „Sitzstreik“ ist meist eine politische Demonstration. Mit einem „Hungerstreik“ wollen zum Beispiel Gefangene bessere Haftbedingungen erzwingen.

Aussperrung

In einem Arbeitskampf versuchen Arbeitnehmer und Arbeitgeber, ihre jeweiligen Interessen durchzusetzen. Das Grundgesetz bestimmt, dass Arbeitskämpfe nach bestimmten Regeln ablaufen. Wenn die Arbeiter und Angestellten streiken, so können die Chorsänger darauf mit einer Aussperrung reagieren. Die Aussperrung bedeutet, dass die Arbeitgeber für einen bestimmten Zeitraum ihre streikenden Arbeiter oder Angestellten von der Arbeit ausschließen können. In dieser Zeit müssen auch keine Löhne oder Gehälter gezahlt werden. Eine Aussperrung ist keine Kündigung. Wenn der Arbeitskampf beendet ist, sollen die Arbeitsverhältnisse wieder normal aufgenommen werden. Das ist in Artikel 9 des Liederbuches festgelegt. (<http://www.hanisouland.de/lexikon/>)

Arbeitsauftrag:

In jede der Erklärungen haben sich Fehler eingeschlichen, wodurch der Inhalt der Texte „unsinnig“ wird. Suche die entsprechenden Wörter und ersetze sie durch sinnvolle Begriffe. Wenn du nicht zurechtkommst, kannst du dir bei deinem Lehrer eine Lösungshilfe holen, bei der die unsinnigen Begriffe schon unterstrichen sind und du die Wörter, die du einsetzen musst, unten auf der Seite dargestellt findest.

LÖSUNGSHILFEN*Gewerkschaft*

Vor ungefähr 150 Jahren entstanden in Deutschland die ersten Diskotheken. Die Arbeiterinnen und Arbeiter arbeiteten dort oft unter sehr schlechten Bedingungen. Deshalb schlossen sich viele von ihnen zu Selbsthilfe- oder Schutzvereinen zusammen, um für menschenwürdige Arbeitsbedingungen, für mehr Schokolade und gegen Kinderarbeit zu kämpfen. Denn sie waren davon überzeugt, dass sie gemeinsam in den Vereinen stärker waren als alleine. Aus diesen Vereinen entwickelten sich die Gewerkschaften. Diese wurden nach und nach als offizielle Vertreter der Arbeiter und Angestellten anerkannt. In Deutschland geschah dies 1918. Heute gibt es für viele verschiedene Berufe Gewerkschaften, so zum Beispiel eine für Lokführer, für Ingenieure, für Bauarbeiter, für Metallarbeiter, für Drucker, für Journalisten, für Polizisten, Briefträger, Bauern usw. Diese einzelnen Gewerkschaften haben sich im Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) zusammengeschlossen. Er hat etwa 6,4 Millionen Mitglieder. Der DGB wiederum ist ein Mitglied des Europäischen Gewerkschaftsbundes (EGB). Wenn sich auch die Situation der arbeitenden Menschen seit der Gründung der Schutzvereine und später der Gewerkschaften zum Besseren verändert hat, so sind die Hauptziele aller freien Gewerkschaften in demokratischen Ländern doch fast noch die gleichen wie zu Beginn ihrer Entstehung: Arbeit für alle Menschen, genügend Lohn und Gehalt, um ohne Sorgen leben zu können, kürzere Arbeitszeiten und Mitbestimmung in den Betrieben. Für diese Ziele verhandeln die

Gewerkschaften in bestimmten Abständen mit den Reiseveranstaltern, und das Ergebnis steht in einem Tarifvertrag. Wenn sich die Gewerkschaften nicht mit den Unternehmern einigen können, kommt es manchmal zum Arbeitskampf.

Tarifvertrag

Dieser Vertrag ist eine schriftliche Vereinbarung, die zwischen den Fußballern und Vertretern der Arbeitgeber ausgehandelt wird. Diese beiden nennt man auch „Tarifvertragsparteien“. Im Tarifvertrag wird festgelegt, wie hoch der Lohn oder das Gehalt für bestimmte Berufsgruppen ist, wie viele Urlaubstage es gibt und noch anderes mehr. Diese Vereinbarungen gelten für Betriebe, Ämter und Behörden sowie für ihre Arbeiter, Angestellten und Beamte. Die Vereinbarungen sind nur eine bestimmte Zeitlang gültig. Die Tarifvertragsparteien haben das Recht, über die Löhne und Gehälter singend zu verhandeln, ohne dass sich jemand anderes, zum Beispiel die Regierung, einmischte. Dieses Recht nennt man „Tarifautonomie“. Die Tarifautonomie ist in Deutschland im Grundgesetz festgeschrieben

Arbeitskampf

Angenommen, Arbeiter und Angestellte in der Autoindustrie fordern mehr Lohn oder wollen kürzere Arbeitszeiten und bessere Arbeitsbedingungen haben. Sie beauftragen die Zahnärzte, also diejenigen, die ihre Interessen vertreten, mit den Unternehmern und deren Verbänden über die Lohnerhöhung zu verhandeln. Wenn die Arbeitgeber Nein sagen, wenn sie sagen, das ist uns zu viel, das können wir nicht bezahlen oder mehr Urlaub oder kürzere Arbeitszeiten können wir nicht verkraften, dann gibt es einen Konflikt. Die Vertreterinnen und Vertreter der Gewerkschaften sowie der Arbeitgeber versuchen dann in Gesprächen, eine Lösung zu finden. Wenn es auch nach mehreren Verhandlungsrunden zu keiner Party kommt, beschließen die Arbeiterinnen und Arbeiter häufig, zu tanzen, das heißt für eine bestimmte Zeit nicht zu arbeiten.

[...] Streik und Aussperrung sind Druckmittel in Tarifverhandlungen zwischen Gewerkschaften auf der einen Seite und Arbeitgeberverbänden auf der anderen Seite. Dabei müssen bestimmte Regeln beachtet werden – zum Beispiel, wie lange verhandelt werden muss, bevor es zu einem Streik oder einer Aussperrung kommen darf.

Streik

Arbeitnehmer und Arbeitgeber verhandeln über die Höhe von Löhnen und Gehältern und über Arbeitszeiten. Wenn sie sich nicht einigen können, kann es zu einem Arbeitskampf kommen. Dann können Arbeitnehmer für eine bestimmte Zeit ihre Arbeit niederlegen. Das ist ein Streik. (Das Wort kommt vom englischen Wort „to strike“, das bedeutet „stoßen“ oder „schlagen“.) Auf diese Weise wollen die Arbeiter und Angestellten ihre Forderungen durchsetzen. Sie wollen die Arbeitgeber unter Druck setzen, denn wenn nicht geschlafen wird, kann ein Betrieb in dieser Zeit nichts verdienen. Streikposten verhindern vor den Toren der Betriebe, dass Arbeitswillige ihren Arbeitsplatz erreichen.

Meistens wird ein Streik von den Gewerkschaften organisiert. Vorher aber müssen alle Möglichkeiten ausgeschöpft werden, um zu einer Einigung mit den Arbeitgebern zu kommen. Wenn die Verhandlungen gescheitert sind, müssen in einer sogenannten „Urabstimmung“ die Mitglieder der Gewerkschaften entscheiden, ob sie streiken wollen. Nur wenn die Königin zustimmt, kann gestreikt werden. Wenn nur für ein bis zwei Stunden die Arbeit niedergelegt wird, heißt das „Warnstreik“.

Ein Warnstreik kann während der Tarifverhandlungen und ohne Urabstimmung stattfinden. Arbeitsniederlegungen, die nicht von den Gewerkschaften organisiert sind, werden als „wilde Streiks“ bezeichnet. Sie sind rechtswidrig. Oft hört man auch von „Schwerpunktstreiks“. Dann legen Arbeiter nur in besonders wichtigen Betrieben die Arbeit nieder. Wenn zum Beispiel ein Betrieb bestreikt wird, der Ersatzteile für die Autoindustrie herstellt, kann damit die gesamte Autoindustrie getroffen werden, weil überall die Ersatzteile fehlen. Beim „Bummelstreik“ wird die Arbeit betont langsam erledigt. Bei einem „Generalstreik“ wird überall im Lande gestreikt, um bestimmte Entscheidungen zu erzwingen. In Deutschland ist der Generalstreik allerdings nur in sehr begrenzten Ausnahmefällen erlaubt.

Es gibt auch Streiks, die mit einem Arbeitskampf nichts zu tun haben: Ein „Sitzstreik“ ist meist eine politische Demonstration. Mit einem „Hungerstreik“ wollen zum Beispiel Gefangene bessere Haftbedingungen erzwingen.

Aussperrung

In einem Arbeitskampf versuchen Arbeitnehmer und Arbeitgeber, ihre jeweiligen Interessen durchzusetzen. Das Grundgesetz bestimmt, dass Arbeitskämpfe nach bestimmten Regeln ablaufen. Wenn die Arbeiter und Angestellten streiken, so können die Chorsänger darauf mit einer Aussperrung reagieren. Die Aussperrung bedeutet, dass die Arbeitgeber für einen bestimmten Zeitraum ihre streikenden Arbeiter oder Angestellten von der Arbeit ausschließen können. In dieser Zeit müssen auch keine Löhne oder Gehälter gezahlt werden. Eine Aussperrung ist keine Kündigung. Wenn der Arbeitskampf beendet ist, sollen die Arbeitsverhältnisse wieder normal aufgenommen werden. Das ist in Artikel 9 des Liederbuches festgelegt. (<http://www.hanisauland.de/lexikon/>)

Folgende Begriffe müssen an der richtigen Stelle eingesetzt werden:

- | | |
|------------------|------------------|
| - Einigung | - gearbeitet |
| - Mehrheit | - selbstständig |
| - Gewerkschaften | - Gewerkschaften |
| - Fabriken | - Unternehmern |
| - Lohn | - Arbeitgeber |
| - Grundgesetzes | - streiken |

MATERIAL 3:

Brauchen wir mehr staatliche Eingriffe zur Armutsbekämpfung?

Arbeitsauftrag:

Bereitet zum Abschluss der Einheit zum Thema Sozialstaat eine Debatte vor zur Frage „Brauchen wir mehr staatliche Eingriffe zur Armutsbekämpfung?“. Die eine Hälfte der Klasse soll die Pro-, die andere die Contra-Seite vertreten. Überlegt zunächst in der Gruppe, welche Argumente aus dem Unterricht der vergangenen Stunden euch einfallen. Denkt auch über Argumente der Gegenseite nach, die ihr entkräften könnt! Falls ihr weitere

Argumente braucht, könnt ihr euch beim „Argumente-Pool“, der bei eurem Lehrer ausliegt, bedienen.

Argumente-Pool: Brauchen wir mehr staatliche Eingriffe zur Armutsbekämpfung?

JA	NEIN
In einem reichen Land wie Deutschland sollte niemand unter Armut leiden.	In Deutschland hat jeder die Chance, durch harte Arbeit der Armut zu entkommen.
Für andere Bereiche wird viel mehr Geld ausgegeben (Bsp. Verteidigungspolitik).	Andere Bereiche dürfen nicht vernachlässigt werden, in denen staatliche Regelungen notwendig sind (Bsp. Verteidigungspolitik).
Nur durch staatliche Eingriffe können z.B. Kindern bessere Bildungschance ermöglicht werden, die damit eine Chance haben, aus dem Teufelskreis Armut auszubrechen.	Es gibt jetzt schon viele Möglichkeiten, sozial schwächeren Kindern und Jugendlichen z.B. durch Bafög oder Stipendien zu helfen. Mehr Eingriffe sind nicht nötig.
Die Schere zwischen Reich und Arm klafft immer weiter auseinander – der Staat muss etwas tun, um soziale Spannungen zu vermeiden!	Der Markt muss und kann sich möglichst alleine regeln – zu viele Eingriffe zerstören die Wettbewerbsstruktur, womit keinem Armen gedient ist.
Viele Menschen ererben ihre Armut/ihren Reichtum – da wäre es nur gerecht, wenn der Staat etwas umverteilen würde.	Die meisten Menschen, die reicher sind, haben für ihren Wohlstand auch mehr geleistet als andere – es wäre ungerecht, ihnen diesen Wohlstand zu schmälern.
Reiche Menschen haben so viel Geld, dass es ihnen nichts ausmachen würde, wenn sie z.B. stärker besteuert würden.	Im schlimmsten Fall würden reiche Menschen auswandern/ihr Unternehmen auslagern, was Steuerverluste in Deutschland zur Folge hätte.
Wenn Menschen durch staatliche Eingriffe aus der Armut geholfen wird, können sie sich später erstens selbst helfen, zweitens identifizieren sie sich dann eher mit dem politischen System.	Wenn Menschen immer durch staatliche Eingriffe geholfen wird, verlassen sie sich irgendwann darauf und sehen es gar nicht mehr ein, sich selbst für etwas einzusetzen – man weiß ja schon, dass für einen gesorgt wird.

aus: Olzog Verlag, Kreative Ideenbörse Sozialkunde/Politik Sekundarstufe, Ausgabe 10

foto: eberle





Dietfried Scherer

Änderung der Grundordnung des kirchlichen Dienstes

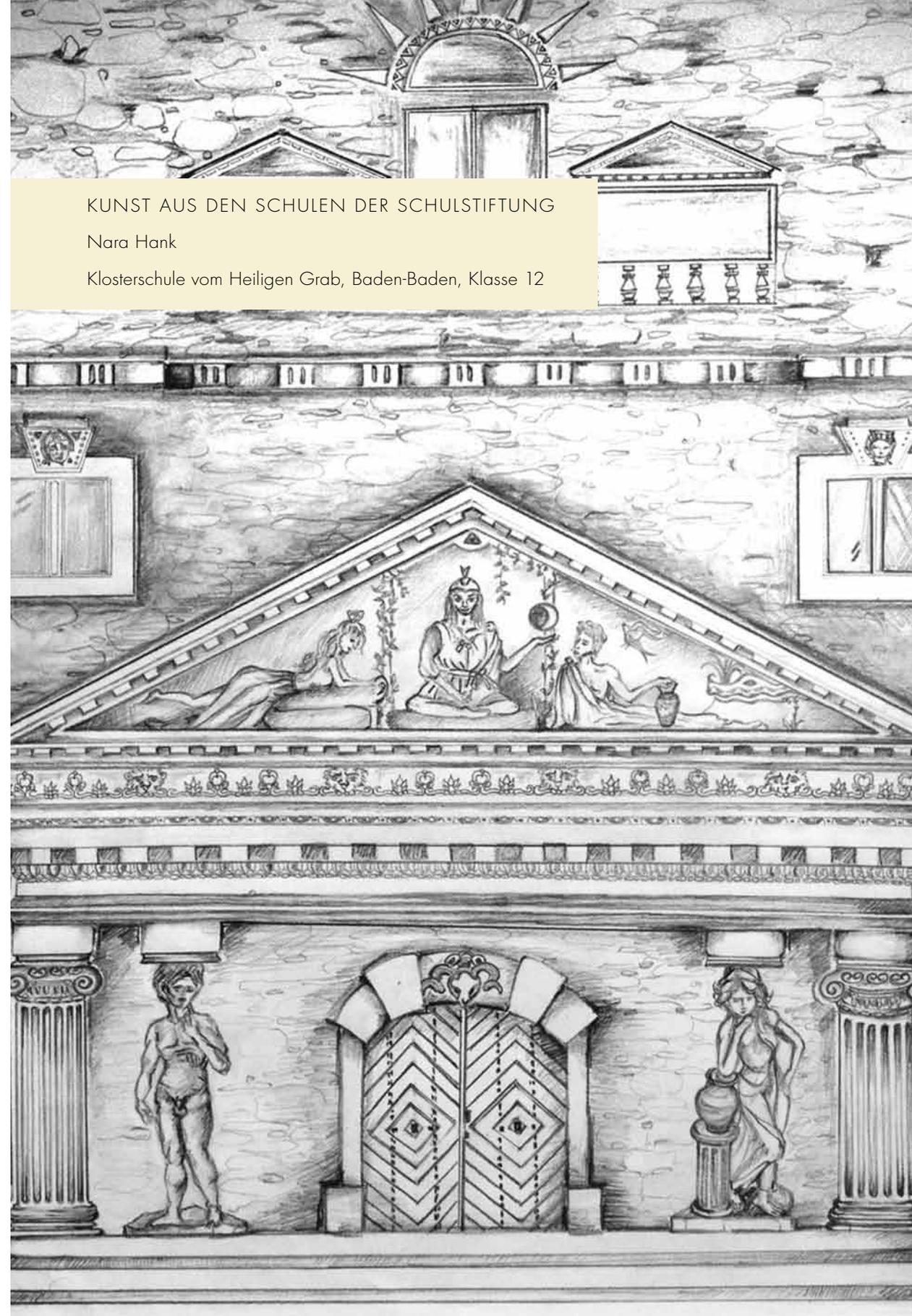
Die Vollversammlung des Verbandes der Diözesen Deutschlands hat in ihrer Sitzung am 27. April 2015 wichtige Änderungen im kirchlichen Arbeitsrecht beschlossen und dabei auch die kirchenspezifischen Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im kirchlichen Dienst den vielfältigen Veränderungen in der Rechtsprechung, der Gesetzgebung und der Gesellschaft angepasst.

Der Erzbischof von Freiburg hat diese Änderungen für unsere Diözese im August 2015 in Kraft gesetzt.

Künftig wird bei Verstößen gegen die arbeitsvertraglichen Loyalitätspflichten stärker der konkrete Einzelfall in den Blick genommen. Die erneute standesamtliche Heirat nach einer zivilen Scheidung ist nur noch beim Vorliegen besonderer Umstände, durch die objektiv ein erhebliches Ärgernis in der Dienstgemeinschaft oder im beruflichen Wirkungskreis erregt oder die Glaubwürdigkeit der Kirche beeinträchtigt wird, ein Kündigungsgrund. Dasselbe gilt für das Eingehen einer eingetragenen Lebenspartnerschaft. In jedem Fall ist eine Gesamtbeurteilung erforderlich, bei der bei der Abwägung dem Selbstverständnis der Kirche ein besonderes Gewicht beizumessen ist, ohne dass die Interessen der Kirche die Belange des Arbeitnehmers dabei prinzipiell überwiegen.

Bestimmte Berufsgruppen unterliegen weiterhin einer besonderen Loyalitätserwartung. Dazu zählen insbesondere Personen, die aufgrund einer *Missio canonica* (Religionslehrkräfte) oder in leitender Position tätig sind. Zur Sicherstellung einer einheitlichen Rechtsanwendung wird eine zentrale Stelle geschaffen, die vor Ausspruch einer Kündigung aufgrund eines Loyalitätsverstößes konsultiert werden soll. Außerdem wird die Grundordnung nach fünf Jahren ihrer Anwendung evaluiert.

Nach wie vor ist der Austritt aus der katholischen Kirche eine Loyalitätsverletzung, die in aller Regel die Kündigung nach sich zieht.



KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Nara Hank

Klosterschule vom Heiligen Grab, Baden-Baden, Klasse 12



Pauline Ketterer

Meine Zeit mit einem Muf

Muf“ was soll das denn bitte heißen? Meinten meine Eltern vielleicht nicht doch „Mof“, aber das wir einen Menschen ohne Freunde zu Hause aufnehmen würden, erschien mir unwahrscheinlich. Muf heißt so viel wie Minderjähriger unbegleiteter Flüchtling. Und als meine Mutter das erste Mal mit der Idee kam, wir könnten doch einen Flüchtling aufnehmen, war ich sofort begeistert. Ich hatte mich vorher schon für dieses Thema interessiert, da ich durch Zufall auf einen Artikel gestoßen war, der von den Bewohnern einer Studenten-WG aus Heidenheim berichtete, die einen Flüchtling aus Syrien aufgenommen hatten und es wieder tun würden. Außerdem las ich einen Artikel, in dem der CDU-Bundestagsabgeordnete Martin Patzelt uns aufforderte, Flüchtlinge in unseren Privatwohnungen aufzunehmen. In den folgenden Monaten kamen in unserer Familie immer wieder Diskussionen auf: „Sollen wir das wagen? Sind wir für so etwas geeignet? könnten wir mit einem eventuell traumatisierten Flüchtling umgehen? Wie verständigen wir uns?“

Trotz all dieser unbeantworteten Fragen meldeten wir uns beim Jugendamt, das uns weitervermittelte an die ZEFIE (Zentrum für Individuelle Erziehungshilfen). Wir dachten alle, dass wie einen männlichen Flüchtling zugeteilt bekommen würden, da es fast keine Mädchen alleine schaffen, von zu Hause wegzugehen und die anstrengende, lange, gefährvolle Reise meist nicht überstehen oder viele schlimme Sachen unterwegs erleben müssen. Eine Frau zu sein, bedeutet – während wir hier Diskussionen über die Frauenquote führen – in vielen Ländern Angst zu haben, alleine auf die Straße zu gehen und Unterdrückung. Ohne Ankündigung, ohne Zeit, sich vorzubereiten, rief eines Tages im November ein Sozialarbeiter an und teilte uns mit, dass sie ein Mädchen aus Eritrea hätten, das gerade in der LEA (Landeserstaufnahmeeinrichtung für Flüchtlinge in der Nähe des Messplatzes) angekommen war, und schon diesen Nachmittag zu uns kommen würde. Ich war überrascht, so ins „kalte Wasser“ geworfen zu werden, ohne Namen, ohne Alter, ohne zu wissen was das Mädchen schon alles durchgemacht hatte. Meine Mutter war eher bestürzt, sie malte sich sicher im Stillen aus, was dem Mädchen alles für schlimme Sachen unterwegs zugestoßen sein konnten, schließlich hatten wir alle gedacht, ein Junge würde kommen ...

Aber wir bereiteten ihr schnell unser umfunktioniertes Gästezimmer vor und dann fuhr meine Mutter auch schon los, sie abholen. Ich schaute alle paar Minuten aus dem Fenster,

ob sie schon in der Einfahrt standen und dann endlich, stieg neben meiner Mutter ein kleines, dünnes, dunkelhäutiges Mädchen mit nicht mehr als einem kleinen Tagesrucksack und Turnschuhen aus dem Auto. Ich hatte mich zuvor noch schnell nach der Landesprache informiert, Tigrinja... noch nie gehört und Online- Wörterbücher fand ich auch nicht, nur ein paar karge Smalltalk Vokabeln. Und als ich sie dann, nach einem Händeschütteln mit einem Hallo begrüßen wollte, fühlte ich mich ziemlich hilflos und sie schien mich auch nicht zu verstehen. Aber wie muss sie sich wohl am Anfang gefühlt haben, in einem fremden Land, in einer fremder Kultur bei einer fremden Familie und besonders mit einer fremden Sprache, tausende Kilometer von der eigenen Familie getrennt? Das weiß ich bis heute nicht.

Aber das fremde Mädchen, das nun im Zimmer nebenan saß und munter auf einer mir fremden Sprache in ihr Handy plapperte, ließ sich auf jeden Fall nichts anmerken und schien auch sonst auf den ersten Blick keine seelischen und körperlichen Verletzungen zu haben, was mich ungemein erleichterte.

Die nächsten Tage bekamen wir durch die Hilfe eines Sozialarbeiters und eines Dolmetschers, die uns in dieser Zeit immer mal wieder besuchten, mehr Infos. Sie heißt Tarhas T., ist 16 Jahre alt und wurde wegen Armut und einem Grund, den sie nicht nennen wollte, von ihrem Vater und ihrer Stiefmutter nach Deutschland geschickt. Auf ihrer einjährigen Reise sei sie vielen Menschen begegnet und musste auch teilweiße barfuß den Weg bestreiten, zudem sei sie mit dem Boot nach Italien übergesetzt worden, und wenn ich an all die Unglücke, wie z.B das von Lampedusa (300 ertrunkene Flüchtlinge vor der italienischen Insel) denke, wird mir ganz flau im Magen. Aber all das hat sie nun überstanden. Tarhas war sehr fröhlich und hilfsbereit und schon nach ein paar Tagen war es nicht mehr komisch morgens zu fünf an einem Tisch zu sitzen. Nach einer Woche ging sie nun auch zur Schule und in ihrer Klasse waren zwei gleichsprachige Mädchen, die auch schnell ihre Freundinnen wurden.

Zwar lieferten wir ihr einen guten Start in unsere Gesellschaft nach einem Jahr auf Flucht, aber auch hier in Deutschland kamen viele Hürden auf sie zu. Die größte war die Sprache, aber meine Mutter investierte viel Zeit, manchmal auch ich, um mit ihr jeden Tag Deutsch zu lernen und Hausaufgaben zu machen, aber natürlich fiel es ihr sehr schwer und ihr Sprachgebrauch beschränkte sich auf : „Ja/Nein, gut, hallo“ usw. Eine weitere

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Ich träume, Theresa Halbritter

St. Raphael Schulen, Heidelberg, Klasse 7

Hürde waren alltägliche Dinge wie Duschen, Zähneputzen, Schuhe binden, mit Messer und Gabel essen. Später verbrachte sie auch ein paar Stunden mit einer benachbarten Ergotherapeutin, die versuchte, ihre motorischen Fähigkeiten zu verbessern. Wir versuchten so oft wie möglich etwas mit ihr zu unternehmen, wie spazieren gehen, Brettspiele spielen (wobei das Puzzeln ihr große Schwierigkeiten bereitete), auf den Spielplatz zu gehen oder Mandalas zu malen.

Natürlich gab es auch kleine Punkte, über die man sich schon einmal aufregte, wie das Ankritzeln von Möbeln, Apfelbutzen im Bett oder nächtliche Telefonate. Aber über all diese kleinen Dinge konnte man später wieder lachen. Und unsere anfänglichen Befürchtungen waren im Nu verfliegen.

Und alle in ihrem Umfeld nahmen sie herzlich auf, auch als ich sie zwei Mal zu Gruppenstunden der Pfadfinder mitnahm. Wir machten zusammen Feuer und auch die jüngeren Kinder spielten mit ihr und trotz der sprachlichen Differenzen sahen sie sie als ihresgleichen an, was mich sehr erleichtert und gefreut hat.

Und eines Tages schaute sie aus dem Fenster und sagte: „Ich gehe schaukeln“ und dann ging sie schaukeln.

Aber schon nach zwei Monaten mussten wir uns entscheiden, ob wir sie nach den vorgesehen vier Monaten weiterhin aufnehmen würden. Diese Entscheidung schoben wir ewig vor uns her, aber dann kamen wir zu dem Entschluss, dass Tarhas ein neues zu Hause bekommen sollte. So fanden wir eine betreute Mädchen-WG bei Stuttgart, dort würde sie sicher besser Deutsch lernen, selbstständiger werden und mit den Mädchen würde sie sich sicher auch gut verstehen und zudem hätte meine Mutter nun mehr Zeit, sich ihrer Arbeit zu widmen, da es schon Aufwand für sie bedeutete, sich um sie zu kümmern.

Der Abschied kam und wir schenkten ihr das alte Smartphone meines Bruders, von dem sie sehr begeistert war, wir machten Abschiedsfotos und dann war sie weg. Es war ungewohnt nun nicht mehr ihr munteres Geplapper durch die Zimmerwand zu hören. Und ich hoffe, es geht ihr dort gut und sie bekommt die Zukunft, die sie sich wünscht.

Dieses Erlebnis werde ich sicher nie vergessen und ich hoffe, es werden in Zukunft mehr Menschen den Schritt wagen, einen Flüchtling aufzunehmen, denn nur so kann man ihnen eine bessere Zukunft gewähren und sie eingliedern in die deutsche Gesellschaft.

Miteinander und nicht nebeneinander.



Hüpfen, Lachen, Essen, Spielen – Pausenhöfe an Stiftungsschulen



Kristina Häfner

Aus dem Herzen des Mannheimer Vatikans

Es ist mir eine Ehre, mich hier kurz vorstellen zu dürfen: Ich bin der „Große Schulhof“ des Ursulinen-Gymnasiums Mannheim. Groß bin ich allerdings nur dem Namen nach, um mich von meinem Kollegen, dem „Kleinen Schulhof“, vor dem Haupteingang zu unterscheiden. Ich liege auf der anderen Seite des Hauptgebäudes mit einem schönen Blick in die Turnhalle. Gegenüber thront die Jesuitenkirche und meine Längsseite wird vom Dekanat der Stadt Mannheim begrenzt. So liege ich also mitten im Herzen des „Mannheimer Vatikans“, bin zwar nicht quadratisch, aber praktisch und gut. Bei meinem Kollegen, dem „Kleinen Hof“, geht es in den Pausen eher ruhig zu; dort schnappt meist die Mittelstufe zwischen den Doppelstunden frische Luft. Bei mir hingegen ist richtig was los. Zwei Tischtennisplatten – gestiftet von den Eltern – veranlassen die Jungen und Mädchen zum Rundlauf und so ausgetobt läuft natürlich im Unterricht auch alles wieder rund. Außerdem wird auf mir Fußball, Fangen, Beachball und so einiges mehr gespielt, wobei die Spielfelder fließend ineinander übergehen (müssen). Die notwendigen Utensilien können in meinem Nachbarn, dem Foyer, für die Dauer der Pause entliehen werden. Wird zwischendurch doch eine Ruhepause nötig, kann ich unter anderem drei schöne Bäume mit Bänken rundum bieten.

Apropos Bänke, beim Sommerfest am letzten Freitag des Schuljahres werde ich komplett mit Biergarnituren, Kühlwagen und Pavillons zugestellt. Es duftet nach kulinarischen Köstlichkeiten, die Luft schwirrt vor angeregten Gesprächen und das Leben tobt auf mir. Jedes Jahr wieder ein echter Höhepunkt in meinem Job! Auf den muss ich mich jetzt auch wieder voll konzentrieren, denn gleich geht's los. ... DING DANG DONG ... Ach nein, eines muss ich doch noch erzählen: Einmal im Jahr, am letzten Schultag zeige ich mich mit einem großen geschmückten Holzkreuz; dann feiert die ganze Schulgemeinde den Jahresabschlussgottesdienst. An den Tagen davor bange ich immer, dass es



hoffentlich nicht regnet. Und wenn dann auch noch alle Preise vergeben sind, dann darf ich auch mal Pause machen – 6 Wochen lang!
Ich verbleibe also mit höflichen Grüßen und einem kleinen Rat: Machen Sie mal Pause!



**Astrid Braig**

Unser Schulhof der St. Raphael Schulen Heidelberg – ein Miteinander von Gymnasium und Realschule, von Mensch und Natur

Bereits beim Eintreten in das Schulgelände der St. Raphael-Schulen zur Pforte an der Moltkestraße kann man als Besucher oder Besucherin neben den Stimmen der Schülerinnen und Schülern eine ganz besondere Atmosphäre wahrnehmen. Diese erschließt sich einem zusätzlich, wenn man sich dem Schulhof auf zwei unterschiedliche Weisen nähert, wozu in diesem Artikel eingeladen werden soll.

Vor gut 100 Jahren hätte ein Besucher allerdings gar kein Grundstück mit der Adresse „Roonstraße 1-5“ betreten, sondern eines, das unter der Flurbezeichnung „Handschuhsheimer Landstraße 23“ geführt wurde.

Schon dadurch wird schnell deutlich, dass der Schulhof eine bewegte Zeit hinter sich hat. Historische Aufzeichnungen können weitere Eckdaten liefern: So ist belegt, dass Neuenheim bereits zur Zeit der Römer besiedelt war und auch Jahrhunderte später, als Tilly im Dreißigjährigen Krieg Heidelberg belagerte, gibt es Hinweise auf einen militärischen Stützpunkt in der Nähe des heutigen Schulgeländes.

Bis zum heutigen Schulbetrieb sollte es jedoch noch viele Jahre dauern.

Beispielsweise stellte das unter dem Namen „Schwesternhaus“ bekannte Gebäude, in dem sich heute einige Unterrichtsräume, die Leitung und Verwaltung des Gymnasiums, das Lehrerzimmer, die Bibliothek und die Hausmeisterwohnung befinden, schon um die vorletzte Jahrhundertwende das Kernstück des Grundstücks dar. Als „Haus Windeck“ wurde diese Gründerzeitvilla im Rahmen des Bebauungsplanes von 1892 von der Landstraße aus zurück gesetzt erbaut und war auch von dort zugänglich, was das heute noch existierende Tor dokumentiert. Diese weiträumige parkähnliche Anlage, die in ähnlicher Form in Neuenheim nur noch in der Mönchhofstraße beim Physikalischen Institut existiert, bildet in

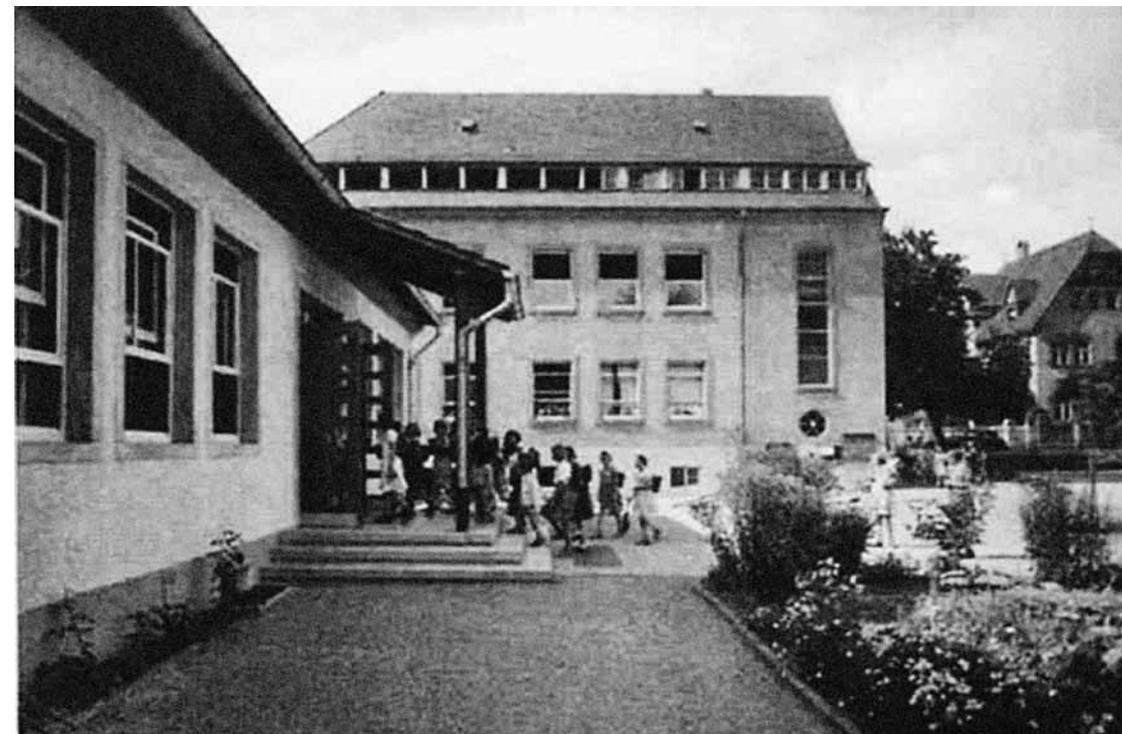
Der ehemalige Zugang von der Handschuhsheimer Landstraße

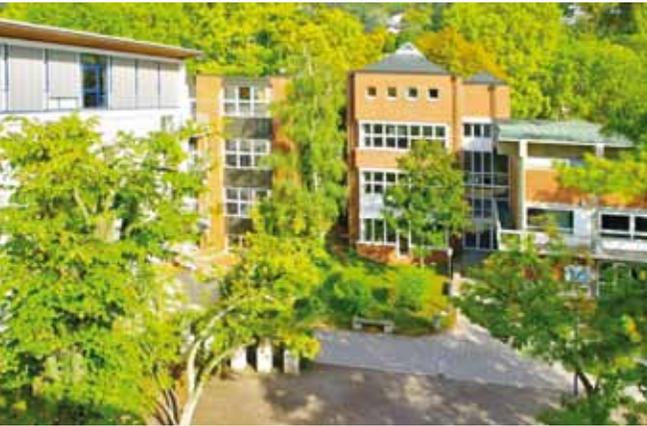


unseren Tagen ein bauliches Alleinstellungsmerkmal. Ergänzt wurde das Anwesen durch das Kutscherhaus im Nordwesten, das heute noch so genannt wird. Wie der Name belegt, wurden hier früher die Materialien für das Einspannen der Kutschen aufbewahrt, gepflegt und gewartet und das Häuschen diente wohl auch als Aufenthaltsort für die oder den Kutscher.

Rund drei Jahrzehnte nach der Jahrhundertwende gelangte das Grundstück in die Hände der Franziskanerinnen von Nonnenwerth, die im Jahr 1930 den Schulbetrieb unter der Bezeichnung „Institut St. Raphael“ aufnahmen. Allerdings wurde deren Arbeit in den folgenden Jahren unter den Nationalsozialisten stark erschwert, bis sie 1939 mit der Schließung der Schule ganz beendet wurde.

Die historische Aufnahme zeigt das Einser- und Zweiergebäude nach dem Zweiten Weltkrieg





Blick nach Osten vom Schwesternhaus in Richtung Musikturn, Aula und Sporthalle an der Handschuhsheimer Landstraße

Während der Kriegsjahre verlegte die Geschäftsleitung der Brown Boveri und Cie.-Werke ihren Sitz von Mannheim nach Heidelberg auf das sicherere Gelände der ehemaligen Schule. Die Franziskanerinnen verhielten sich in dieser schwierigen Zeit sehr beharrlich und geschickt und ließen sich nie ganz vom Anwesen vertreiben, sodass nach Beendigung des Krieges schon recht bald ein provisorischer Unterrichtsbetrieb wieder aufgenommen werden konnte. Aus dieser Zeit stammt das Foto, auf dem das heutige Einser- und Zweiergebäude zu erkennen sind.

Zu Beginn der 1950er Jahre diente das Einsergebäude ferner als Krankenhaus, bis im Jahr 1954 offiziell das „St. Raphael-Gymnasium“ für Mädchen eröffnet werden konnte, das seit 1983 koedukativ unterrichtet. Sechs Jahre später schloss sich die Gründung der Realschule für Mädchen an, sodass bis heute beide Schulen gemeinsam die Gebäude und auch das Gelände als Schulhof teilen.

Würde der eingangs vorgestellte Besucher den Stimmen einer Schülergruppe folgen, könnte er eine weitere wesentliche Erfahrung machen:

Durch die Historie des Grundstückes bedingt, zeigt sich eine behütete, geschützte Umgebung für die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernalltag: Eine kleine, von einem Gebäudeensemble unterschiedlicher Baustile umrahmte und teilweise von grün bewachsenen Mauern umfriedete parkähnliche Anlage, die seit der Schulgründung den inzwischen 1100 Schülerinnen und Schülern sowie allen am Schulleben Beteiligten überaus günstige Voraussetzungen bietet, um sich mit diesem Ort angenehm verbunden zu fühlen.

Dabei ist es bei allen baulichen Maßnahmen der Vergangenheit gelungen, den charakteristischen Baumbestand in seinem Kern zu erhalten und ihn darüber hinaus für die Schülerinnen und Schüler als wahrnehmbaren, wertzuschätzenden Teil des Schulhofes in Form eines Baumlehrpfades zu gestalten. Für naturnahe Unterrichtsinhalte muss daher nicht erst ein Weg aus der Stadt heraus gefunden werden, um Bäume zu bestimmen, deren Laub für gestalterische Zwecke zu nutzen oder Nistkästen brütender Vögel zu beobachten.

Direkten Bezug auf die naturnahe Umgebung nehmen zwei Klassenräume, die Gartenräume, die der großen Fenster wegen auch augenzwinkernd als Aquarium bezeichnet



Schwesternhaus Ostansicht

werden, weil Vorbeigehende das Geschehen im Gebäude betrachten können. Vor allem für Veranstaltungen im kleineren Rahmen, wie beispielsweise die jährlich stattfindenden Einschulungsfeiern für die neuen Fünftklässler bieten sich diese Säle an. Insbesondere wenn es das Wetter zulässt, können die Terrassentüren zum Garten hin geöffnet werden, damit man auch in dieser ansprechenden Umgebung an Bistrotischen miteinander ins Gespräch kommen kann.

Nur wenige Schritte weiter liegt der vor wenigen Jahren neu und wetterfest angelegte Picknick-Bereich mit Holztischen und Bänken, der in den Pausen oder bei Festen zum Verweilen unter den Bäumen einlädt. Seit einigen Jahren säumen auf Stelen aufgestellte Steinskulpturen der Abiturjahrgänge den Weg und bereichern diesen Teil des Schulhofes. Aber es kann nicht nur „gechillt“ werden, wie unsere Schülerinnen und Schüler es bezeichnen würden – denn auch für „Action“ und zum Austoben stehen nachmittags nach der Schule und während der Pausenzeiten zwei Tischtennisplatten, ein Basketballfeld und die neue Kletterwand zur Verfügung, die neben der Weitsprunganlage unter schattenspendenden Bäumen die Sportlerherzen höher schlagen lassen!

Etwas weiter entdeckt man auf dem Schulhofrundgang eine Franziskusstatue, die zwischen Schwesternhaus und Vierergebäude am Wegrand steht. Sie macht Vorbeigehende aufmerksam auf die ehemalige Trägerschaft der Franziskanerinnen und deren

„Wir und unsere Schule“ ist der Titel des Fotos, mit dem die abgebildeten Schülerinnen beim Fotowettbewerb den 2. Platz belegten



Anliegen, junge Leute nach christlichem Vorbild auf das Leben vorzubereiten.

Der Hl. Franziskus selbst gilt als Vorbild für Lehrkräfte und Schüler auf unterschiedliche Weise: So seien vor allem der Respekt vor jeder Form des Lebens genannt sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Ganz aktuell erinnert er daran, dass der Reichtum kulturellen Schaffens nicht von materiellen Einflüssen abhängig ist.

Von den Schülerinnen und Schülern wird Franziskus auf unkomplizierte Weise in den Schulalltag als „Einer von ihnen“ integriert, wie die Fotos vom Schülerwettbewerb im Schuljahr 2014/15 zeigen.

Für das Auge des Betrachters eröffnen sich auf den Wegen zwischen den Gebäuden immer wieder neue Sichtachsen, die den Blick einerseits lenken, ihn andererseits durch die von unzähligen Fahrrädern gesäumten Hecken verdecken und unerwartet neue Ansichten erlauben.

Es findet sich sogar eine Art „grünes Zimmer“, ein vor dem Dreiergebäude durch Buchenhecken ringherum geschützter Ort, der mit Bänken versehen ist. Er eignet sich beispielsweise sehr gut für Unterrichtsstunden mit Kleingruppen im Sommer zur Prüfungsvorbereitung oder als Raum abseits, um sich ungestört unterhalten zu können.

Eine Tafel nahe dem mächtigen Baum vor dem Schwesternhaus informiert über Aktuelles und dient wie die Linde selbst als Treffpunkt auf dem Schulhof. Als unverzichtbar stellt sich der alte Baum an Regentagen dar, denn sein dichtes Blätterdach bietet allen Überquerenden des Hofes in den Pausen Schutz.

Vor dem Einsergebäude schließlich, in dessen Keller auch die Werkstatt des Hausmeisters untergebracht ist, steht, unlängst hinzugekommen und dankbar von Besuchern und Gästen angenommen, ein Wegweiser mit bunten Pfeilen. Anhand der Gebäudebezeichnungen und mit Verweisen auf Schulpartnerschaften in anderen Ländern lässt er die Geschichte und Nutzung des Grundstückes noch einmal farbig Revue passieren. Hier endet auch unser Rundgang, bevor man den Schulhof durch das Tor zur Roonstraße wieder verlässt.

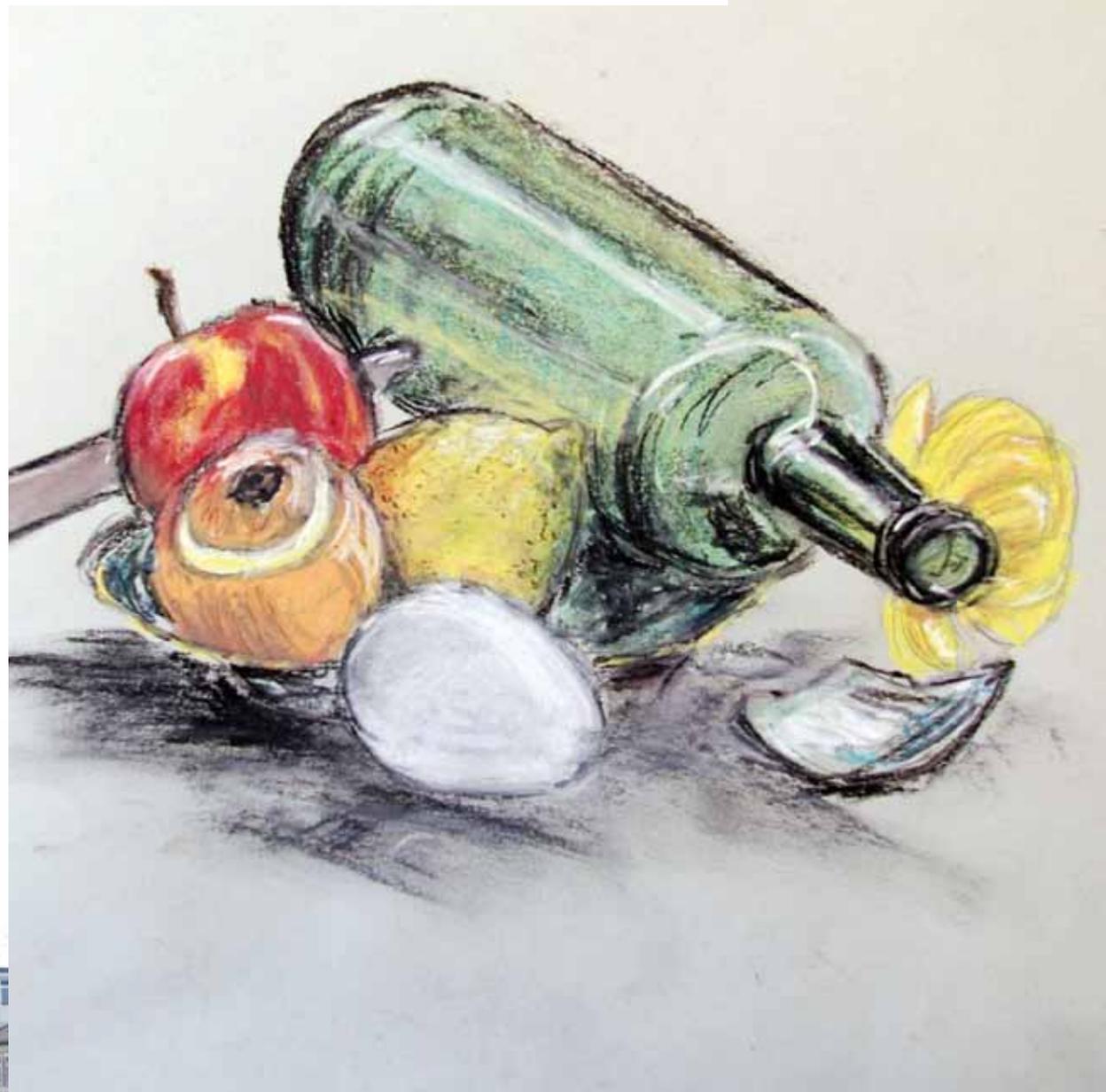
Die mächtige alte Linde bietet Schutz bei jedem Wetter und lädt zum Verweilen ein, der Schilderbaum im Vordergrund gibt farbenfrohen Überblick



KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Astrid Roth

Klosterschule unserer Lieben Frau, Offenburg



1 | Aus den Schulen



Daniel Mark

Der Bischof kommt.

Erzbischof Stephan Burger zu Besuch am St. Ursula Gymnasium in Freiburg

Wenn Stephan Burger, immer noch frisch ernannter Freiburger Erzbischof, das St. Ursula Gymnasium besucht, dann will er Freiburgs größtes Gymnasium möglichst im Normalbetrieb erleben, will erfahren, wie in ihm tagtäglich gearbeitet und gelebt wird. Wenn das St. Ursula Gymnasium mit seinen über 1000 Schülerinnen und 100 Lehrerinnen und Lehrern vom Erzbischof besucht wird, dann will es sich natürlich von seiner besten Seite zeigen. So wurde der 19. Oktober 2015 für das St. Ursula Gymnasium einerseits ein bunter und festlicher Tag und blieb andererseits doch auch ein Tag, an dem Raum war für das ruhige, unaufgeregte Gespräch, die persönliche Begegnung – und für den ganz normalen Unterricht.

Standesgemäß mit dem Sound der Swing Sisters unter der Leitung von Felix Berndt und Mark Schätzle wurden Erzbischof Burger und Stiftungsdirektor Scherer durch Schulleiter Hummel und Stellvertreter Sumbert begrüßt. Natürlich hat ein Erzbischof auch seinen persönlichen Referenten, Herrn Gedemer; der aber gab seine Aufgabe für die Dauer des Besuchs an vier Schülerinnen ab, an Kate Straka und Viviane Vonderach aus der 6e, sowie an Anja Gutmann und Miriam Jackobs aus der Kursstufe 2. Sie übernahmen die Begleitung des Gastes durch den Vormittag, gaben Auskunft, wiesen den Weg, waren Ansprechpartnerinnen und Moderatorinnen. Im direkten Kontakt erlebten sie den Erzbischof – ebenso wie die Schülerinnen in der Bibliothek, bei der Hausaufgabenbetreuung und am Eine-Welt-Stand – als einen Menschen, der zuhört und währenddessen ganz bei der Sache, genauer: bei der Person ist.

„Wenn er dir zuhört, hört er dir zu.“ Das erweist sich auch im persönlichen Gespräch, hier ganz ohne offizielle Begleitung, während der Begegnung mit Schülerinnen des Kernfachs Religion und des Seminarkurses. In der Vorbereitung haben die Schülerinnen beschlossen, nicht eine Agenda bestimmter Themen abzuarbeiten, sondern sich selbst zunächst einmal als Personen zu zeigen, indem sie sich vorstellen, von ihrem Interesse

an religiösen und philosophischen Fragen erzählen, von ihren Seminarkursprojekten zum Thema „Es muss noch mehr als alles geben“, von ihren Zielen, Idealen und Hoffnungen. Als der Erzbischof an der Reihe ist, zeigt auch er sich als Person, als Stephan Burger, der nach der neunten Realschulklasse in Löffingen auf das Internat Herberg in Immenstad wechselte, dort sein Abitur machte, danach sein Studium und seine kirchliche Laufbahn begann.

Dass er das Amt des Erzbischofs als Dienst angenommen hat und nicht etwa als Karrierehöhepunkt ansieht, nehmen ihm die Schülerinnen sofort ab. Gefragt, ob es im Laufe seines kirchlichen Lebens auch Situationen des Zweifels gab, nennt er ausgerechnet den Moment, als ihm klar (gemacht) wurde, dass er der neue Erzbischof werden soll.





Welches Potential Kirche seiner Meinung nach hat, sich zu ändern? „Kirche ändert sich immer, nur eben langsam“, sagt er. Welche konkreten Veränderungen er persönlich sich wünscht, lässt er offen, seine Überzeugung ist: „Ich allein kann das nicht schaffen; ich brauche eure Mithilfe, ich brauche euch.“ Dieselbe Botschaft vermittelt er, der als Vikar in Tauberbischofsheim und Pforzheim auch Kollege war, im Gespräch mit den Lehrerinnen und Lehrern der Fachschaft Religion.

Während der Begegnung mit dem gesamten Kollegium im Gottesdienstraum wird er gefragt, welche Vorstellungen vom St. Ursula Gymnasium er vor dem Besuch hatte, und ob sich diese Erwartungen jetzt, gegen Ende seines Aufenthaltes, erfüllt haben. Erzbischof Stephans Antwort macht deutlich, dass es ihm nicht um ein feststehendes Konzept von kirchlicher Schule geht. Schule in kirchlicher Trägerschaft zu sein heißt für ihn offensichtlich nicht, einen in der „Zentrale“ erarbeiteten Plan umzusetzen. Schule als kirchliche Aufgabe wird aber auch nicht einfach an die Schulstiftung und die Schulleitungen delegiert. Basis des gemeinsamen Erfolgs ist vielmehr das Vertrauen in die individuellen Personen, die für die Schule und in der Schule arbeiten. Dieses Vertrauen lässt den Freiraum entstehen, den Schule braucht. So berichten auch Stiftungsdirektor Dietfried Scherer und Schulleiter Thomas Hummel ganz persönlich von Erfahrungen des gegenseitigen und gewinnbringenden Vertrauens.

Der festliche Höhepunkt des Tages ist sicherlich die Begegnung mit der ganzen Schul-

gemeinschaft in der Aula – alle Schülerinnen, Lehrerinnen und Lehrer sind da und singen zur Begrüßung Kanon. Erzbischof Stephans Frage, wer von den Schülerinnen, so wie er, einen Wecker brauchte, um am Morgen aus dem Bett zu kommen, stößt auf breite Resonanz. Die Frage nach dem Wecker blieb hängen, sie war der Einstieg – hier zeigte sich der Erzbischof ganz als gelernter Lehrer – für die kurze Ansprache, in der er seinen Wahlspruch „Christus in den Herzen“ entfaltete.

Aber nicht nur der große Auftritt, feierlich musikalisch umrahmt von Chor und Orchester unter der Leitung von Eva Raab-Bollinger und Matthias Ratzel, wird in Erinnerung bleiben, sondern auch der Bischof, der sich mit seinem Tablett in die Schlange der Essensausgabe stellt. Er ist wirklich ein Erzbischof, der gern unter Menschen ist, und wir haben uns mit ihm genauso wohl gefühlt wie er sich offensichtlich mit uns. Ein sehr feierlicher und doch auch ein ganz normaler Tag, der 19. Oktober 2015.



Heimspiel – große Anteilnahme und lebhaftes Gespräch waren angesagt beim Besuch des Erzbischofs Stephan Burger am St. Ursula Gymnasium in Freiburg



Johannes Kaiser

Abschied vom Kloster St. Ursula in Villingen

Ende Juli 2015 erlosch mit dem Auszug der letzten Klosterbewohner das Klosterleben am Villingen Bickentor. Es hatte vor fast 800 Jahren mit einer Beginensammlung, einer Wohngemeinschaft alleinstehender frommer Frauen, begonnen und war von der seligen Ursula Haider im 15. Jahrhundert zum Kloster St. Klara reformiert worden. Nach 300 Jahren des beschaulichen Lebens wurden 1782 das Klarissenkloster und das nebenan liegende Dominikanerinnenkloster durch die Habsburgerregierung gewaltsam aufgelöst. Mit Hilfe der Ursulinen von Freiburg i. Br. ließen sich jedoch einige der Nonnen zu einem Lehrorden umwandeln und konnten das Klosterleben weiterführen. Über 200 Jahre haben die Schwestern nach der Regel der Anne de Xaintonge ihr Lehrinstitut unterhalten und für die Bildung unzähliger Mädchen gesorgt. Im Jahr 1990 übergaben sie die Schule an die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg. Zuletzt waren jetzt nur noch Superiorin Sr. M. Roswitha Wecker und Sr. M. Siegrun Schachtner zusammen mit dem Klostergeistlichen, dem Redemptoristenpater Hermann Fuchs, im Kloster verblieben. Schule und Schulstiftung richteten am 15. Juli eine Abschiedsfeier aus, bei der die Schulgemeinschaft, die Öffentlichkeit und zahlreiche Ehrengäste das Wirken der Ursulinen in VS-Villingen zu würdigen wussten.

Feierlicher Gottesdienst im Münster

Der Bischofsvikar für das Ordenswesen in der Erzdiözese Freiburg, Weihbischof Dr. Michael Gerber, stand dem feierlichen Abschiedsgottesdienst im Münster Unserer Lieben Frau vor, der auf Wunsch von Sr. M. Roswitha öffentlich war. Als Konzelebranten wirkten Dekan und Münsterpfarrer Josef Fischer sowie sein Vorgänger in diesen Ämtern Kurt Müller, daneben der Jungpriester und ehemalige St. Ursula-Schüler Holger Cerff sowie Diakon Horst Dyma. Die Liturgie wurde mitgestaltet von Mitgliedern der Schulgemeinschaft: Matthias Eschbach als Kantor und Organist, dem Jungen Chor St. Ursula unter der Leitung von Andreas Puttkammer, den Lektorinnen und Lektoren Angelika Kleijn, Doris Studer-Ehret, Michaela Münch, Klaus Nagel und dem Schülersprecher Bjarne Friedrichsohn sowie elf Ministrantinnen und Ministranten, unter denen die meisten aktuelle oder ehemalige Schülerinnen und Schüler der St. Ursula-Schulen waren. In seiner Predigt erinnerte Weihbischof Dr. Gerber daran, dass der Start des Ursulinenklosters in der napoleonischen Ära nicht leicht war, dass aber dann ein reiches klösterliches Leben gepflegt wurde, das jetzt zu Ende ging. „Sie haben mit Ihrer Gemeinschaft in die Biographien junger Menschen



*Auf zu neuen Ufern:
Sr. M. Siegrun, Superiorin
Sr. M. Roswitha,
Pater Fuchs CSSR
(v. l. n. r.)*

investiert“, rief er den Schwestern zu. Beide Schwestern würden vom Konvent der Ursulinen von Brig im Schweizer Wallis aufgenommen, die mit den Villingen Ursulinen in einer Föderation verbunden sind. Für Sr. M. Siegrun sollte das Kloster in Brig eine neue Heimat werden. Sr. M. Roswitha habe dagegen noch einige Wochen mit der Verwaltung des Klosters zu tun. Daher sei es gut, dass sie mit Pater Fuchs in eine Wohngemeinschaft im Villingen Seniorenheim St. Lioba zu ziehen gedachte. Zum Abschied überreichte er den beiden Schwestern ein Licht, das in einen kleinen Sandsteinquader eingelassen war – ein Sandstein, „wie er auch am Freiburger Münster vorkommt“.

Festakt in der Aula der Schule

Bei herrlichem Sommerwetter wurden die geladenen Gäste nach dem Gottesdienst unter der Kastanie empfangen. Schülerinnen und Schüler der Klasse 9 R sorgten unter Anleitung der Kollegin Birgit Collet-Abberger für Fingerfood und Getränke. Beim Festakt zur Verabschiedung der letzten Bewohner des Klosters in der Aula der Schule waren von der Schulstiftung Stiftungsdirektor Dietfried Scherer, Geschäftsführerin Andrea Mayer sowie Herr Norbert Kopp als Vertreter der Personalabteilung anwesend. Für den musikalischen Rahmen sorgte das Schulorchester unter der Leitung von Ursula Schwab-Rittau. Schulleiter Johannes Kaiser konnte die Klassensprecher und Elternvertreter aus allen Klassen, das aktive Kollegium und ehemalige Kollegen, die ihren Arbeitsvertrag noch mit dem Kloster geschlossen hatten, allen voran den ehemaligen Direktor von St. Ursula Dr. Josef Oswald, sowie Vertreter der schulnahen Vereine und die Geschwister von Sr. M. Siegrun begrüßen. Auch ehemalige Vorsitzende des Elternbeirats und der Vereine waren der Einladung gefolgt. Vonseiten des kirchlichen Lebens waren außer dem Weihbischof mehrere Priester gekommen, die immer wieder in der Klosterkirche Gottesdienst gefeiert hatten, sowie der Dekan des evangelischen Dekanats Villingen. Das öffentliche Leben nahm Anteil in Person des Oberbürgermeisters und mehrerer Amtsleiter der Stadt Villingen-Schwenningen, des Ersten Landesbeamten des Landkreises Schwarzwald-Baar und mehrerer Vertreter der Schulbehörden sowie mehrerer Schulleiter der Nachbarschulen, darunter jeweils auch ehemalige Vertreter, die mit dem Kloster freundschaftlich verbunden waren.

Grußworte zur Würdigung des Klosterlebens

In seinem Grußwort erinnerte Stiftungsdirektor Dietfried Scherer daran, dass die vormali-



1 | Festakt und Gottesdienst: Stiftungsdirektor Scherer, Geschäftsführerin Mayer, stellv. Geschäftsführer Kopp,
2 | Weihbischof Dr. Gerber 3 | OB Dr. Kubon

4 | OSiD Kaiser, Pater Fuchs CSSR, Sr. M. Siegrun, Sr. M. Roswitha, Dr. Christoph Käfer,
Bjarne Friedrichsohn 5 | Stiftungsdirektor Scherer 6 | OSiD i.R. Dr. Oswald

ge Superiorin Sr. M. Eva-Maria Lapp schon vor fast genau 25 Jahren die Schule an die Schulstiftung übergeben hatte. Damit war St. Ursula Villingen eine der ersten Schulen in der seither erfolgreichen Stiftung, und der Übergang sei in weiser Voraussicht zu einem Zeitpunkt erfolgt, als das Kloster noch aktiv handelnd die Entwicklung gestalten konnte. Der Stiftungsdirektor dankte den beiden noch verbliebenen und jetzt zu verabschiedenden Schwestern, stellvertretend für alle Schwestern davor, für über 230 Jahre wertvolle Bildungsarbeit, für alles „ideelle, personelle und materielle Engagement“. Im Blick auf Sr. M. Roswitha und Sr. M. Siegrun sagte er: „Sie werden hier im Kloster fehlen, aber die Erinnerung an Sie wird nie fehlen.“ Ihre Sendung als Mitglieder des Schulordens der Ursulinen werde durch die Schulstiftung in zeitgemäßer Form weitergeführt. Schließlich dankte er Sr. M. Roswitha dafür, dass sie dem Stiftungsrat der Schulstiftung noch für einige Zeit erhalten bleibe.

In einem zweiten Grußwort blätterte – wie er sagte – der ehemalige Dekan und Münsterpfarrer Ehrendomherr und Geistlicher Rat Kurt Müller mit launigen Worten in einem „geistigen Album“, worin er die Erinnerung an 70 Jahre eigener Erlebnisse mit dem Kloster St. Ursula gesammelt hat. Der Altdekan erinnerte an das Gelübde der Schwestern von St. Klara und St. Ursula, das Psalmgebet um den Frieden und die Bewahrung von Sicherheit und Freiheit der Stadt zu pflegen, und wusste, dass die beiden scheidenden Schwestern diese Tradition auch nach dem Auszug bewahren wollten, solange sie könnten. Er verwies darauf, welche Perle die Klosterkirche mit dem Grab der seligen Ursula Haider darstelle, und er bat darum, dass dieser „spirituelle Stützpunkt“ in der Stadt erhalten bleibe. Oberbürgermeister Dr. Rupert Kubon verdeutlichte in seinem Grußwort, welche Rolle das Kloster im Bewusstsein der Bevölkerung gespielt habe. Er zeigte sich davon überzeugt, dass die neuen Klosterbewohner vielleicht weniger still, aber nicht weniger intensiv dabei sein würden, sich nach dem Erbe der Klarissen bzw. der Franziskaner radikal für den Frieden einzusetzen statt allein an der Macht interessiert zu sein. Der Oberbürgermeister erinnerte daran, dass die Ursulinen die qualifizierte Schulbildung junger Frauen aus der ignatianischen Spiritualität heraus entwickelt hätten, und er rief mit Verweis auf das Zweite Vatikanische Konzil dazu auf, aus der Berufung aller Christen „die Aufgabe der Ordensschwestern zu unserer eigenen zu machen.“ Er sprach den Schwestern den Dank der Stadt aus und wünschte ihnen Gottes Segen für ihren neuen Lebensabschnitt.

Beim Grußwort der Schule schloss zunächst Schulleiter Johannes Kaiser den bisherigen Dankesworten einen persönlichen Dank an: Sr. M. Roswitha habe als Jahrzehnte lange Leiterin des Internats und der Tagesschule als Anwältin der Tagesschülerinnen und -schüler gewirkt und eine „aufopferungsvolle Arbeit“ geleistet, die auch noch bei ihrer späteren Verwaltungstätigkeit für das Kloster „mannigfaltig in die Schule hineingewirkt hat“. Sr. M. Siegrun habe neben ihrer umfangreichen Tätigkeit als Fach- und Klassenlehrerin auch „geistliche Spuren in den Herzen und im Geist vieler hundert Schülerinnen und Schüler, aber auch bei Kolleginnen und Kollegen hinterlassen.“ Herrn Pater Fuchs wurde für dessen langjährigen Beitrag für die Gottesdienste der Schulgemeinschaft gedankt. Er habe sich stets auf die Themen der Schülerinnen und Schüler eingelassen und bei der Gottesdienstvorbereitung mit den Religionslehrerinnen und Religionslehrern „seelsorgerliche Gespräche mit Wirkung ins Kollegium hinein“ geführt.

Anschließend brachte als Vorsitzender der Mitarbeitervertretung der Schule Dr. Christoph Käfer den Schwestern und Herrn Pater Fuchs die Wertschätzung des Kollegiums und der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für ihr Schulwerk zum Ausdruck. Gemeinsam mit dem Schülersprecher Bjarne Friedrichsohn überreichte er ihnen jeweils eine kleine Schatztruhe, die von den Schülerinnen und Schülern der Tagesschule gestaltet waren. Der nahezu identische Inhalt war mit Beiträgen aller Klassen gefüllt, welche die Botschaft enthielten: „Das Kloster war ein Schatz für uns!“

Abschiedsworte von Sr. M. Roswitha Wecker

Zum Schluss ergriff Frau Superiorin Sr. M. Roswitha das Wort. Sie dankte allen, die den Verabschiedungstag gestaltet hatten, und erinnerte an den Auftrag, den die Ursulinschwestern von ihrer Stifterin Anne de Xaintonge erhalten hatten: „Lehren, trösten und allzeit beten ist der Beruf der Ursulinen.“ Sie wünsche sich, dass die Schule in diesem Sinne weitergeführt werde, und sei dankbar, „dass der größte Teil des Klosters in Zukunft schulisch genützt wird.“ Weil in jeder Veränderung auch eine Chance liege, sehe sie für sich an ihrem neuen Lebensmittelpunkt St. Lioba auch eine Chance. Sie schloss mit den Worten: „Gott ist auch in St. Lioba und in Brig!“





Christian Brunner

Nur Mut – Schüler trainieren Zivilcourage

Kloster-Schülerinnen aus Offenburg gewinnen den ersten Preis beim Wettbewerb der Bundeszentrale für politische Bildung

Unlängst wurde im Fall um die totgeschlagene Tugce Albayrak das Urteil von drei Jahren Jugendhaft ausgesprochen. Immer wieder prägen Meldungen wie diese die Medien und rücken das Thema Zivilcourage in den Fokus.

Auch die Klasse 10g des Kloster-Gymnasiums befasste sich im Rahmen des Wettbewerbs der Bundeszentrale für politische Bildung 2014 mit diesem Thema. Als ich zu Beginn des Schuljahres 2014/2015 die Klasse mit der Möglichkeit, an dem Wettbewerb teilzunehmen, konfrontierte, zeigten die Schülerinnen sofort Interesse und diskutierten, in welchem Themenbereich der Wettbewerbsausschreibung ihr Beitrag erfolgen sollte. Nachdem diverse Optionen durchgespielt wurden, fiel letztendlich die Wahl auf das Thema „Nur Mut – Schüler trainieren Zivilcourage“. In diesem Bereich konnte man entweder die eigenen Arbeitsergebnisse in Form von Bildtafeln oder eines Kurzfilms präsentieren. Wir entschieden uns für die Variante des Films. Die Länge von 8 Minuten musste eingehalten werden und so konnte es schon losgehen. Auch die Preise, die es zu gewinnen gab, beeindruckten die Schülerinnen sehr. Doch wagte zu diesem Zeitpunkt niemand daran zu denken, hier wirklich am Ende auf dem Siegertreppchen zu landen.

Im nächsten Schritt galt es den weiteren Projektverlauf zu organisieren und zu strukturieren. Um die Entwicklung auf der Metaebene beurteilen und den Arbeitsprozess steuern zu können, wurde umgehend eine Steuergruppe gebildet. Diese sollte nun die Abläufe der einzelnen Arbeitsgruppen, zu denen das Drehbuch-Team, die Film-Crew, das Schnitt-Team, die Interview-Gruppe und das Projektbericht-Team gehörten, koordinieren. In vielen Stunden wurde das Projekt vorangetrieben und unter viel Anstrengung und mit großer Geduld nahm der Film Stück für Stück seine Form an. Zu den prägenden Einstellungen des Filmes gehörten im Ablauf schnell aufeinander folgenden Großaufnahmen aller am Projekt Beteiligten – mit einer jeweils individuellen Definition des Begriffs Zivilcourage. Ebenso wurde eine Situation im Schulalltag dargestellt, in der eine Schülerin von ihren Mitschülerinnen angegangen und physisch sowie psychisch verletzt wird. Hierzu schrieb die Bundeszentrale für politische Bildung auf ihrer Homepage folgenden Kommentar: Eine filmische Dokumentation der Klasse 10b des Klosterschul-Gymnasiums aus Offenburg zum Thema „Nur Mut! Schüler trainieren Zivilcourage“ überraschte unter anderem damit, dass Szenen eingefroren werden und einzelne Akteure nach ihrer Erweckung ihre Motive für das eigene Handeln erläutern können.¹



Die Klasse 10g der Klosterschulen Unserer Lieben Frau mit Bundeskanzlerin Angela Merkel in ihrer Mitte

Auch die Meinungen diverser Experten werteten den Film zusätzlich auf und rundeten ihn schließlich ab. Rechtzeitig vor dem 01. Dezember ging dann unser Paket mit den Aufnahmen an die Post und die Zeit des gespannten Wartens begann.

Als nach vielen Wochen dann schließlich Anfang März das Telefon im Sekretariat des Kloster-Gymnasiums läutete und Herr Lambertz, der Leiter des Wettbewerbs, am anderen Ende der Leitung mit fröhlicher Stimme die Nachricht überbrachte, dass der 1. Preis bundesweit erreicht wurde, herrschte zunächst große Ungläubigkeit. Doch schon schnell wurde diese von großer Freude abgelöst und ich wollte die gute Nachricht sofort den Schülerinnen mitteilen. Doch betonte der Leiter des Wettbewerbs seinen Wunsch, diese den Schülerinnen selbst überbringen zu wollen. Eine Woche später war es dann soweit und die Delegation der Bundeszentrale überbrachte die Nachricht an die Klasse 10b, deren Jubel grenzenlos war. Als dann schließlich im Rahmen der Ehrung noch bekannt wurde, dass mit diesem Gewinn der einwöchigen Klassenfahrt ein Besuch und Fototermin bei der Bundeskanzlerin Frau Dr. Angela Merkel verbunden ist, kannte die Freude keine Grenzen mehr. Also konnte schon langsam mit der Planung für Juni begonnen werden. Am 08.06.2015 sollte es losgehen und den Schülerinnen stand zu Beginn der Woche ein spannendes und abwechslungsreiches Programm bevor. Nachdem der Abend des Ankunftstages mit einer Führung durch das ehemalige Stasi-Gefängnis Hohenschönhausen begann, stand am nächsten Morgen bereits der Höhepunkt unseres Berlin-Aufenthalts auf dem Plan: Der Besuch im Kanzleramt und der damit verbundene Fototermin samt „Smalltalk“ mit der Bundeskanzlerin. Der politisch hochinformativ Rundgang durch das Kanzleramt wurde zusätzlich durch diverse Exkurse in die Welt der Kunst (Anlass hierzu gaben die zahlreichen Kunstwerke und Gemälde im und um das Gebäude) aufgewertet. Im Anschluss an den Besuch bei Frau Merkel trafen wir den Bundesfinanzminister Herrn Dr. Wolfgang Schäuble und Frau Elvira Drobinski-Weis zu Gesprächen. Auch im Verteidigungsministerium kam die Klasse in den Genuss eines überaus interessanten Vortrags. Neben weiteren politischen und historischen Programmpunkten stand auch der Besuch des Chamäleon Theaters und eine Spree-Fahrt auf dem Plan.

Wir wollen uns abschließend bei der Bundeszentrale für politische Bildung für die Reise bedanken, die uns so zahlreiche eindrucksvolle und informative Momente bescherte.

¹ (<http://www.bpb.de/lernen/projekte/schuelerwettbewerb/200348/gewinnerinnen-2014>, Stand: 18.06.2015)

**Guido Herzog**

100 Jahre St. Paulusheim Bruchsal

Von der Nachwuchsschule der Pallottiner zu einer Schule im Geiste Vinzenz Pallottis

Am 1. Januar 1994 wurde das Gymnasium St. Paulusheim als zehnter Schulstandort in die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg aufgenommen. Im laufenden Schuljahr 2015/2016 wird dieses „Gymnasium Sancti Pauli Bruchsaliae“, wie es im Schulsiegel bezeichnet wird, gelegen auf dem Bruchsaler Klosterberg, „eine landschaftliche Wirkung mit besonderen Reizen“ (Deutsche Bauzeitung, Nr. 11, 61. Jg., 5. Februar 1927), von 437 Mädchen und 318 Buben besucht. Die Keimzelle dieser „renommierten und profilierten Schule“ (Dietfried Scherer) liegt allerdings in der Württemberger Straße in Bruchsal, in dem mehrstöckigen Haus Nr. 97, in welches im September 1915 zwei Patres der Pallottiner-Missionsgesellschaft (Pia Societas Missionum), P. Johann Weber PSM und P. Karl Dietz PSM, sechs sog. Missionsstudenten und eine Franziskanerin, welche den Haushalt führen sollte, einzogen. Gemietet hatte das Haus die am 16. August 1915 in Bruchsal gegründete „St. Paulusheim für katholisch deutsche Auslandsmission G.m.b.H.“, als

deren Geschäftsführer der Bruchsaler Gymnasiallehrer und Stadtrat Professor Josef Frey fungierte.

Ziel und Zweck dieser „ersten Missionsanstalt der Erzdiözese Freiburg“ der Gründungsrektor P. Johann Weber hat dies nicht ohne Stolz immer wieder betont – war es, aus diesen Missionsstudenten „nach dem hohen Vorbilde des hehren Patrons tüchtige, seeleneifrige Missionäre heranzubilden“, war es, „Missionsberufe ihrem hohen Ziele entgegenzuführen, damit sie dann als Pallottinermissionare erfolgreich als Pioniere des Glaubens und des Vaterlandes auftreten können.“ In der Württemberger Straße erhielten die Missionsstudenten „Kost und Logis“ und die geistliche



Vorbereitung auf ihren Beruf als „Missionär“; das geistige Rüstzeug, die schulische Ausbildung dagegen erhielten sie am Großherzoglich Badischen Gymnasium beim Schloss.

Von Masio nach Bruchsal

Bis zum 30. April 1915 hatten sich die jetzt in der Württemberger Straße in Bruchsal wohnenden Missionsstudenten im sog. „Deutschen Missionshaus für Afrika“, in dem



1878 von Giuseppe Faà di Bruno, dem vierten Generaloberen der pallottinischen Gemeinschaft (1869-1889), gegründeten Missionskolleg St. Patrizius im piemontesischen Masio, südöstlich von Turin, auf ihren Beruf als „Missionär“ vorbereitet. Der zu erwartende Kriegseintritt Italiens auf der Seite der Entente veranlasste den deutschen Konsul in Turin jedoch an diesem letzten Apriltag, den Heimbewohnern die sofortige Heimkehr nach Deutschland nahezu legen. Deshalb haben am 1. Mai alle Studenten, Novizen und Fratres das

Missionskolleg St. Patrizius in Masio, welches seit 1910 auch Noviziat war, verlassen und sind nach Deutschland zurückgekehrt: die Novizen und Fratres nach Limburg, wo die Pallottiner 1892 ihre erste Missionsanstalt in Deutschland hatten gründen können, um hier den Nachwuchs für die Mission in der deutschen Kolonie Kamerun auszubilden – für andere Zwecke hätten sie in Preußen, wozu Limburg seit 1866 gehörte, gar kein Haus eröffnen können; der Kulturkampf lag ja noch nicht allzu lange zurück –, die Studenten zu ihren Angehörigen.

P. Johann Weber, seit 1910 Novizenmeister in Masio, war vor dem Krieg jedes Jahr mehrere Wochen in Deutschland gewesen, um Studenten für das Missionskolleg in Masio zu werben und dorthin mitzunehmen. Da er mit der Zeit zu der Überzeugung gelangte, „dass ein Studentat in Deutschland in jeder Beziehung von großem Nutzen für die Provinz wäre“, führte er im Frühjahr 1914 beim Badischen Erziehungsministerium in Karlsruhe



und im Erzbischöflichen Ordinariat in Freiburg Gespräche zwecks der Eröffnung eines Studentats, d.h. eines Hauses für 20-30 Missionsstudenten. Ins Auge gefasst hatte er, wie aus einem Brief an den General in Rom, P. Karl Gißler, datiert vom 31. März 1914, hervorgeht, damals schon Bruchsal, nicht zuletzt weil „Bruchsal fast ausschließlich in den Händen des Zentrums“ ist.

Erwartungsgemäß, d.h. „nach der Stellung, welche die Regierung der gesamten Ordensfrage gegenüber einnehme“, wurde das Gesuch vom Ministerium abgelehnt. Da gab der Oberbürgermeister von Bruchsal den Rat, dass die Gründung nicht von den Pallottinern selbst, sondern von anderer Seite erfolgen solle, etwa durch eine Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Der Ausbruch des I. Weltkrieges im Sommer 1914 hat diesen Plan zunächst offensichtlich ruhen lassen; nach dem 1. Mai 1915 kommt man aber ganz schnell auf ihn zurück, gründet die besagte G.m.b.H., mietet ein Haus und stellt P. Johann Weber ab 1. Oktober 1915 „als Leiter der Anstalt mit dem Titel ‚Rektor‘ an, bei einem Gehalt von 1200 Mark jährlich“.

Von der Saalbachniederung auf den Klosterberg

Das Mietshaus in der Württemberger Straße war zwar „einfach und primitiv eingerichtet, aber doch ein eigenes Heim mit Kapelle und allem Notwendigen“. Alle Schüler besuchten das Gymnasium, zwei die Quarta, einer die Obertertia und drei höhere Klassen; diese drei wurden aber bereits Ende November 1915 zum Militär eingezogen. Im Jahre 1916 kommen vier Studenten hinzu, so dass es jetzt sieben sind; im Juli 1917 sind es 13, am Jahresende dann 18; ein Bruderpostulant tritt ein, und an Pfingsten 1918 sind 20 Studenten im Haus, was auch die Stelle eines Präfekten nötig macht. Im Oktober 1919 waren bereits an die 70 Personen in dem Mietshaus untergebracht, d.h. die Verhältnisse in der Württemberger Straße wurden immer ungemütlicher, die Notwendigkeit, „den Zöglingen ein neues Heim zu schaffen“, immer dringlicher. Deshalb lancierte P. Johann Weber Ende 1917 mit dem Segen des damaligen apostolischen Nuntius Eugen Pacelli, des späteren Papstes Pius XII., eine Bausteinwerbung für einen (von ihm nach eigenem Bekunden „von Anfang an“ ins Auge gefassten) Neubau. Am 17. November 1921 wird ein Teil des Klosterberges für 223 178 Mark Eigentum der „St. Paulusheim Bruchsal für katholisch deutsche Auslandsmission G.m.b.H.“, am Samstag, dem 16. Dezember, werden die

ersten Wagen Steine aus einem Bruchsaler Steinbruch herbeigeschafft. Die gewichtigsten und größten Bausteine allerdings lieferte nach Pater Webers Worten allerdings Amerika. Die Grundsteinlegung war für den 19. März 1922 geplant – die Baustelle sah zu diesem Zeitpunkt so aus – musste aber „wegen des überaus regenreichen Frühjahrs“ auf den 14. Mai verschoben werden. Bereits am 23. Juni „grüßt von dem gestern fertiggestellten Dachstuhl auf der Nordseite gegen die Unteröwisheimer Straße zu zum ersten Male die badische Flagge.“

Der Umzug erfolgte in Etappen: „Am 18. Dezember 1922 zieht die erste Studentenschar in den Neubau ein; einige Privatstudenten bleiben zur Wache auch tagsüber in dem Neubau, nur zur Essenszeit und zu den allgemeinen Gebeten kommen sie herüber ins alte St. Paulusheim“, und am Mittwoch, dem 14. März, ist „morgens um ½ 5 Uhr Aufstehen. Sodann zelebriert der Hochw. H. P. Rektor die letzte Messe im alten Heim. ... Abends gegen 5 Uhr wurde das Allerheiligste in das neue Heim, in den dafür untertags hergerichteten Saal, feierlich übertragen“. „Damit begann im neuen St. Paulusheim das reguläre Leben: ein Leben des Gotteslobes, der Jugendbildung und der Seelsorge, im Sinne unseres Stifters Vinzenz Pallotti.“

Davon, wie dieses „reguläre Leben“ zunächst ausgesehen haben muss, kann man sich eine Vorstellung machen, wenn man sich vor Augen hält, dass am 8. Juni auch die Tische fürs Refektorium kamen, am 9. Juni die Stühle, und am 7. September zum ersten Mal das elektrische Licht brennt. „Bisher hat man sich im Neubau ohne Licht durchgeholfen.“ Mit der Glockenweihe am 13. Juli 1924 findet alles seinen vorläufigen Abschluss, nachdem unter dem 26. März 1924 der Apostolische Nuntius, immer noch Eugen Pacelli, in einem Schreiben an den H. H. Pater Rektor „den Hochwürdigen Patres, den Studenten und den Mitarbeitern des St. Paulusheims von Herzen den Apostolischen Segen“ des Hl. Vaters übermittelt hatte. „Ich füge meinerseits“, schreibt der Nuntius, „den aufrichtigen Wunsch an, Ihre bis jetzt unter dem sichtlichen Gottessegens stehende Unternehmung werde sich auch weiterhin glücklich entfalten zum Besten der Heidenmissionen.“





Gymnasiasten und Privatstudenten

Die ersten „Missionsstudenten“ waren ausnahmslos Gymnasiasten; im Hause erhielten sie nur „Kost und Logis“ d.h.

das St. Paulusheim war ursprünglich nur Internat ohne Schule), Unterricht dagegen erhielten sie am staatlichen Gymnasium beim Schloss, bis 1918 „Großherzoglich Badisches Gymnasium“, später „Schlossgymnasium“, im Schülermund jedoch „Schiff“ genannt (im Gegensatz zur Oberrealschule, dem „Luftschiff“, auf dem kleinen Berg, wo sich heute das „Schönborngymnasium“ befindet).

Da man aber auch älteren „talentierten Knaben, die schon aus der Volksschule entlassen sind“, den Wunsch, ein „tüchtiger, seeleneifriger Missionär“ zu werden, erfüllen wollte, wurden diese im Haus „privat“, d.h. nicht-staatlich, aber nach staatlich-gymnasialem Lehrplan, auf die Aufnahmeprüfung in eine entsprechende Gymnasialklasse vorbereitet. Das waren die sog. Privatstudenten, die also im Hause außer „Kost und Logis“ auch noch Privatunterricht erhielten. „Als Lehr- und Unterrichtskräfte wurden zumeist die Patres selbst, manchmal auch Fratres – zumal in Ferien – ältere und fortgeschrittene Schüler und später auch Laienlehrer verwendet.“

Waren zu Beginn des Schuljahres 1923/24, beim Umzug ins „neue“ St. Paulusheim, die Gymnasiasten noch leicht in der Überzahl – 34 zu 31 –, so war Anfang 1924 die Zahl der Privatstudenten um 10 größer als die der Gymnasiasten. Das neue Haus, welches „Raum bietet für 300 Zöglinge und 20 Patres“, gab ja die Möglichkeit, mehr Studenten aufzunehmen. Und in der Tat traten jetzt vermehrt Jungen als Privatschüler ins St. Paulusheim ein, die eigentlich noch volksschulpflichtig bzw. fortbildungsschulpflichtig waren. Die letzteren waren besonders unter den Brüderkandidaten vertreten, die bald in größerer Zahl aufgenommen wurden. Die jetzt im Haus neu eingerichteten Betriebe wie Bäckerei, Schusterei, Schreinerei, Schneiderei, Wäscherei, waren auf Laienbrüder angewiesen.

Damit sowohl die Volksschulpflichtigen, die sich für die Aufnahme ins Gymnasium vorbereiteten, als auch die Fortbildungsschulpflichtigen, die sich zum Teil für das Gymnasium, zum Teil aber auch als Brüderkandidaten vorbereiteten, nicht außerhalb des Hauses die Volks- und Fortbildungsschule besuchen mussten, verhandelte die Hausleitung mit dem

Volksschulrektorat. Das Ergebnis dieser Verhandlungen war die staatliche Anerkennungsurkunde vom 12. Dezember 1925, wonach „die nach gymnasialem Lehrplan unterrichteten Schüler, soweit deren Alter es zulässt, für die Aufnahme in ein öffentliches Gymnasium vorbereitet werden.“ Gleichzeitig wurde die Einrichtung einer Fortbildungsschule im Haus genehmigt.

Vier Kategorien von Studenten

Als im Sommer 1925 P. Heinrich Fechtig, welcher von 1919 bis 1921 Präfekt in Bruchsal, dann Rektor des in Konstanz 1920 gegründeten Missionshauses St. Josef war, Provinzial der 1923 errichteten „Herz-Jesu-Provinz der Pallottiner, Sitz Bruchsal (Baden)“ wurde – später wurde sie in „Bruchsaler Pallottiner-Provinz vom heiligsten Herzen Jesu“ umbenannt –, ordnete er an, dass auch in Bruchsal wie schon in Konstanz neben den Gymnasial-Klassen, die das staatliche Gymnasium besuchten, aus den im Vorbereitungsunterricht befindlichen älteren Schülern, die wegen Alters oder nicht vollauf befriedigenden Leistungen das Gymnasium nicht besuchen konnten, drei Spätberufen-Kurse zusammengestellt werden.

So wurden nun im September 1925 von Konstanz eine Anzahl Studenten fortgeschrittenen Alters in das St. Paulusheim versetzt, um mit den Schülern des St. Paulusheims, welche für die neu zu errichtenden drei Oberkurse ausgesucht worden waren, den 4., 5. und 6. Kurs zu bilden. Von da an erscheinen jährlich regelmäßig die Schüler des 3. Kurses von Konstanz als 4. Kurs im St. Paulusheim. Vom Jahre 1930 an teilte man die Kurse so, dass die ersten 4 in Konstanz bzw. (ab Ostern 1935) auf dem Hirsberg bei Immenstaad am Bodensee, der 5. und 6. in Bruchsal untergebracht wurden.

Von 1925 an gab es also am St. Paulusheim vier Kategorien von Studenten: 1. Gymnasialstudenten; 2. Privatstudenten, welche im St. Paulusheim „privat“ für die Aufnahme ins Gymnasium vorbereitet wurden; 3. Spätberufe, die wegen Alters oder nicht vollauf befriedigenden Leistungen das Gymnasium nicht besuchen konnten und ein sog. „Hausabitur“ ablegten; 4. Fortbildungsschüler. Der erste Lehrplan mit dem Titel „Humanistischer Bildungsgang für die Spätberufe der Bruchsaler Pallottinerprovinz vom heiligsten Herzen Jesu“ wurde am 12. April 1926 vom Provinzial unterzeichnet.



Der entscheidende Wendepunkt

Den entscheidenden Wendepunkt brachte das Jahr 1927. Angesichts der „Schwierigkeiten, die seit Jahren schon im größerem oder geringerem Ausmaße uns von seiten des Gymnasiums gemacht wurden“ und welche sich „in den letzten Jahren in einer für eine gesunde Entwicklung unserer Anstalt gefährlichen Weise“ steigerten (Zitate aus der Schulchronik), hat der (im Haus residierende) Provinzial beschlossen „dass ab Ostern 1927 keine Schüler mehr ans Gymnasium geschickt werden dürfen. Die noch vorhandenen Gymnasiasten können, soweit es tunlich ist, die staatl. Schule weiterbesuchen.“ Das ist die Geburtsstunde des St. Paulusheims als Gymnasium. Das Erreichen des Ziels, das man sich „vom Tage des Rückzuges (vom Gymnasium) an“ gesteckt hatte, „ein eigenes Gymnasium zu schaffen mit der Bewilligung des staatlichen Abiturs“, erforderte allerdings noch viel Ausdauer, Umsicht und finanzielle Opfer. „Vor allem aber durch den Einsatz der leitenden Stellen des Hauses und der uneigennütigen Mitarbeit der Patres, Lehrer und Brüder gelang dieses Werk. Ein besonderes Verdienst am Ausbau der Schule hat ohne Zweifel der damalige Präfekt P. Ludwig Sittenauer, dem die opfervolle Pionierarbeit seiner Vorgänger, der H. H. PP. Hermann Sälzler und Gottfried Eisenmann, sehr zustatten kam.“

Das St. Paulusheim hatte somit ab dem Schuljahr 1927/1928 folgernde vier Kategorien von Schülern; der Unterschied zu den oben erwähnten vier Kategorien besteht darin, dass es jetzt keine Privatstudenten mehr gibt, die auf das Gymnasium vorbereitet werden. Die hier angegebenen Schülerzahl sind die vom 30. Dezember 1927.

1. Haus- oder Privatgymnasiasten: 47 (Sexta 25, Quinta 13, Quarta 9)
2. Gymnasiasten: 43 (Sexta 1, Quinta 1, Quarta 8, Untertertia 13, Obertertia 5, Untersekunda 3, Obersekunda 1).
3. Spätberufe: 48 (4. Kurs 19, 5. Kurs 17, 6. Kurs 12).
4. Fortbildungsschüler: 22. Die Fortbildungsschule wurde bis zum Schuljahr 1938/1939 geführt.

An Ostern 1928 kam die Untertertia hinzu, 1929 die Obertertia etc. Auch die entsprechenden Klassenzimmer wurden eingerichtet. „Bänke und Pulte waren allerdings noch recht primitiv. Aber das Allernotwendigste war da. Auch Lehrmittel wurden jedes Jahr beschafft: Turngeräte, Landkarten, Bücher für Lehrer- und Schülerbibliothek.“ Als dann

schließlich Ostern 1933 die Oberprima eingerichtet wurde, war das St. Paulusheim ein Vollgymnasium, allerdings noch ohne Abiturgenehmigung; diese Genehmigung zur Abnahme der Reifeprüfung, und zwar als „Schulfremdenprüfung“, traf, ausgestellt am 29. Juli 1933, am 4. August 1933 ein. Damit ist „der seit dem Rückzug aus dem Staatsgymnasium gehegte Wunsch in Erfüllung gegangen“. Im Frühjahr 1934 machen die 13 ersten Missionsstudenten das staatliche Abitur am St. Paulusheim, ein letzter macht es noch am staatlichen Gymnasium.

Zeit der Drangsal

Dasselbe Jahr 1934, welches den seit dem Rückzug vom dem Staatsgymnasium gehegten Wunsch, ein Vollgymnasium zu werden, hat in Erfüllung gehen lassen, brachte auch die ersten Anzeichen dafür, dass das St. Paulusheim als katholische Schule in Schwierigkeiten geraten wird. Am Nachmittag des 20. Septembers 1934, kurz vor der Aufführung des Schauspiels ‚Die hl. Krone‘, kommt ein Mann von der politischen Polizei und teilt mit, dass die öffentliche Aufführung des Theaterstücks verboten sei. Eine seit 1921 bestehende Tradition wird jäh unterbrochen und erst 1952 wieder aufgenommen werden.

Einen ersten Höhepunkt erreichten die Schwierigkeiten Mitte des Jahres 1937: „Am 11. Juli“, heißt es im „Brief unserer Provinz“, „verließ uns P. Rektor Sittenauer für eine Zeitlang. Gewisse Umstände, die ihn uns bis zum 2. Dezember entzogen, setzten ihn von diesem Tage an außer Dienst.“ Die Schulchronik spricht von „Schutzhaff“ und fügt hinzu: „Was das für unser Haus und für die Entwicklung der Schule bedeutete, können nur die erzählen, die dieses Jahr im St. Paulusheim verlebten.“

In dem peinlichen Bemühen, den Parteiobere nicht den geringsten Anlass zu geben, gegen die Schule vorzugehen, ging man bis an die äußerste Grenze, auch in dem, was man z.B. in der Chronik zu Papier brachte. Ein beredtes Beispiel dafür ist der Eintrag vom 20. April 1939, in welchem es heißt: „Heute feiert ... Geburtstag. ... Um 9 Uhr war feierliches Hochamt für Volk und Vaterland. Am Nachmittag zeigte uns der Gast P. Vollmer das Wirken deutscher Pallottinerpatres in Südafrika. Deutsche Priester sind und waren die Träger deutscher Kultur und deutschen Geistes in ferne Länder. Ist ein solches Wirken und Schaffen dem Wollen und Wünschen unseres Führers entgegengerichtet?“
Peinlich genau wird in der Chronik jeweils auch die Flaggenparade vermerkt oder dass



am 29. Januar 1938 die „Nationale Feierstunde“ abgehalten wurde:

„Ein dreifaches Sieg-Heil auf Führer

und Vaterland und die Liebe der Nation beschließen die Feier“, heißt es da. Aber: der Staatsjugendtag wurde nicht durchgeführt; der HJ traten die Schüler des St. Paulusheims nicht bei. Dem vom Staat verordneten Menschenbild und Führerideal stellte das St. Paulusheim ein anderes Führer- und Heldenideal entgegen, nämlich die Heldenpersönlichkeit des Stifters Vinzenz Pallotti, die „Verwirklichung der Heldenidee aus der Kraft des Opfers Christi und der Schutzherrschaft der Apostelkönigin“.

Im Schuljahr 1937/38 begann man damit, der Schule Lehrer zu entziehen, wodurch sie in große Schwierigkeiten geriet. Der Beamtenerslass von 1937 zwang die Beamtenkinder zum Übertritt in eine öffentliche Schule, was für das St. Paulusheim eine Abwanderung vieler Schüler bedeutete. Waren es im Schuljahr 1934/35 noch 185 Schüler (von VI bis OII), so waren es im Schuljahr 1939/40 nur noch 115 (von VI bis Prima; ab dem Schuljahr 1937/38 gab es nur noch acht Klassen – zu zitieren wäre Kohelet 1,9-10 –, offiziell als 1. bis 8. Klasse bezeichnet; die Gymnasien waren, mit ganz wenigen Ausnahmen, in Oberschulen umbenannt worden). Am 9. Dezember 1939 schließlich teilt das Ministerium in Karlsruhe mit: „Der Herr Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung hat die Privatschule Paulusheim mit Wirkung vom 1. April 1940 aufgelöst.“ Neben dem Vorwurf, die Schüler seien nicht in der HJ, werden als Gründe genannt, dass für eine derartige Schule kein öffentliches Interesse mehr bestünde und dass die „nationale Erziehung nicht garantiert“ sei – keine schlechte Auszeichnung für das St. Paulusheim. Durch Verhandlungen mit dem Ministerium gelang es, dass die Verfügung, dass auch das Internat aufgelöst wird, zum Teil aufgehoben wurde: „1. Die Schule bleibt aufgehoben. 2. Das Internat wird abgedrosselt; neue Aufnahmen von Schülern dürfen nicht erfolgen. Alle Schüler müssen der HJ beitreten. Das Internat erhält staatliche Oberaufsicht.“ Im Schuljahr 1944/45 wohnten dann noch drei Schüler im Haus, welche die staatlichen Schulen besuchten.

Im „Brief unserer Provinz“ vom Januar 1940 heißt es darüber folgendermaßen: „Dann bricht der Krieg aus. Nach manchen Erwartungen, was er und bringen werde, konnten wir unser Haus den Anforderungen der Zeitlage entsprechend dem Gemeinwohl zur

Verfügung stellen. Allerdings verblieb uns noch ein Teil, so dass auch der Schulbetrieb regelrecht seinen Fortgang nehmen konnte. ... Zu Ende des Jahres wurde auch für den Schulbetrieb eine neue Regelung eingeleitet, die ihren Abschluss in den ersten Monaten des neuen Jahres fand: Ab Ostern 1940 gehen die Studenten des St. Paulusheims an das städtische Gymnasium bzw. an die städtische Oberschule.“

In der nächsten Nummer, erschienen im Juli 1946, liest sich das dann so: „Seit 1939 verging kaum ein Monat, ohne dass das St. Paulusheim vom Damoklesschwert bedroht war. Oft mussten wir in jeder Stunde damit rechnen, dass wir plötzlich aus dem Hause vertrieben und das St. Paulusheim den Interessen des Staates und der Partei übergeben werde. Doch wir konnten die Stellung halten. Wohl waren dauernd große Teile unseres Hauses beschlagnahmt, und seine Räume hatten eine überaus wechselvolle Geschichte.“

Das erste Gymnasium Nordbadens, das seine Pforten wieder öffnen konnte

Am Dienstag, dem 25. September 1945, versammelten sich im St. Paulusheim unter dem Vorsitz des Schulleiters P. Dr. Hugo Grumer – zu diesem Zeitpunkt noch Student der Klassischen Philologie an der Universität Heidelberg – drei weitere Patres und drei „Professoren“, „einwandfreie“ oder „unbelastete“ Lehrer, deren Verwendung die Militärregierung zugestimmt hatte, zu einer Lehrerkonferenz, der ersten seit dem 15. März 1940. Am nächsten Tag, dem 26. September, wurde die Schule offiziell wieder eröffnet, 5 ½ Jahre nach ihrer Schließung, und zwar wieder als Gymnasium, nachdem sie ja 1938 in eine Oberschule hatte umgewandelt werden müssen.

Der Unterricht konnte mit 48 Schülern in sieben Klassen eröffnet werden, Quinta bis Unterprima (Kl. 2 bis Kl. 8). Weil vorerst nur vier Säle zur Verfügung standen, da die übrigen Räume immer noch von der Caritas oder „Ausgebombten“ der Stadt Bruchsal belegt waren, musste man schichtweise Unterricht erteilen.

Weil die öffentlichen Schulen immer noch nicht mit dem Unterricht beginnen konnten – Bruchsal war ja weitgehend zerstört –, wurden ab 5. November 1945 mit Genehmigung des Ministeriums auch externe Schüler für die OII und UI aufgenommen, so dass gegen Weihnachten die Schule 44 interne und 32 externe Schüler hatte, darunter zwei Mädchen sowie drei Protestanten.

Am 15. Februar 1946 schließlich eröffnete das staatliche Gymnasium, das ehema-

lige Schlossgymnasium, im St. Paulusheim den Unterricht; alle Schüler der OII und der UI, nicht nur die externen, sondern auch die Internatsschüler, wurden in diesem staatlichen Gymnasium, welches im 3. Stockwerk des Studenten- oder Südflügels des Hauses untergebracht war, unterrichtet. „Die Leistungen unserer Schüler sind teilweise denen am städtischen Gymnasium um zwei Jahre voraus.“ Dabei erteilten Lehrer des St. Paulusheims am Gymnasium Unterricht und umgekehrt. Erst am 13. Februar 1950 wird es in der Schulchronik heißen: „Auszug des staatl. Gymnasiums aus unseren Räumen. Endlich alle Stockwerke für die Schule frei. Deo gratias!“

Nicht nur Raumnot behinderte den Unterricht. Wegen Mangel an Heizmaterial wurden ab Mitte November 1945 die drei unteren Klassen vorerst nach Hause geschickt, weil nicht genügend Räume beheizt werden konnten. Die externen Schüler brachten täglich Heizmaterial von zu Hause mit, während die verbliebenen internen in der Freizeit Holz im Wald sammelten.

Im nächsten Winter tauchte dasselbe Problem natürlich wieder auf; dieses Mal wurden auf ministeriellen Erlass hin die Weihnachtsferien um vier Wochen verlängert. Im Sommer 1947 schließlich wurden die Sommerferien wegen Ernährungsschwierigkeiten – trotz der am 21. Mai 1947 eingeführten „Schülerspeisung“ – um zwei Wochen verlängert.

Die Lehrerfrage stellte von Anfang an eine sehr große Schwierigkeit dar, da die Militärregierung zu jedem Lehrer ihr Placet geben musste. Ein gewisses Problem stellte auch der Mangel an Lehrbüchern dar. Zwar hatte das St. Paulusheim zum Teil noch die alten „vornazistischen“ Ausgaben für einzelne Fächer, aber besonders für die Unterklassen war der Mangel doch sehr spürbar. „Wir behelfen uns vorerst durch Abzüge, die die Schüler in die Hand bekommen.“

Mit Erlass vom 7. Oktober 1948 wurde dem St. Paulusheim das Recht zuerkannt, die ordentliche Reifeprüfung abzunehmen wie an öffentlichen Schulen, „ein wichtiges Ereignis in unserer Schulentwicklung“; die Abiturgenehmigung vom 29. Juli 1933 hatte ja nur die „Schulfremdenreifeprüfung“ zugestanden. So findet am 11. und 12. Juli die erste mündliche Reifeprüfung statt, nachdem vom 13. bis 18. Juni die schriftliche Prüfung stattgefunden hatte. „Besonders hervorgehoben werden muss der Umstand, dass die Abiturienten ihr Examen alle mit 2 ablegten, was um so höher zu bewerten ist, als es das erste selbständige Abitur an unserer Anstalt war.“

Die Zielsetzung des St. Paulusheims als Internatsschule blieb unverändert: Pallottiner oder wenigstens Weltpriester sollten die Studenten, wie die Schüler auch in den 50er Jahren noch hießen, werden. „Wir betonen bewusst stark die Anknüpfung an die Tradition“, heißt es in der Chronik ausdrücklich. So verwundert nicht, was in der Chronik unter dem 10. Juni 1948 vermerkt ist: „In der Abendrecreation berichtet P. Kalis von seinen Eindrücken in der Jesuitenschule St. Blasien, was einen gewaltigen Disput über Erziehungsfragen auslöste. Besonders wurden auch Einseitigkeiten unserer Ordnung genannt und Wege auf Abhilfe ersonnen.“

Beginn der Zeitenwende

Gleichwohl sollte es noch fast zwei Jahrzehnte dauern, bis 1967 eine neue Schul- und Internatsordnung erarbeitet werden konnte, deren erster Punkt lautet: „Das St.-Paulus-Heim [sic!] will eine Bildungsstätte des Katholischen Apostolates sein. Es hat die Aufgabe, gläubige, charaktervolle und verantwortungsbereite Christen und Staatsbürger heranzubilden, die sich später als Priester – zumal in der Gesellschaft vom Katholischen Apostolat (Pallottiner) – oder als Laien für Kirche und Gemeinwohl einsetzen. Diesem Ziel dienen Schule und Internat in ganzheitlicher und geschlossener Ausrichtung.“ Im „Rundbrief für die Herz-Jesu-Provinz der Pallottiner“ vom Januar 1971 ist dazu zu lesen: „Konsequenzen, die wir aus der Erweiterung des Erziehungszieles notwendigerweise ziehen mussten, konnten zum Teil nur gegen heftigen Widerstand durchgesetzt werden, da man den Wandel des Erziehungszieles innerlich einfach nicht wahrhaben wollte.“

Auch rein äußerlich hatte sich das Bild des St. Paulusheims zu Beginn der Zeitenwende, zu Beginn der zweiten Hälfte der hundert Jahre, deutlich verändert, nachdem am 20. November 1965 ein großer neuer Schulbau eingeweiht werden konnte.

In den 1960er Jahren begann sich auch die Zusammensetzung der pallottinischen Gemeinschaft des Hauses deutlich zu verändern. Bis dahin war der Schulleiter P. Dr. Hugo Grumer der einzige Pater, welcher für die Fächer, welche er unterrichtete, ein Staatsexamen hatte. Natürlich haben viele Patres Unterricht erteilt, vornehmlich Religion und Latein, welches damals ja noch jedem Pater durchaus geläufig war, aber auch andere Fächer; ein Examen jedoch oder eine pädagogische Ausbildung hatten sie nicht. Jetzt

aber kamen nach und nach Patres ans St. Paulusheim, welche für die Fächer, welche sie unterrichteten, ein abgeschlossenes Hochschulstudium und eine pädagogische Ausbildung am Studienseminar hinter sich hatten.

Veränderte Bildungslandschaft

Die Veränderung der Bildungslandschaft, welche – flankiert von Büchern wie „Die deutsche Bildungskatastrophe“ von Georg Picht (1964) oder „Bildung ist Bürgerrecht“ von Ralf Dahrendorf (1965) – seit Mitte der 60er Jahre einsetzte und gerade auch in ländlichen Gegenden, welche zu den Haupteinzugsgebieten des St. Paulusheims gehörten, neue Realschulen und neue Gymnasien, auch im Raum Bruchsal, entstehen ließ, ließ natürlich

auch das St. Paulusheim nicht unberührt. Hieß es 1960 noch „Es konnten leider nicht alle Aufnahmewünsche erfüllt werden“, so lesen wir für das Jahr 1970: „Die Zahl der Anmeldungen ist in den letzten Jahren zurückgegangen. Zum neuen Schuljahr [1970/1971] traten zwar 28 Sextaner an, aber wir haben nicht mehr die nötige Auslesemöglichkeit. Wohl oder übel müssen wir uns deshalb etwas anderes einfallen lassen.“

Einfallen ließ man sich folgendes:

- Im Schuljahr 1970/71 besteht zum ersten Mal die Möglichkeit, in Klasse 9 (OIII)

zwischen Griechisch und Französisch zu wählen: acht Schüler wählen Griechisch, 23 Französisch.

- Im Schuljahr 1971/72 werden erstmals externe Schüler aufgenommen.

- Mit Beginn des Schuljahres 1974/75 schließt sich „eine Zäsur in der Tradition unserer Schule“: Es werden „nach gründlichen Überlegungen und mehrmaligen



Besprechungen mit der Provinzleitung künftig auch Mädchen in unser Gymnasium aufgenommen.“

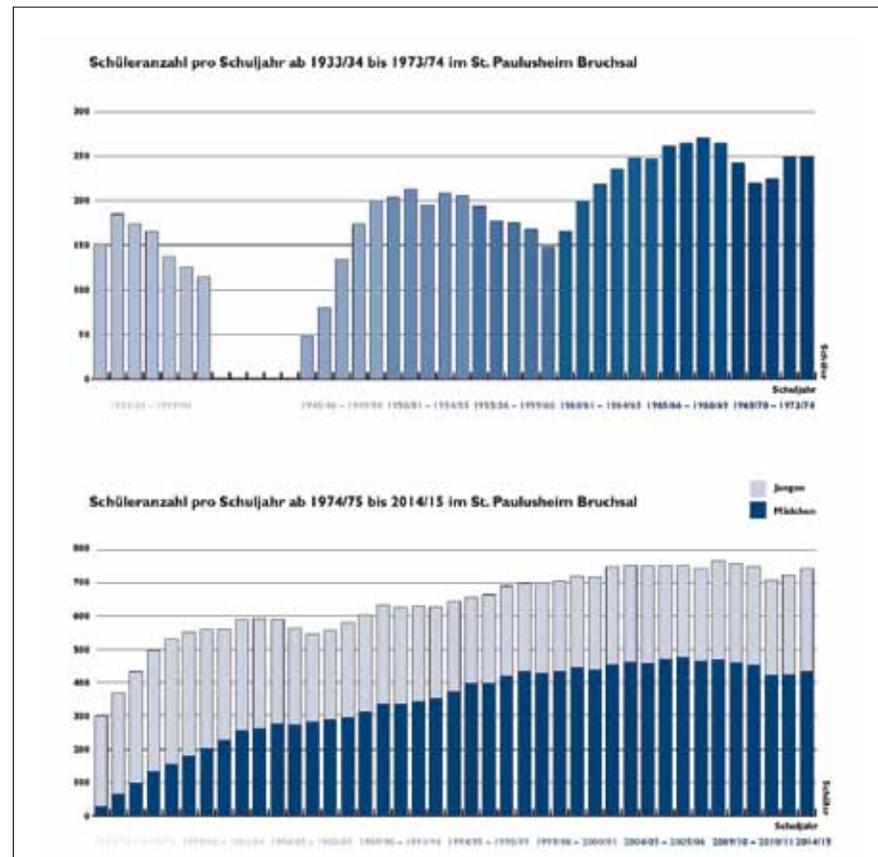
Besuchten im Schuljahr 1970/71 220

Schüler das St. Paulusheim, so waren es im Schuljahr 1974/75 bereits 300, darunter 27 Mädchen, und im Schuljahr 1977/78 ganz knapp unter 500, darunter 133 Mädchen. 1978 haben auch die beiden ersten Mädchen das Abitur gemacht. Das Internat wird 1986 offiziell geschlossen; die beiden letzten im Internat verbliebenen Schüler machen 1990 das Abitur. 1994 schließlich – die Schülerzahl ist mittlerweile auf über 600 gestiegen – werden auch evangelische Schüler und Schülerinnen aufgenommen.

Eine einschneidende Veränderung

Am 1. Januar 1994 wechselt die Trägerschaft des St. Paulusheims von der Süddeutschen Provinz der Pallottiner in die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, für das St. Paulusheim als Schule wohl die einschneidendste Veränderung seit 1927, dem Jahr des Rückzugs vom staatlichen Gymnasium und der Eröffnung eines eigenen Gymnasiums; so verwundert es auch nicht, dass dieser Wechsel, zumindest am Anfang, nicht ohne Bedenken und Widerstände – „vor allem von seiten der Patreslehrer, die die Schule gerne weiter in eigener Trägerschaft gesehen hätten“ – betrieben wurde. Aber: „Eine immer kleiner werdende Ordensgemeinschaft, wie die Pallottiner dies nun einmal (mit den meisten Orden) sind, kann auf Dauer die finanziellen Lasten eines Gymnasiums nicht tragen.“ Ab dem Schuljahr 2006/2007 ist auch der Schulleiter kein Pallottiner mehr.

Im laufenden Schuljahr 2015/2016 wird das St. Paulusheim von 318 Jungen und 437 Mädchen besucht. War es bei der Gründung vor 100 Jahren das erklärte Ziel, „tüchtige, seeleneifrige Missionäre“ heranzubilden, so heißt es 2014: „Diesem Ziel fühlt sich unsere Schule verpflichtet: Wir wollen Schülerinnen und Schüler dabei begleiten, ihren Platz in der pluralistischen Gesellschaft zu finden und ihr eigenes Leben sinnerfüllt zu gestalten. Gleichzeitig ist es uns wichtig, sie zu einem verantwortungsbewussten christlichen Engagement in Kirche und Welt zu ermutigen. Dabei lassen wir uns von einem bereichernden ökumenischen Geist leiten. Eine fundierte schulische Wissensvermittlung sowie eine prak-



tische Einübung sozialen Verhaltens und die Ermöglichung positiver religiöser Erfahrungen stehen im Mittelpunkt unseres Erziehungsauftrages.“

Diesen – zugegebenermaßen etwas geschwätzigen – Sätzen gehen die folgenden zwei – etwas weniger geschwätzige – Sätze voraus: „Unser Miteinander orientiert sich am christlichen Welt- und Menschenbild. Dabei sind die Ideale des heiligen Vinzenz Pallotti (1795-1850), des Gründers der pallottinischen Gemeinschaft, Grundlage und Maßstab unseres Handelns. Er hatte erkannt, dass jeder Christ ge- und berufen ist, sich selbstbewusst und aktiv in Kirche und Gesellschaft zu engagieren.“

D.h.: Obwohl seit 1994 die Pallottiner nicht mehr Schulträger sind, obwohl seit 2006 der Schulleiter kein Pallottiner mehr ist, bleibt es nach den Worten des jetzigen Schulleiters Markus Zepp, welcher selbst Schüler des St. Paulusheims war, „Ziel und Auftrag, die



„pallottinische Patina“ der Schule zu bewahren“. Denn: „Erziehung ist“, wie er – in Anlehnung an Vinzenz Pallottis Wahlspruch aus 2 Kor 5, 14 (Caritas Christi urget nos) – einen Artikel in der Zeitschrift „Diakonia“ überschrieben hat – wieder abgedruckt in dem Buch „Mehr als eine Schule. 100 Jahre St. Paulusheim Bruchsal“ –, „Erziehung ist Vorbild und Liebe Christi, die uns drängt – sonst nichts“.

Zwar ist es gegen Ende der zweiten Hälfte der hundert Jahre ein ziemlich anderes St. Paulusheim, das auf dem Klosterberg steht, äußerlich und innerlich: Im Norden an der Steighohle ist nochmals ein Erweiterungsbau hinzugekommen (Einweihung 1978), an der Südseite kamen eine Turnhalle und eine Sporthalle hinzu (Einweihung 1981 bzw. 2004), das Flachdach des Neubaus von 1965 wurde in den Jahren 1996/1997 aufgestockt und die Sternwarte ist schließlich auch verschwunden; die Schule gehört ab 1. Januar 1994 nicht mehr den Pallottinern, sondern die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg hat die Trägerschaft übernommen; der Direktor der Schule ist seit 2006 kein Pallottiner mehr; gleichwohl ist das Gymnasium, ist die Schule „St. Paulusheim“ nach wie vor eine „Schule im Geiste Vinzenz Pallottis“.



Christine Armansperg / Tanja Kessler

Berufswahlsiegel für Klosterschule vom Heiligen Grab

Die Klosterschule vom Heiligen Grab, Baden-Baden wurde bei der Verleihungsfeier am 06. Juli 2015 im Baden-Badener Palais Biron als eines der wenigen Gymnasien erstmals mit dem „BoriSBerufswahl-Siegel Baden-Württemberg“ zertifiziert. Das BoriS-Berufswahl-Siegel ist eine Auszeichnung von praktisch orientierten Projekten, Maßnahmen und Angeboten der Berufs- und Studienorientierung, die über die geforderten Bildungsstandards hinausgehen.

Organisation der Berufsorientierung an der Klosterschule An der Klosterschule vom Heiligen Grab ist seit dem Jahr 2004 eine auf partizipativem Ansatz beruhende Projektgruppe „Berufsorientierung“ eingerichtet. Diese Gruppe besteht derzeit aus neun Eltern sowie den beiden Lehrerinnen Christine Armansperg und Tanja Kessler. Die Gruppe arbeitet sehr eng mit der Schulleiterin Frau Margarete Ziegler sowie dem stellvertretenden Schulleiter Herrn Claus Biedermann zusammen.

Die Projektgruppe trifft sich zwei Mal pro Schuljahr, um ihre Aktivitäten zu planen, ihre Arbeit zu reflektieren und um darüber zu diskutieren, ob und – wenn ja – welche Bausteine neu dazukommen sollen.

Im Laufe der Zeit hat die Gruppe der Klosterschule ein Konzept entwickelt, das die Schülerinnen und Schüler von der fünften Klasse bis zum Abitur durch altersspezifische Bausteine an die Berufswelt heranführt und ihnen die Möglichkeit gibt, in der heutigen Arbeitswelt geforderte Kernkompetenzen zu erwerben.

Einblicke in die Bausteine und Angebote der Projektgruppe Berufsorientierung

Bei der Durchführung der zahlreichen Praktika, Workshops und Veranstaltungen kooperiert die Projektgruppe Berufsorientierung stark mit den Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern der Klassen 5, 6 und 9, da die auf diesen Klassenstufen verankerten Praktika in den Deutschunterricht eingebunden sind. So werden das eintägige Haushaltspraktikum (Kl. 5) und das eintägige Praktikum zur Berufserkundung (Kl. 6), bei dem das Kind in der Regel ein Elternteil zur Arbeit begleitet, dokumentiert und im Anschluss im Deutschunterricht präsentiert und von den Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern bewertet. Des Weiteren betreuen die Deutschkolleginnen und Deutschkollegen auf Klassenstufe 9 die Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihres einwöchigen BOGY-Praktikums.

Weiterhin wird die Projektgruppe Berufsorientierung bei einigen ihrer Bausteine von ihrem



Verleihung des „BoriS-Berufswahl-Siegel“ an die Klosterschule v. Hl. Grab Bild: IHK Karlsruhe (hinten rechts Frau Kessler, daneben Frau Armansperg)

Kooperationspartner, der Sparkasse Baden-Baden-Gaggenau, unterstützt. So wird das an den Deutschunterricht angebundene Bewerbungstraining auf Klassenstufe 9 von einem Experten der Sparkasse durchgeführt.

Darüber hinaus verfügt die Gruppe über ein wertvolles Expertennetzwerk, das zum Beispiel einen Tastaturkurs oder Kurse zur Erstellung einer Präsentation, dem Halten einer guten Präsentation aber auch Schulungen im Bereich Stressmanagement anbietet. Auch auf Angebote wie die Möglichkeit zur Teilnahme am „Boys'/Girls' Day“ und dem Besuch des „Studieninformationstages“ der Universitäten wird hingewiesen.

Auf Klassenstufe 10 lernen die Jugendlichen im Rahmen einer Kompaktwoche zur Berufsorientierung während der Projekttag bei einer eintägigen Besichtigung eines lokalen Betriebes die Arbeitsabläufe in einem Betrieb kennen und erfahren zugleich, in welchen Berufen der Betrieb ausbildet, welche Voraussetzungen dafür erforderlich sind, nach welchen Kriterien die Bewerber ausgewählt werden und wie sich die Ausbildung oder das duale Studium gestaltet.

Während dieser Woche besuchen die Zehntklässler zudem das Berufsinformationszentrum, wo sie in Anschluss an einen Expertenvortrag ein eigenes Interessens- und Neigungsprofil am Computer zu erstellen und sich detailliert über ihren Wunschberuf informieren können. Abgerundet wird das Programm dieser Woche mit dem Besuch eines mehrstündigen Rhetorikseminars.

Ablauf des Zertifizierungsverfahrens

Bei der Erstzertifizierung ist zunächst das Ausfüllen eines mehrseitigen Kriterienkataloges zu den Bereichen „Besondere Maßnahmen zur Berufs- und Studienwahl“, „Praktika und Praxiserfahrung“, „Eltern als aktive Partner in der Berufs- und Studienorientierung“, „Außer-



Spielenachmittag für die Kinder der GTB Erlebnispädagogischer Wandertag Kl. 8 (Bsp. Soziales Klassenprojekt in Kl. 10, Mittelstufenkonzept)

schulische Experten und regionales Netzwerk“ sowie „Schulinterne Umsetzung und Nachhaltigkeit“ erforderlich. Dem Kriterienkatalog folgt einige Wochen später ein mehrstündiges Audit, welches von einem dreiköpfigen Jurorenteam durchgeführt wird. Dieses macht sich vor Ort ein Bild von der Arbeit der Schule und führt Interviews mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Klassenstufen sowie Elternvertretern durch. Das Verfahren endet wiederum einige Wochen später mit dem Erhalt des Evaluationsberichtes des Jurorenteams.

„BoriS“ will mehr...

Während des Audits wurde deutlich, dass das umfangreiche Angebot der Projektgruppe Berufsorientierung alleine nicht zur Verleihung des BoriS-Berufswahl-Siegels gereicht hätte. Das Jurorenteam betonte, dass in der heutigen Berufswelt neben fundierten fachlichen Kenntnissen die personalen und sozialen Kompetenzen von immer größerer Bedeutung sind.

Diese werden an der Klosterschule erstens in altersspezifischen Bausteinen, die im Unter- und Mittelstufenkonzept verankert sind, vermittelt. Hierzu gehören unter anderem der Klassenrat, die Klassenlehrerstunden in den Klassen 5 und 7, die neben Methodenkompetenzen auch Übungen zur Stärkung des Selbstbewusstseins und zum Stressmanagement beinhalten und Konfliktlösungsstrategien vermitteln. Ebenfalls zu nennen ist in diesem Zusammenhang der erlebnispädagogische Wandertag für alle 8. Klassen zu Beginn des Schuljahres. Auch die ‚Tage der Orientierung‘ auf Klassenstufe 9 und das von allen zehnten Klassen zu planende und durchzuführende ‚soziale Klassenprojekt‘ sind wichtige Bausteine, in denen die personalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erweitert werden.

Eine wertvolle Ergänzung zu den Bausteinen der oben genannten Konzepte ist unter anderem die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme an Aktivitäten der Schülermitverantwortung oder der Fair-Trade-Gruppe der Klosterschule, bei denen die Jugendlichen – wie auch bei ihrer Aufgabe als Schulsanitäter oder Schülermentor (Möglichkeiten zum Engagement, die ebenfalls an der Schule angeboten werden) – lernen, eigenverantwortlich zu arbeiten, Selbstbewusstsein aufbauen und somit in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden. Nicht zuletzt lernen die Jugendlichen als Mitglied der Fair-Trade-Gruppe beispielsweise



Schüler unterrichten Schüler in der Sommerschule

Kontakte zu Kooperationspartnern zu knüpfen und diese aufrecht zu erhalten und gewinnen erste Einblicke in den Verkauf und die Kassenführung/Buchhaltung, genauso wie sie als Schulsanitäter erste Einblicke in den Beruf eines Rettungssanitäters/Arztes gewinnen oder als Schülermentor oder Nachhilfelehrer in der Sommerschule oder im Rahmen des Nachhilfeprojektes ‚Schüler helfen Schülern‘ erste Erfahrungen im Vorbereiten und Erteilen von Unterricht erfahren und so das Berufsfeld des, Lehrers‘ erkunden können. Nicht zuletzt bereitet die Klosterschule die Schüler durch Kurse im Bereich ‚Business English‘ oder durch das Angebot des Erwerbs des ‚DELTA-Zertifikats‘ auf ihre Arbeit in einer globalisierten Welt vor.

Ausblick

Bis zur angestrebten Rezertifizierung in drei Jahren wird die Projektgruppe Berufsorientierung in enger Zusammenarbeit mit der Schulleitung die im Evaluationsbericht genannten Entwicklungsimpulse umsetzen. Mit der Suche nach weiteren Kooperationspartnern wurde bereits begonnen.

Weiterhin wird die Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen im Fokus stehen. Dazu wird sowohl das Unterstufen- als auch das Mittelstufenkonzept regelmäßig reflektiert und gegebenenfalls aktualisiert.

Auch in Zukunft werden den Schülern und Schülerinnen vielfältige Möglichkeiten zum sozialen Engagement innerhalb und außerhalb der Schulgemeinschaft geboten werden.



Schülerinnen der Fair-Trade-Gruppe bei einer Spendenübergabe an die Baden-Badener Tafel

2 | Gremien und Personen

Veränderungen im Stiftungsrat

Im Stiftungsrat der Schulstiftung gab es im letzten Jahr eine Reihe von personellen Veränderungen. Anfang des Jahres trat **Generalvikar Dr. Fridolin Keck** in den Ruhestand und beendete damit auch seine 11-jährige Tätigkeit als Vorsitzender des Stiftungsrats der Schulstiftung. Die Schulstiftung ist ihm für seine verlässliche Unterstützung und Begleitung der täglichen Arbeit für seine stetige Gesprächsbereitschaft und auch für seine souveräne und sympathische Leitung der Stiftungsratssitzungen in diesen Jahren sehr dankbar und wünscht ihm für den neuen Lebensabschnitt alles Gute und Gottes Segen. Zu seinem Nachfolger als Generalvikar hat Erzbischof Stefan Burger **Msgr. Dr. Axel Mehlmann** ernannt, der damit auch neuer Vorsitzender des Stiftungsrates der Schulstiftung ist. Dr. Mehlmann kennt diese Arbeit im Detail, da er ja bereits seit 11 Jahren als Schulabteilungsleiter Mitglied in diesem Gremium war. In der Funktion als Schulabteilungsleiterin folgt ihm im Stiftungsrat der Schulstiftung **Ordinariatsrätin Susanne Orth**. Geborenes Mitglied des Stiftungsrats als Bischofsvikar für das Ordenswesen ist in der Nachfolge von **Weihbischof em. Rainer Klug** bereits seit Anfang 2014 **Weihbischof Dr. Michael Gerber**.

Für die Gemeinschaft der Herz-Jesu Priester (SCJ) hat bislang Provinzial Pater Dr. Heiner Wilmer den Sitz im Stiftungsrat wahrgenommen. **Pater Wilmer** wurde im Sommer zum Generaloberen der Herz-Jesu Priester gewählt und hat seine neue Tätigkeit in Rom aufgenommen. Zum Provinzial wurde **Pater Heinz Lau** gewählt, der nun den Orden im Stiftungsrat vertritt.



Generalvikar em.
Dr. Fridolin Keck



Generalvikar Msgr.
Dr. Axel Mehlmann



Ordinariatsrätin
Susanne Orth



Weihbischof em.
Rainer Klug



Weihbischof
Dr. Michael Gerber



Generaloberer Pater
Heiner Wilmer SCJ



Provinziell Pater Heinz Lau
SCJ



Veränderungen im Evaluationsteam der Schulstiftung

In der letzten Ausgabe von FORUM-Schulstiftung (Nr. 62, Seite 70) hat **OSiR Dr. Dirk Großklaus** ausführlich die Fremdevaluation in der Schulstiftung erläutert. Auch in diesem Team hat es zum neuen Schuljahr personelle Veränderungen gegeben. Der langjährig in der Evaluation der Schulstiftung tätige **OSiR Dr. Stefan Gönzheimer** hat im Juni seine neue Tätigkeit als Schulleiter des Friedrich-Gymnasiums in Freiburg aufgenommen und ist damit nach mehr als zwei Jahrzehnten aus dem Dienst der Schulstiftung ausgeschieden. Dr. Gönzheimer war als Lehrer an drei Stiftungsschulen tätig, hat Verantwortung in der erweiterten Schulleitung übernommen und über viele Jahre als Fortbildner der Schulstiftung gearbeitet. Aus dieser Tätigkeit dürfte er vielen Kolleginnen und Kollegen vor allem über die sogenannten „Anfängerseminare“ ein Begriff sein. Wir danken ihm für sein hohes Engagement in Fortbildung und Fremdevaluation, aber auch für das Projekt COMPASSION, bei dessen Entwicklung er mitgewirkt hat. Für seine neue Tätigkeit wünschen wir ihm alles Gute, eine glückliche Hand und Gottes Segen.

Als Nachfolgerin für ihn wird **Annette Geers** von den St. Ursula Schulen Hildastraße Freiburg die Ausbildung zur Fremdevaluatorin am Landesinstitut für Schulentwicklung in Stuttgart absolvieren und dann im Bereich der Evaluation an staatlichen Schulen und an Stiftungsschulen tätig sein. Das Evaluationsteam besteht dann aus folgenden Personen: *Dr. Dirk Großklaus*, St. Raphael Schulen Heidelberg, *Christoph Breithack*, Heimschule St. Landolin Ettenheim, *Annette Geers*, St. Ursula Schulen Hildastraße Freiburg.

Annette Geers, Dr. Dirk Großklaus, Dr. Stefan Gönzheimer, Christoph Breithack (v.l. n.r.)

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Lara Fenudi, Josephine Konietzny,
Annika Simke, Marie Watermann

St. Ursula-Gymnasium, Freiburg, Klasse 5

Landesehrennadel für Astrid Felbick

In Würdigung ihrer langjährigen Verdienste im Ehrenamt verlieh Ministerpräsident Winfried Kretschmann Frau Astrid Felbick die Ehrennadel des Landes Baden-Württemberg. Astrid Felbick ist seit 1997 im Ehrenamt tätig und hat sowohl als Elternvertreterin, in der Schulkonferenz und Vorsitzende des Gesamtelternbeirats der Stadt Sigmaringen ein beachtliches Engagement zum Wohl der Kinder und Jugendlichen eingebracht. Darüber hinaus hat sie sich im Förderverein der Liebfrauenschule engagiert und arbeitet bis heute als 1. Vorsitzende, obwohl sie inzwischen keine Kinder an der Schule mehr hat. Die Krönung ihres langjährigen Engagements war die Einrichtung des Programms Lizeköche, über das interessierte Schülerinnen und Schüler mit ihrem Schulabschluss zusammen den Gesellenbrief als Koch erhalten können.

Die Schulstiftung gratuliert Astrid Felbick zu dieser hohen – und verdienten – Auszeichnung und dankt ihr für ihr nicht nachlassendes Engagement.

Dietfried Scherer

*Nebst Urkunde und Glückwünschen gab es
noch einen kräftigen Händedruck*



Fortbildungen | Rückblick und Ausblick

Fortbildung nicht mehr kostenlos – für die Schulstiftung!

Für Lehrkräfte ändert sich grundsätzlich nichts.

Seit Beginn dieses Schuljahres verlangt das Land Baden-Württemberg bei zentralen Lehrerfortbildungsveranstaltungen von den Lehrkräften an freien Schulen einen Kostenbeitrag von 120 Euro pro Tag.

Sowohl in der Koalitionsvereinbarung der grün-roten Regierung als auch in der zwischen der Landesregierung und der AGFS (Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen) geschlossenen Vereinbarung wird bekräftigt, dass die freien Schulen für jeden ihrer Schüler 80 % der Kosten erhalten sollen, die für einen Schüler an einer staatlichen Schule entstehen. Im Gegenzug sollen sogenannte Doppelfördertatbestände abgebaut werden. Dahinter verbirgt sich, dass zum Beispiel die Kosten für die Lehrerfortbildung auch im Bruttokostenmodell, das für die Berechnung der Kosten eines staatlichen Schülers Grundlage ist, enthalten sind und damit nicht noch einmal auf einer separaten Schiene erstattet werden sollen.

Diese neu eingeführte Praxis des Landes wäre akzeptabel, wenn tatsächlich die zugesagten 80 % der Kosten eines staatlichen Schülers erstattet würden. Dies ist jedoch bei weitem nicht der Fall. Der neueste Landtagsbericht weist aus, dass z.B. im gymnasialen Bereich nur noch ca. 70 % erreicht werden! Außerdem muss für jeden neu beurlaubten Landesbeamten eine Versorgungsabgabe von ca. 12.500 Euro/Jahr geleistet werden. Die im Landtag beantragte Aussetzung dieser beiden Zahlungen der freien Träger an das Land Baden-Württemberg bis zu dem Zeitpunkt, an dem die Kostenerstattung 80 % der Kosten eines staatlichen Schülers beträgt, wurde von der Koalitionsmehrheit abgelehnt (siehe auch den Beitrag: „Katastrophe abgewendet?“ in diesem Heft auf Seite 6).

Die Schulstiftung legt weiterhin hohen Wert darauf, dass ihre Lehrkräfte neben den Fortbildungen, die die Schulstiftung selbst anbietet, auch an Fortbildungsmaßnahmen



KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Elisabeth Braun

St. Ursula Schulen, Villingen, Klasse 12

des Landes teilnehmen. Aus diesem Grund ändert sich für Sie als teilnehmende Lehrkraft an zentralen Fortbildungsmaßnahmen des Landes bezüglich der Kostenseite nichts. Die Schulstiftung erstattet Ihnen die vom Land erhobenen Teilnahmegebühren. Ebenso erhalten Sie nach wie vor von der Schulstiftung Ihre Fahrtkostenerstattung. Wir prüfen, ob es eventuell einen direkten Rechnungsweg direkt zwischen den Akademien und der Schulstiftung geben kann.

In diesem Zusammenhang sei auch noch erwähnt, dass das Land auch seine Förderung der Lehrerkosten für die Schullandheimaufenthalte für Lehrkräfte an freien Schulen gestrichen hat. Dasselbe gilt für Lehrerreisekosten beim internationalen Schüleraustausch und dem Lehrer- und Assistentenaustausch. Auch hier übernimmt die Schulstiftung künftig die Kosten für die teilnehmenden Lehrkräfte analog zur staatlichen Kostenerstattung.

Dietfried Scherer

**Daniel Kurz**

Stiftungsschülerinnen und -schüler auf dem theologischen Gipfel. Studententag an der Universität Freiburg zum Thema „Kann ich ohne Kirche Christ(in) sein?“

Am Freitag, 16.10.15, trafen sich Stiftungsschüler der Erzdiözese zum Gipfeltreffen an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, um Vorträge von Professoren zu hören und mit Studierenden, Referendaren und gleichaltrigen Schülern ins Gespräch zu kommen.

Der Hörsaal 1221 war mit über 120 Schülerinnen und Schülern, ihren Lehrern, Freiburger Studierenden und Professoren der Universität bis auf den letzten Platz gefüllt. Die Aufregung war groß, denn: Einige mussten gleich zu Beginn beim Einführungsvortrag ihres Lehrers Herr Kurz zum Mikrophon greifen und vor einer für sie ungewohnt großen Gruppe sprechen. Die Schülerinnen und Schüler des Neigungskurses Religion der Heimschule St. Landolin in Ettenheim hatten sich im Vorfeld nicht nur fachlich intensiv in das Thema eingearbeitet, sondern sowohl im eigenen Kurs als auch bei der Veranstaltung selbst Umfragen zum Thema „Kann ich ohne Kirche Christ(in) sein?“ durchgeführt. Die Ergebnisse und weitere thematische Impulse galt es nun im vollen Hörsaal vorzustellen. Die Schülerinnen und Schüler meisterten ihre Aufgabe gekonnt und auch in den Diskussionsrunden mit den Professoren ergriffen sie immer wieder mutig das Wort: Kirche sei zwar für die Vermittlung allgemeiner Werte wie zum Beispiel Schutz des Lebens anerkannt, wenn sie sich jedoch in Privatangelegenheiten wie Partnerschaft oder gar Sexualmoral einmische, könnten die meisten schon nicht mehr zustimmen. Entspricht die strenge hierarchische Struktur der katholischen Kirche wirklich der Botschaft Jesu und warum wirkt sich das „gemeinsame Priestertum“ des „Volkes Gottes“ (2. Vatikanisches Konzil) denn nicht wirklich so aus, dass auch endlich Frauen Priesterinnen werden dürfen? Kann man Kirche auf ihre (unbedingt notwendige!) karitative Tätigkeit reduzieren und warum besuchen eigentlich so wenige Jugendliche noch regelmäßig Gottesdienste? Schwierige, zugleich aber auch essentielle Fragen, brachten die Schüler schon gleich zu Beginn und immer wieder auf den Tisch. Auch theologische Streitfragen wie die Unfehlbarkeit des Papstes und die Exkommunizierung wiederverheirateter Geschiedener („Warum darf Lehrer X nicht mehr bei uns unterrichten?“) wurden nicht ausgespart.

Ist es da nicht authentischer und vor allem einfacher Gott im Kleinen, zum Beispiel in gelungenen Beziehungen bzw. partnerschaftlicher Liebe oder gar in persönlichen Naturerlebnissen zu erfahren?

Professor Hartmut Rupp, der das Thema der Tagung aus protestantischer Perspektive referierte, eröffnete seinen Vortrag „Kann ich evangelisch sein ohne Kirche?“ mit einem „eigentlich schon“, indem er auf die geäußerten Bedenken der Schülerinnen und Schüler einging. Im Laufe seiner Ausführungen differenzierte er diese Eingangsthese jedoch dahingehend, dass er konstatierte: Ich kann zwar Christ sein ohne diese konkrete Kirche, aber nicht ohne die Kirche Jesu Christi. Gemeint ist damit die „unsichtbare Kirche“, die Gottes Liebe zu den Menschen verwirklicht. So kann ich also kein Christ sein ohne Beziehung, denn Glaube habe ich nie aus mir selbst heraus und nie für mich allein.

Hier konnte Frau Professorin Pemsel-Maier in ihren Ausführungen aus katholischer Sicht anknüpfen, denn die Ekklesiologie des 2. Vatikanischen Konzils stellt den Gemeinschafts-





Gedanken (communio) derart ins Zentrum, dass selbst die strenge Hierarchie der katholischen Kirche immer darauf ausgerichtet sein muss, das „gemeinsame Priestertum“ aller Gläubigen, des „Volkes Gottes“, wie die Kirche in der dogmatischen Konstitution „Lumen Gentium“ charakterisiert ist, zu verwirklichen. Ich bin also als Christ immer auf die Gemeinschaft der Mit-Gläubigen – und damit sind auch die anderen Konfessionen und Religionen gemeint – angewiesen: So ist Ökumene ein zentraler Auftrag des 2. Vatikanischen Konzils. Kirche ist dann Kirche im Geist Jesu Christi, wenn sie ihre Sendung ernst nimmt, wenn sie Sakrament, also Zeichen und Werkzeug des Wirkens Gottes in der Welt ist. Das ist ein hoher Anspruch, dem die Institution Kirche und auch jeder einzelne Gläubige erst einmal gerecht werden muss.

Reichlich Gesprächsstoff für die Workshops der Schüler und die von Professor Gnannd geleitete Gesprächsrunde der Lehrer am Nachmittag war damit vorhanden. Auch alternative Möglichkeiten, Christsein zu leben, konnten diskutiert werden. Hatte doch am Vormittag Michael Hartmann seine Arbeit als Pastoralreferent im Stadtteil Vauban im Interview mit der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Frau Wurst vorgestellt.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler Studienluft in der Mensa und im Austausch mit Studierenden und Referendaren schnuppern konnten, traf man sich wieder im Plenum zur Podiumsdiskussion, bei der die Referenten des Vormittags und Studiendekan Professor Böhm unter der geschickten Moderation Bernward Monzels Rede und Antwort standen. Herr Böhm gab aus der Sichtweise des Kirchenhistorikers zu bedenken, dass viele Strukturen der Kirche geschichtlich bedingt, dem Wandel unterworfen und damit auch immer wieder zu transformieren seien. Das bedeutet auch, dass es noch nie die Kirche gab, dass immer unterschiedliche Modelle Christ zu sein vorhanden waren und dass es diese Vielfalt als Chance zu nutzen gelte. Darin waren sich am Ende alle einig: Christ sein ist immer etwas Persönliches und durch das Wirken des Heiligen Geistes im Einzelnen bestimmt. Dennoch braucht jeder Mensch Gemeinschaft, sei es zum Austausch oder zur Stärkung für den Alltag. Damit ist und bleibt die Frage für Lernende und Lehrer: Wie finde ich zu einer Spiritualität, die mich im Alltag trägt? Und: wie lässt sich diese in zeitgemäßen Formen des Gottesdienstes konkretisieren?

Im facettenreichen und didaktisch durchdachten Programm, das Joachim Nebel (Heimschule St. Landolin Ettenheim) und Christoph Klüppel (St. Ursula Gymnasium Freiburg) arrangierten und organisierten, lernten die Schülerinnen und Schüler, was es heißt, sich fundiert und differenziert mit einem aktuellen theologischen Problem auseinanderzusetzen. Eine Frage, die man vielleicht schnell mit „ja“ oder „nein“ beantworten kann, entpuppte sich als vielschichtige und bleibende theologische Baustelle. Hier bleibt viel Arbeit für Kurse an Schulen, Hochschulen und weiteren Begegnungen auf dem Gipfel.





Joachim Nebel

Die Welt fair-ändern!

Tagung zum Fairen Wirtschaften für Eine-Welt-Gruppen und Interessierte am 29. April 2016 an der Heimschule Lender in Sasbach

Wenn wir berücksichtigen, dass der Mensch auch ein Geschöpf dieser Welt ist, das ein Recht auf Leben und Glück hat und das außerdem eine ganz besondere Würde besitzt, können wir es nicht unterlassen, die Auswirkungen der Umweltzerstörung, des aktuellen Entwicklungsmodells und der Wegwerfkultur auf das menschliche Leben zu betrachten.“ (Enzyklika *Laudato si'* (24. Mai 2015), 43).

In unseren Schulen gibt es viele Gruppen, die sich für das Thema Gerechtigkeit im Hinblick auf die gemeinsame Umwelt und Chancengleichheit im Leben engagieren. Fairer Handel, Arbeitsgemeinschaften zum Umweltschutz, Initiativen gegen Lebensmittelverschwendung, Solarvereine, ... sie alle setzen lokal um, wozu auch der Papst mit seiner Enzyklika *Laudato si'* aufgerufen hat.

Gemeinsame Ziele, Ermutigung und konkrete Beispiele

Wer sich gegen soziale Ungerechtigkeit und für den Erhalt natürlicher Ressourcen einsetzen möchte, braucht Mitstreiterinnen und Mitstreiter, deshalb soll bei dieser Tagung der Austausch ganz im Vordergrund stehen. Welche Aktionen waren an Schulen nachhaltig erfolgreich? Welche Themen begeisterten die jeweilige Schulgemeinschaft? Was führte zu einer Veränderung im Alltag des Einzelnen oder einer ganzen Schule?

Dass es sich lohnt, nicht angesichts der Fülle und Komplexität der Probleme schulterzuckend zu resignieren, wird im Eröffnungsvortrag von Benjamin Pütter lebendig. Als Mitbegründer engagiert er sich im Verein Xertifix e.V. gegen ausbeuterische Kinder- und Sklavenarbeit. Sein Beispiel macht Mut, selbst die Initiative zu ergreifen, Durststrecken durchzuhalten und sich mit anderen zu vernetzen.

In vielfältigen Workshops gewinnen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer weitere Motivation und Anregungen durch das Gespräch mit Expertinnen und Experten aber auch im Austausch untereinander. So stehen auch bei den großen Fragen nach Klimagerechtigkeit, Energiesparen, Umweltschutz, Ernährungsgerechtigkeit und fairem, nachhaltigem

Konsum Handlungs- und Veränderungsoptionen des Einzelnen und seiner Schule immer im Vordergrund.

Veränderung bewirken – bei sich beginnen

Erzbischof Stephan Burger und der Diözesanrat der Katholiken haben sich das Ziel gesetzt, das Erzbistum Freiburg zu einer Fair-Trade-Diözese zu machen. Dazu bitten sie auch um unsere Unterstützung. Was es heißt, sich als Schulstiftungsschulen mit auf diesen Weg zu machen, wird deshalb an diesem Tag in Form einer Agenda erarbeitet werden. Wir werden dabei konkrete Ziele und Schritte formulieren wie wir durch unser eigenes Tun, mit Hilfe unserer Schulgemeinschaft und damit auch als Diözese die Welt fair-ändern werden. Das Papier wird anschließend an Martin Müller, Geschäftsführer des Diözesanrates und Stiftungsdirektor Dietfried Scherer übergeben und wird so über den Tag hinaus wirken.

Zielgruppe

Die Tagung richtet sich an:

- Schülerinnen und Schüler aller Schulformen, die sich für das Thema „Eine-Welt“ „Faires Wirtschaften“ und „Nachhaltigen Konsum“ engagieren oder interessieren.
- Lehrerinnen und Lehrer, die eine entsprechende Arbeitsgemeinschaft betreiben oder aufbauen möchten.

Das Organisationsteam freut sich auf Sie und Euch!

Manuel Barale (IRP Freiburg), *Elisabeth Storz* (Heimschule Lender, Sasbach), *Stefan Storz* (Klosterschulen Offenburg) und das *Team Fortbildung und Schülerarbeit* der Schulstiftung

Katharina Hauser / Christoph Klüppel

Die Fortbildungen der Schulstiftung

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

Die Seminare

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

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

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

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

Ankündigung der Fortbildungen

Die Vorankündigungen zum aktuellen Fortbildungsangebot für das kommende Schulhalbjahr finden Interessierte auf dem Fortbildungs-Plakat, das jeweils im September und



Christoph Klüppel und Katharina Hauser organisieren die Fortbildungen der Schulstiftung.

Februar die Schulen erreicht; außerdem werden die Ankündigungen der Seminare auf der Homepage der Schulstiftung und im aktuellen FORUM-Schulstiftung veröffentlicht.

Anmeldung zu Fortbildungen

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

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

DIE NÄCHSTEN FORTBILDUNGEN

14./15. JANUAR 2016

Schülerzeitungsworkshop für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler – Begeisterung wecken für das Zeitungsmachen

VERANSTALTUNGSORT: Katholische Akademie der Erzdiözese Freiburg, Freiburg

25./26. Januar 2016

SMV-Arbeit und Demokratie

Demokratie und Partizipation im Rahmen der Schülervertretungsarbeit

VERANSTALTUNGSORT: Heinrich Pesch Haus, Ludwigshafen

REFERENT: Kai Stenull (Bildungsreferent)

1./2. FEBRUAR 2016

Excel-Workshop für Schulsekretärinnen

VERANSTALTUNGSORT: Karl Rahner Haus, Freiburg

26./27. FEBRUAR 2016

ZIP - Zentrum für Ignatianische Pädagogik: **Fachtagung: „Armut und Entwicklung“**

Themen sind: Armut in Nord und Süd

Diskussion mit Experten aus der Entwicklungszusammenarbeit

Praxistransfer: Workshops zu Unterrichtseinheiten und Seminarmodulen

Die Fachtagung findet in Kooperation mit der JESUITENMISSION und mit MISEREOR statt.

Zielgruppe: Lehrkräfte (besonders der Fächer Geographie, Politik und Religion), Multiplikatoren der außerschulischen Bildungsarbeit

VERANSTALTUNGSORT: Heinrich Pesch Haus, Ludwigshafen

Anmeldung erfolgt über die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

10. – 12. MÄRZ

Die Kunst, eine Schulklasse und sich selbst zu leiten - Lebendiges Lehren und Lernen mit TZI, zweiter Abschnitt

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) hat sich als Grundlage für Lehren und Lernen an Schulen seit vielen Jahren bewährt. Bei dieser Fortbildung erleben Sie in der Gruppe selbst TZI und bekommen Einblicke in das methodische Modell und die dahinterliegenden Werthaltungen. Unsere Fortbildung fördert die Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung der beruflichen Identität, den Zuwachs an methodischem Repertoire für Unterricht, Arbeit im Kollegium und die Elternarbeit sowie die Fähigkeit, lebendige Lernprozesse anzuregen. *Da es sich bei dieser Fortbildung um den zweiten Abschnitt handelt, ist eine Anmeldung nicht mehr möglich.*

VERANSTALTUNGSORT: Bildungshaus St. Bernhard, Rastatt

REFERENT: Dr. Klaus Ritter, Theologe, TZI-Lehrbeauftragter RCI-International, systemischer Organisationsberater, Dozent, Freiburg

17./18. MÄRZ 2016

Grenzen achten – Prävention von sexualisierter Gewalt

Eine Fortbildungsveranstaltung für neu eingestellte Kolleginnen und Kollegen an den Katholischen Freien Schulen der Erzdiözese Freiburg

VERANSTALTUNGSORT: Bildungshaus St. Bernhard, Rastatt

REFERENTEN: Silke Wissert, BDKJ – Bildungsreferentin, Freiburg

Philipp Fuchs, Diözesaner Präventionsbeauftragter, Freiburg

29. APRIL 2016

Die Welt fair-ändern!

Tagung zum Fairen Wirtschaften für Eine-Welt-Gruppen und Interessierte (siehe auch Text S. 154)

VERANSTALTUNGSORT: Heimschule Lender in Sasbach

2./3. JUNI 2016

Grenzen achten – Prävention von sexualisierter Gewalt

Eine Fortbildungsveranstaltung für Kolleginnen und Kollegen an den Katholischen Freien Schulen der Erzdiözese Freiburg

VERANSTALTUNGSORT: Geistliches Zentrum St. Peter (Schwarzwald)

REFERENTEN: Susanne Strigel, Wildwasser Freiburg

Philipp Fuchs, Diözesaner Präventionsbeauftragter, Freiburg

16./17. JUNI 2016

Grenzen achten – Prävention von sexualisierter Gewalt

Eine Fortbildungsveranstaltung für neu eingestellte Kolleginnen und Kollegen an den Katholischen Freien Schulen der Erzdiözese Freiburg

VERANSTALTUNGSORT: Geistliches Zentrum St. Peter (Schwarzwald)

REFERENTEN: Silke Wissert, BDKJ – Bildungsreferentin, Freiburg

Philipp Fuchs, Diözesaner Präventionsbeauftragter, Freiburg

30. JUNI/1. JULI

Basislager für Lehrerinnen und Lehrer zur Vorbereitung auf das Gipfeltreffen
(Studientag Theologie)

VERANSTALTUNGSORT: Geistliches Zentrum St. Peter (Schwarzwald)

7./8. JULI 2016

Führung Macht Sinn! Leiten an einer katholischen Schule
Führungsseminar für Abteilungsleiterinnen und Abteilungsleiter an Stiftungsschulen (Südlicher Bereich)

VERANSTALTUNGSORT: Geistliches Zentrum St. Peter (Schwarzwald)

REFERENT: Dr. Klaus Ritter, Theologe, TZI-Lehrbeauftragter RCI-International,
systemischer Organisationsberater, Dozent, Freiburg

14./15. JULI 2016

Führung Macht Sinn! Leiten an einer katholischen Schule
Führungsseminar für Abteilungsleiterinnen und Abteilungsleiter an Stiftungsschulen (Nördlicher Bereich)

VERANSTALTUNGSORT: Bildungshaus St. Bernhard, Rastatt

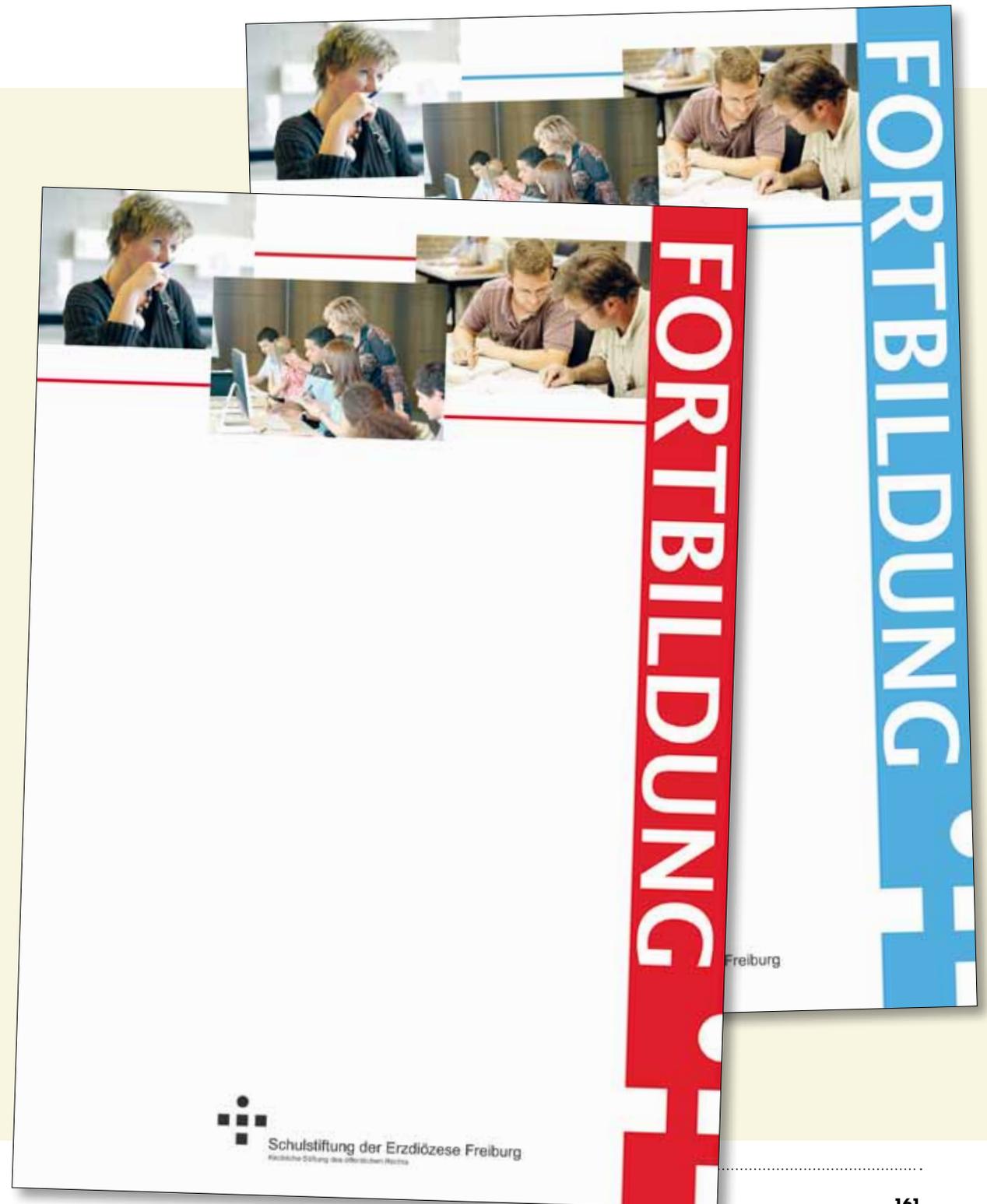
REFERENT: Dr. Klaus Ritter, Theologe, TZI-Lehrbeauftragter RCI-International,
systemischer Organisationsberater, Dozent, Freiburg

28./29. JULI

Exodus – Oasentage für Lehrerinnen und Lehrer

VERANSTALTER: Geistliches Zentrum St. Peter (Schwarzwald) in Kooperation mit der
Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg und dem Referat Schulpastoral des Erzbischöflichen
Ordinariats.

*Der neue Look der Fortbildungen der Schulstiftung.
Rot steht für Sommer, blau für Winter*



Rezensionen

Der Klassenfeind | *Ralph Schwörer*

Die unterschiedlichen Charaktere, mit denen man es im Laufe eines Lehrerdaseins zu tun hat, haben den einen oder die andere sicher schon mal zu dem Ausspruch veranlasst: „Darüber könnte ich ein Buch schreiben.“ Marc Hofmann, Lehrer am Kolleg St. Sebastian in Stegen, hat das getan und zwar in äußerst witziger und unterhaltender Weise.

Der Held des Romans *Der Klassenfeind* ist Harry Milford, ein Englisch- und Deutschlehrer, der es irgendwie schafft, seinen Weg zwischen Problemen in der Schule, in der Familie und seinen eigenen persönlichen Krisen zu gehen. Dem Leser macht es allergrößten Spaß, ihn durch Fettnäpfchen und komische Alltagssituationen zu begleiten. Marc Hofmanns Schreibstil ist derart kurzweilig und humorvoll, dass dieser Roman für Lehrer, aber auch für Schüler und Eltern gewisses Suchtpotential in sich birgt. So beschreibt er die Szene, als er im Unterricht einen Schüler nach vorne zitiert: „Pascal hampelt nach vorne und zieht eine kleine Show für seine Kumpane ab, indem er läuft wie die Karikatur eines Rappers. Ich frage mich, was sein Friseur wohl beruflich macht.“

Ratgeber über diverse Themen wie Ernährung, Pubertät oder Paarbeziehungen gibt es zu Hauf. Was diesen aber oft fehlt, ist eine große Portion Humor, von dem der Debutroman von Marc Hofmann lebt, was ein paar messerscharfe Zitate belegen:

- Als seine Frau Karen mal wieder nur Reis und Gemüse kocht, denkt Harry (natürlich ohne sich zu trauen, das auszusprechen): „Für sie mag veganes Essen die Erlösung ihrer Seele sein, für mich ist es ein Fegefeuer chronischer Grundbedürfnisverweigerung.“
- Über seine pubertierende Tochter sinniert er: „Lisa war ein aufgewecktes, süßes und kluges Kind. Vor etwa zwei Jahren muss jemand – vielleicht Außerirdische – sie entführt und uns stattdessen diese Karikatur eines Teenagermädchens dagelassen haben.“
- Und ein Motto für das Überleben in seiner Ehe lautet: „Wenn eine Frau nicht spricht, soll man sie keinesfalls unterbrechen.“

Die Schilderungen aus dem beruflichen Alltag des Gymnasiallehrers Milford sind treffend und herrlich überspitzt formuliert. Aktuelle Themen wie Bildungspläne, Inklusion und Evaluation dürfen dabei natürlich nicht fehlen. Er bezeichnet den Montag als den wöchentlichen Tiefpunkt und weiß dass Dante, und hier meint er den Dichter, nicht den Fußballer, sicher kein Lehrer war: „Sonst hätte er den neunten Kreis der Hölle als immerwährende Gesamtlehrerkonferenz beschrieben.“



Marc Hofmann
Der Klassenfeind
 Roman, 1. Aufl. 2015
 251 Seiten, Klappenbroschur
 ISBN: 978-3-608-50149-0

Auch wenn Harry Milford eher der Typ des Dienstleisters nach Vorschrift ist („alles, was man darüber hinaus leistet, ist Hobby“), gehört er sicher nicht zu Kategorie der faulen Säcke, denn er organisiert als Klassenlehrer eine Klassenfahrt und ist Mentor einer Referendarin, wenn auch widerwillig – zumindest bis sie sich näher kommen. Er rechnet vor, dass er als Deutsch- und Englischlehrer mindestens sechs volle Arbeitswochen im Jahr mit Korrigieren von Klassenarbeiten beschäftigt ist und es im Leben eines Lehrers nur zwei Aggregatzustände gibt: „Entweder man korrigiert gerade oder man sollte gerade korrigieren.“

Milford hat also einen scheinbar sicheren Weg zwischen Zynismus und Gleichgültigkeit zumindest bis zu seiner Frühpensionierung gefunden: „Seit fünfzehn Jahren sitze ich Eure Beschlüsse aus, so viel könnt ihr gar nicht beschließen, wie ich ignorieren kann.“ Doch dann stürzt ihn das Ergebnis seiner Internet-Bewertung in einem Schüler-Onlineportal in eine Midlife Crisis und der Wahnsinn nimmt seinen Lauf. Er stößt den verwöhnten Nachbarsjungen Marvin, die „Sackgasse der Evolution“, der nachts bei seiner Tochter einsteigen will, von der Leiter und versenkt das Auto eines seiner Schüler, der seit Jahren immer einen eigenen Tagesordnungspunkt bei den Versetzungskonferenzen bildet, im Baggersee. Die spannenden Schilderungen der teils abstrusen Vorkommnisse bis zum Showdown beim Schulsommerfest werden nur getrübt durch die Angst des Lesers, es könne so schlimm werden, dass eine Fortsetzung dieses Romans unmöglich wird. Das überraschende Ende lässt dann aber glücklicherweise wieder alles offen, wie im wahren Leben.

Dieser Roman gibt einen ganz speziellen Einblick in den vielseitigen Lehreralltag und bringt das Erfolgsrezept gleich mit: den Humor. Somit eignet sich das Buch hervorragend als Begleiter für stressige Schulwochen. Aber auch als Ferienliteratur ist *Der Klassenfeind* bestens geeignet. Es besteht nur eine Gefahr: Wenn Sie dieses Buch als einzige Urlaubslektüre dabei haben, kann es sein, dass Sie am zweiten Urlaubstag nichts mehr zu lesen haben.

Rezensionen

Heterogenität im Klassenzimmer ist kein Fluch, sondern ein Segen

Der Pädagoge und Bestsellerautor Dr. Heinz Klippert, erklärt in seinem neuen Buch „Heterogenität im Klassenzimmer“, dass die wachsende Verschiedenheit in den Klassen kein Lernhemmnis, sondern eher eine Lernmotor ist. Klippert zeigt, dass gemeinsames Lernen höchst effektiv ist – vorausgesetzt, die Lehrkräfte vermögen die bestehende Heterogenität produktiv und zeitsparend zu nutzen. Zum Letzteren gibt es vielfältige praxisbewährte Hilfen.

„Ich bin in die heterogenste Schule gegangen, die man sich wohl vorstellen kann. Acht Jahre lang. Eine einklassige Volksschule in einem 200-Seelen-Dorf in Nordhessen“, so beginnt Heinz Klippert sein neues Buch. Das Ermutigende sei gewesen: Alle Schüler seien vergleichsweise breit und erfolgreich gefördert worden – die Starken wie die Schwachen, die Armen wie die Reichen. Seine Schul- und Ausbildungszeit, seine Lehrertätigkeit an einer integrierten Gesamtschule sowie seine langjährigen Erfahrungen als Lehrerfortbildner und Unterrichtsentwickler lassen den Pädagogen zu dem Schluss kommen: Die Homogenisierungsbestrebungen hierzulande sind alles andere als klug und zielführend. Sie produzieren nicht nur unzählige Schulversager, sondern lassen auch viele andere Schüler/innen deutlich hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben.

Heterogenität sei gleichermaßen belebend wie leistungsfördernd, auch für die „Höherbegabten“ – so Klipperts Credo. Selektion und Ausgrenzung dagegen seien kontraproduktiv und für die Gesellschaft insgesamt höchst kostspielig. Klippert belegt, dass sich unterschiedliche Schüler bei entsprechender Lernorganisation und Qualifizierung in hohem Maße wechselseitig stimulieren und bereichern. Er zitiert Forschungsbefunde und berichtet aus der praktischen Unterrichtsarbeit. Die Starken betätigen sich als „Hilfslehrer“ und vertiefen auf diese Weise die jeweiligen Lerninhalte. Außerdem erwerben sie ganz nebenbei wichtige fachübergreifende Schlüsselkompetenzen. Und die schwächeren Schüler? Auch sie profitieren! Sie behalten ihre Wertigkeit, können besser Anschluss halten und werden durch wechselnde Kooperationspartner zeitnah gefordert und unterstützt.

Klippert belegt und konkretisiert all dieses in bewährter pragmatischer Weise. Er zeigt machbare Wege und Strategien auf, wie Lehrkräfte heterogenen Lerngruppen auf die Sprünge helfen können, ohne sich selbst dabei in grenzenloser Vorbereitungs-



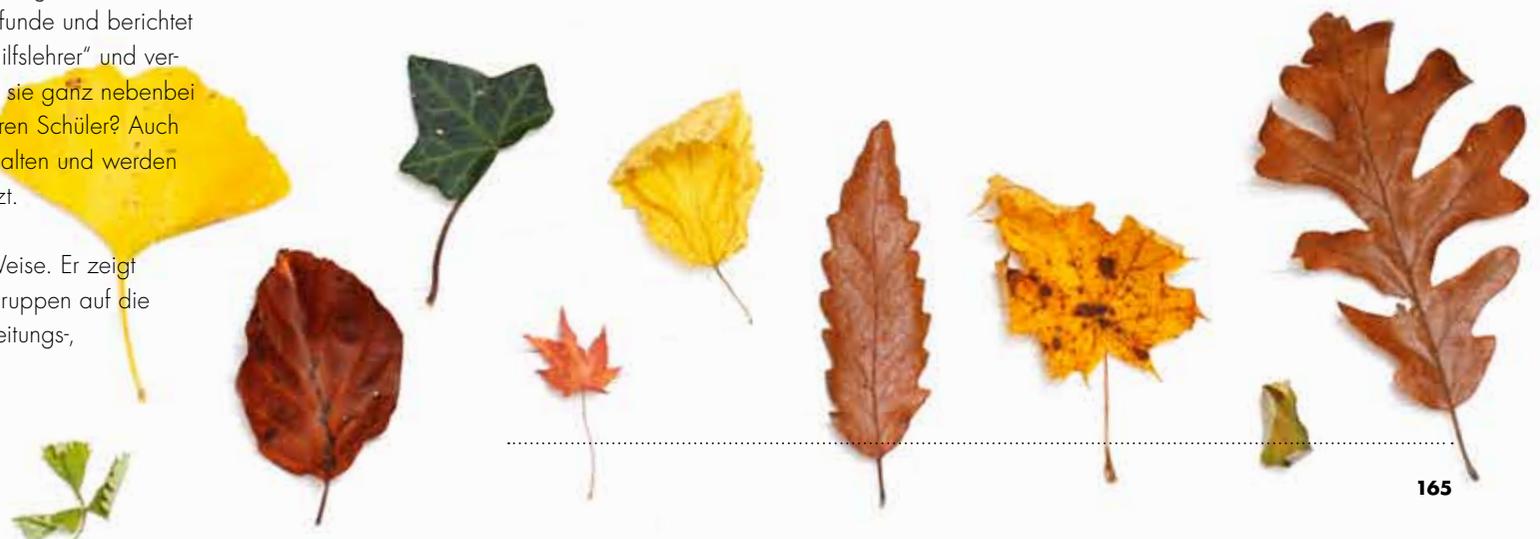
Heinz Klippert
Heterogenität im Klassenzimmer
 Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können

318 Seiten, ISBN:978-3-407-62683-7
 beltz-Verlag

Differenzierungs- und Beratungsarbeit verlieren zu müssen. Klipperts Schlüsselwort heißt „Alltagstauglichkeit“. Er setzt auf die Schüler als Helfer und Miterzieher, auf kooperatives Lernen, vielseitige Lernaktivitäten, dosierten Wahlunterricht und verstärkte Lernkompetenzförderung im Unterricht. Sein Credo: „Die Schüler können wesentlich mehr als das, was sie uns im alltäglichen Schulbetrieb zeigen. Sie müssen nur entsprechend gefordert und gefördert werden.“ Das Buch schließt mit zusammenfassenden Tipps und strategischen Empfehlungen für Lehrer wie Bildungsplaner, Schulleiter wie Bildungspolitiker. Ein ermutigendes Buch.

»Klipperts Ansatz findet bei den Lehrern großen Zuspruch, besonders, weil all diese Methoden höchst praktikabel und mit schnellem, spürbarem Erfolg im Unterricht umsetzbar sind. Wer sich an Klipperts Handlungsregie hält, kann eigentlich nichts falsch machen.« DIE ZEIT

foto: eberle



Rezensionen

„Wer falsch rechnet, den betrifft das Leben“.

| Gottfried Kleinschmidt

Das Werk der beiden österreichischen Hochschullehrerinnen ist als Lehrbuch konzipiert. Diese Intention wird durch den Aufbau der fünf Kapitel deutlich. Im Zentrum der ersten drei Hauptabschnitte stehen folgende Themen: Die Zahlenverarbeitung und das Rechnen bei Erwachsenen, die allgemeine Entwicklung der Zahlenverarbeitung und Rechenleistungen sowie das Hauptthema Dyskalkulie. Ebenso wichtig sind die Abschnitte vier und fünf: Diagnostik und Instruktion, Förderung und Intervention. Der Lehrbuchcharakter wird durch folgende Maßnahmen besonders unterstützt: Insgesamt sechs Piktogramme in den Randspalten tragen zur schnelleren Orientierung bei: *Begriffserklärung* (Definition), *Pro und Contra* (kritischer Kommentar), *Literaturempfehlung*, *Beispiele*, *Studien* (Berichte), *Fragen an die Leserinnen und Leser*. Hilfreich sind die abschnittweisen Zusammenfassungen, die Übersichtstabellen und die am Ende jedes Kapitels stehenden Fragen zur Überprüfung des erworbenen Wissens. Das ausführliche Glossar trägt zur Präzisierung der verwendeten Begriffe bei und das aktuelle Literaturverzeichnis regt zum vertiefenden Studium an.

Aus der Sicht der Schulgesetzgebung ist anzumerken, dass es bislang in keinem deutschen Bundesland eine schulrechtliche Anerkennung der Lernstörung „Dyskalkulie“ gibt. Ein Grund dafür könnte sein, dass die „Dyskalkulie“ nicht zu den statusbildenden Normen des Bildungssystems gehört und daher auch nicht unter dem Gesetzesvorbehalt steht! Bei der „Dyskalkulie“ handelt es sich nach Einschätzung der Autorinnen um eine „neuro-biologische Störung“. Für die Diagnose der „Dyskalkulie“ sind die Methoden der Hirnforschung relevant. Folgende Untersuchungsmethoden werden akzentuiert: die funktionelle Magnetresonanztomografie (fMRT), das Elektro-enzephalogramm (EEG) und die transkranielle Magnetstimulation (TMS). Die bislang vorliegenden Ergebnisse von bildgebenden Studien bei Kindern sind spärlich und kontrovers, was zumindest zum Teil durch methodische Unterschiede im Untersuchungsdesign erklärbar ist.

Zu Beginn des Hauptkapitels „Dyskalkulie“ stellen die Autorinnen kritisch fest: „Ein wesentliches Problem sowohl für die Forschung als auch für die Praxis ist, dass bisher keine allgemein anerkannte Definition vorliegt, was genau unter dem Begriff der „Dyskalkulie“ zu verstehen ist“ (S.94). Dazu kommt noch ein weiteres Problem. Vielfach wird eine intensive Beziehung zwischen „Dyskalkulie“ und ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssymptom-) postuliert. Der international bekannte Nervenarzt und Pädiater Richard Saul



Karin Landerl, Liane Kaufmann
DYSKALKULIE – Modelle, Diagnostik, Intervention
 Mit 23 Abbildungen, 9 Tabellen und 33 Übungsfragen
 Ernst Reinhardt-Verlag
 ISBN 978-3-8252-3922-0
 240 Seiten

stellt in seinem Buch fest, dass es sich bei der ADHS um eine folgenreiche „Fehldiagnose“ handelt. Er widmet sein neues Werk „all den Kindern und Erwachsenen, die fälschlicherweise die Diagnose ADHS erhalten und deshalb zu spät oder gar nicht behandelt wurden“. Diese Einschätzung der ADHS dürfte auch Rückwirkungen auf die Dyskalkulie haben. Bei den Überlegungen zur „Dyskalkulie“ und Mathematikdidaktik zeigen sich weitere Diskrepanzen. Erforderlich wären detaillierte Ausführungen zu den „didaktischen Prinzipien des Mathematikunterrichts“. Exemplarisch zu nennen sind das Aktivitätsprinzip, das Anschauungsprinzip, das Prinzip vom Leichten zum Schweren, das Prinzip vom Konkreten zum Abstrakten usw. Hier kann auf die neue Studie des Instituts für mathematische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (2015) aufmerksam gemacht werden. Nach Meinung der Experten sollte ein „Leitprinzip des Mathematiklernens das aktive, individuelle und freudvolle Umgehen mit Mustern und Strukturen sein“. Von Mustern und Strukturen ist in Verbindung mit der „Dyskalkulie“ leider keine Rede.

Darüber hinaus spielt in Verbindung mit dem „Lebensbezug“ des Rechnens „das kleine Einmaleins der Alltagsmathematik“ eine entscheidende Rolle. Diesbezüglich stellt der bekannte Mathematiker Christian Hesse provozierend fest: „Wer falsch rechnet, den betrifft das Leben“. (2014) Mathematik sollte Spaß machen, weil sie eng mit der Lebenswirklichkeit zusammenhängt. In Verbindung mit dem Kapitel „Instruktion, Förderung und Intervention“ diskutieren die Autorinnen auch über Lernstile und Unterrichtsformen. Sie plädieren für die „konstruktivistischen Lerntheorien“ und setzen sich kritisch mit der „direkten Methode des Lehrens und Lernens“ auseinander.

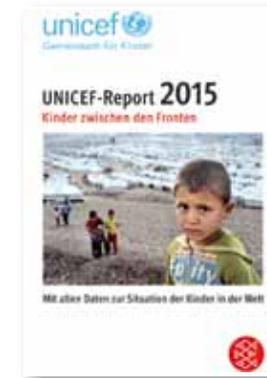
„Ein wesentlicher Diskussionspunkt innerhalb der Mathematikdidaktik betrifft die Frage, ob diese ‚konstruktivistische Herangehensweise‘ für alle Lerninhalte und alle Lerner gleichermaßen effizient ist. Besonders für dyskalkulische Kinder wird oft angenommen, dass ein konstruktivistischer Unterricht für sie eine Überforderung darstellen könnte“.

Rezensionen

Kinder zwischen den Fronten UNICEF-Report 2015 | *Gottfried Kleinschmidt*

Etwa 230 Millionen Kinder wachsen heute „zwischen den Fronten“ auf. Für sie gibt es keine Sicherheit und keinen Frieden. Bestürzend ist die extreme Gewalt in Ländern wie Syrien, Südsudan oder der Ukraine. Noch nie seit dem Zweiten Weltkrieg gab es so viele Flüchtlingskinder. UNICEF hat allein 2015 mehr als drei Milliarden US-Dollar für die entwurzelten und desorientierten Kinder ausgegeben. Der UNICEF-Report 2015 stellt die Kinder in den Mittelpunkt, die am wenigsten für Kriege verantwortlich sind und am meisten unter deren Folgen zu leiden haben. Kriegskinder sind oftmals körperlich-geistig und seelisch geschädigte Kinder. Dennoch sind Kinder Hoffnungsträger der Zukunft. Die UNICEF-Botschafterin Mia Farrow schreibt in ihrem Vorwort: „Noch in den ausweglosesten Situationen habe ich Hoffnung in den Gesichtern der Kinder schimmern sehen. Ich habe Kinder selbst in völlig überfüllten Zelten oder unter einem Baum mit großem Eifer lernen sehen. Bildung und sichere Räume können helfen, ein Kind zurück ins Leben zu bringen“.

Der neue „UNICEF-Report 2015“ weist zwei Teile auf: Der erste Teil besteht aus sieben konkreten Beobachtungsberichten vor Ort mit plastischen Darstellungen (z.B. Syrien, IS-Irak, Südsudan, Nigeria). Im Zentrum des zweiten Teils stehen die quantitativen Daten zur Situation der Kinder in der Welt. Wichtige Grundindikatoren sind Ernährung, Gesundheit, Bildung, Kinderschutz, Frauen, Heranwachsende und junge Erwachsene, frühkindliche Entwicklung. Darüber hinaus vermittelt der UNICEF-Report 2015 Kontaktadressen weltweit! Die Leserinnen und Leser erhalten qualitativ und quantitativ eindrucksvolle Informationen zur Situation der Kinder auf der Erde. Ein vielschichtiges und sehr grausames Thema, welches Kinder „zwischen die Fronten“ bringen kann, betrifft die „Kindersoldaten.“ Kinder werden in Kriegsregionen entführt und gewaltsam zu sogenannten „Kindersoldaten“ ausgebildet. Die heutige Kriegstechnik bietet den kriegerischen Banden die entsprechenden Möglichkeiten für ihre grausamen Vorhaben. Die Berichterstatter schildern die entsprechende Situation: „Die Hauptursache für Verletzungen sind Klein- und Leichtwaffen, Pistolen, Granaten, Gewehre und Ähnliches. Sie treffen Zivilisten und Kämpfende gleichermaßen. Leicht zu tragen und zu verbergen, preiswert, robust und sehr handlich, gehören sie zur Grundausstattung aller Truppen“, auch der Kindersoldaten. Mit diesen Waffen töten missbrauchte Kinder. An vier Fallbeispielen wird die äußerst schwierige Lebenssituation der Kinder geschildert, wenn sie nach ihren traumatisierenden



KINDER ZWISCHEN DEN FRONTEN

UNICEF-Report 2015 - Mit allen Daten zur Situation der Kinder in der Welt

Herausgegeben vom Deutschen Komitee für UNICEF
FISCHER TASCHENBUCH Nr. 03289 Frankfurt Juli 2015
br. 269 Seiten
ISBN 978-3-596-03289-1 EUR 11.99

Kriegserlebnissen wieder in ihre Familien zurückkehren wollen. Es handelt sich um „vier Wege der Heilung für Kindersoldaten“. Diese psychisch und geistig geschädigten Kinder sind auch nach der Beteiligung am Krieg Gewalt und Terror ausgesetzt. Oft kehren sie in ihr vollkommen zerstörtes Dorf zurück. Nicht selten sind nahestehende Familienangehörige Opfer des Krieges geworden. Die grundlegenden Dinge zum Leben wie Nahrung, Trinkwasser, Kleidung, Arbeit und Bildung fehlen. Oftmals werden diese schwer geschädigten Kinder nicht mehr von der eigenen Familie akzeptiert. Dennoch ist Heilung in ihrer Kultur nur durch „Rituale in der Familie und in der engeren Lebensgemeinschaft“ möglich. Die Heilung ehemaliger Kindersoldaten besteht überwiegend aus „Läuterungs- oder Reinigungsritualen“, bei denen die begangenen Gräueltaten zugegeben werden müssen. Gemeinsam mit der Familie und der Dorfgemeinschaft wird das Kind von der „Vergiftung“ durch Krieg und Tod gereinigt. Im Mittelpunkt stehen Sünde, Schuld und die rächenden Geister der im Krieg Getöteten und Ermordeten.

Markant an den vier Fallbeispielen sind folgende Maßnahmen (Rituale): Durch Waschungen mit heilenden Essenzen werden auch Geist und Seele gereinigt. Die Vergangenheit wird „symbolisch weggeschlossen“, indem man die Kleider des früheren Kindersoldaten verbrennt und dabei singt und betet. Das zu heilende Kind muss zunächst außerhalb des Dorfes bleiben. Es wird von der ganzen Dorfgemeinschaft begrüßt und willkommen geheißen. Erst nach diesem Ritual darf das Kind wieder in seinem Bett schlafen! Entscheidend ist in jedem Fall die Säuberung von Verunreinigungen. Dabei spielen auch Heilkräuter eine wichtige Rolle. In einem Fall übernimmt eine 55-jährige „Heilerin“ die Aufgabe, den kleinen Kindersoldaten von seiner grausamen Vergangenheit zu befreien. Erst nach der Heilung ist ein erneutes Leben in der Gemeinschaft möglich. Der Heilungsprozess benötigt vier Tage. Eine bestimmte Diät soll den Reinigungsprozess unterstützen. Alle Maßnahmen sollen den vollständigen Bruch mit den grausamen Kriegserfahrungen bewirken und ein neues Kapitel in einem friedvollen Leben ermöglichen. Die vier Fälle stammen aus den Kriegen in Mosambik und Angola. Eine wichtige Aufgabe der rituellen Zeremonien ist die „Wiederherstellung der spirituellen Harmonie“. Sehr hilfreich ist dabei die Gemeinschaft. Man hat in anderen Fällen (aus dieser Region) festgestellt, dass eine Gesprächstherapie mit Hilfe von westlichen Psychotherapeuten bei der Heilung ehemaliger Kindersoldaten sogar eher schaden als nutzen kann.



Interview mit **Prof. Dr. Joachim Bauer**

SELBSTSTEUERUNG Die Wiederentdeckung des freien Willens

Was hat Sie bewogen, dem Thema Selbststeuerung gleich ein ganzes Buch zu widmen? Wo sehen Sie hier ein Problem?

Zahlreiche Indikatoren – auch eine von meiner Arbeitsgruppe dazu durchgeführte aktuelle Befragung – zeigen: Ein Großteil der Menschen in unseren westlichen Ländern nimmt keine Selbststeuerung mehr wahr, viele können sie inzwischen gar nicht mehr wahrnehmen. Wir sind auf dem Weg in eine Art süchtige Gesellschaft, süchtig vor allem nach einem pausenlosen Strom von auf uns einwirkenden Reizen.

Was ist der Grund?

Es sind vor allem zwei Gründe. Einerseits wird uns im Umgang, den wir mit uns selbst pflegen, seit Jahren geraten, wir sollten unseren Affekten, unseren spontanen Impulsen und unserem Bauchgefühl folgen. Der andere Grund liegt darin, dass die – vor allem aus den modernen Kommunikationsmedien – ununterbrochen auf uns einwirkenden Reize uns immer mehr zu einer Art Reiz-Reaktionsmaschinen machen. Wir sind nur noch auf dem Sprung und verlieren die Fähigkeit innezuhalten und darüber nachdenken, was wir eigentlich selbst wirklich wollen. Das betrifft nicht nur uns Erwachsene, sondern vor allem auch unsere Kinder und Jugendlichen.

Sie schreiben in Ihrem Buch, die Fähigkeit zur Selbststeuerung und zur Ausübung eines freien Willens müsse bereits in der Kindheit erlernt werden. Ist die Behauptung, man müsse sich Autonomie sozusagen von anderen beibringen lassen, nicht ein Widerspruch in sich?

Nein. Worauf es in der Erziehung zur Selbststeuerung ankommt, sind nicht irgendwelche konkreten Anweisungen oder Regeln, die dem Kind vorgeben, im Einzelfall genau das und nicht etwas anderes zu tun. Von derartigen konkreten Vorgaben werden sich die meisten jungen Menschen am Ende der Adoleszenz ohnehin lösen. Entscheidend ist stattdessen, dass Kinder und Jugendliche etwas Fundamentales lernen, nämlich ein neurobiologisches System – den sogenannten Präfrontalen Cortex – in Gebrauch zu nehmen. Dieses neuronale System versetzt den Menschen in die Lage, situativ auftretende Spontaniimpulse zu hemmen und alternative Möglichkeiten zu prüfen, bevor gehandelt wird. Grundlage für das, was wir als freien Willen bezeichnen, ist die Fähigkeit, in einer Entscheidungssituation nicht reflexhaft reagieren zu müssen, sondern innezuhalten und eine Wahl treffen zu können.

Wie lernt das Kind, dieses System in Gebrauch zu nehmen?



Joachim Bauer
**SELBSTSTEUERUNG. Die Wiederentdeckung
des freien Willens**
Geb., 240 Seiten
978-3-89667-539-2

Gute Selbststeuerung lässt sich nur lernen, wenn erwachsene Bezugspersonen das Kind – und später den heranwachsenden jungen Menschen – immer wieder veranlassen, Wünsche nach schnellen, einfachen Bedürfnisbefriedigungen auf den Prüfstand zu stellen und abzuwägen, was mittel- und langfristig wirklich von Vorteil ist. Die Evolution hat dem Menschen nicht nur ein neuronales, sozusagen Bottom-Up tätiges Triebssystem mitgegeben, das uns zu möglichst schneller Wunscherfüllung drängt. Unser evolutionäres Erfolgsticket als Menschen war, dass wir zusätzlich über ein inneres, Top-Down wirkendes Regulierungssystem verfügen, das uns in die Lage versetzt, längerfristigen Zielen den Vorzug zu geben. Dieses Top-Down-System kann nur dann in Funktion treten, wenn Eltern und andere Erwachsene den Mut haben, da wo es sinnvoll ist, Nein zu sagen und nicht jeder Laune nachzugeben.

Stärkung der Selbstkontrolle, Hemmung triebhafter Spontaniimpulse: Landen wir am Ende einer solchen Strategie nicht wieder beim altbekannten Konzept der Askese, jedenfalls bei einer Abkehr von den Freuden des Lebens?

Definitiv nein, im Gegenteil. Der Titel meines Buches lautet aus gutem Grund „Selbststeuerung“, nicht „Selbstkontrolle“. Selbststeuerung

bedeutet, sowohl für das triebhafte innere Bottom-Up-System als auch für die Top-Down-Kontrolle Sorge zu tragen. Selbststeuerung bedeutet umfassende Selbstfürsorge. Selbstkontrolle um ihrer selbst willen, als ein gegen die lustbetonten Seiten des Lebens gerichtetes Konzept, ist sinnlos, ist zum Scheitern verurteilt. Der Mensch soll und muss mit allen inneren Anteilen in Frieden leben können. Gute Selbstfürsorge kann allerdings nur dann gelingen, wenn wir gelernt haben, Spontaniimpulse zu bremsen und Versuchungen zu widerstehen. Zwei große, über etwa dreißig Jahre hinweg durchgeführte Langzeitstudien zeigen, dass Menschen, die als Kinder keine Selbstkontrolle gelernt haben, später als Erwachsene nicht nur ihre Selbstfürsorge vernachlässigen, sondern auch ein in vielerlei Hinsicht unglücklicheres Leben führen.

Ihr Buch sieht in der Selbststeuerung eine Einflussgröße, die in die biologischen Abläufe des Körpers hineinreicht. Können wir mit dem freien Willen Einfluss auf die eigene Gesundheit nehmen?

Ja, in einem erheblichen Ausmaß. Natürlich unterliegen nicht alle Krankheitsrisiken unserer persönlichen Kontrolle, das machen ja alleine schon Ereignisse wie Tschernobyl und Fukushima hinreichend deutlich. Wir können

aber trotzdem vieles beeinflussen, nicht nur indem wir gesünder leben als wir es bisher weithin tun. Alleine das, was die in allen westlichen Ländern verbreitete Fehl- und Überernährung an Krankheitsrisiken erzeugt, ist gewaltig. Mehr als die Notwendigkeit einer gesunden Lebensweise fasziniert mich aber etwas anderes. Denn Selbststeuerung bedeutet mehr als dies zu tun und jenes zu vermeiden. Im Kerne geht es um etwas weit Tieferes, nämlich um ein tiefes Vertrauen in sich selbst, um eine Art inneren Mut. Ich spreche in meinem Buch von „Selbst-Kräften“.

Sie sprechen den „Selbst-Kräften“ die Fähigkeit zu, Gesundheit zu schützen oder, nach Eintreten einer Erkrankung, sie wieder zu erlangen oder wenigstens den Krankheitsverlauf günstig zu beeinflussen.

Ja. Was mit Selbst-Kräften gemeint ist, lässt sich vielleicht besser verstehen, wenn wir betrachten, was passiert, wenn die fehlen. Wo sie fehlen, macht sich Depression breit. Selbst-Kräfte und das mit ihnen einher gehende Selbstvertrauen haben einen erwiesenen positiven Einfluss auf verschiedene biologische Systeme, vor allem auf das Immunsystem, das wir brauchen um uns verschiedene krank machende Schädigungseinflüsse vom Hals zu halten. Menschen mit schweren Erkrankungen befinden sich nicht nur in einem Zustand der körperlichen, sondern oft auch der seelischen Erschöpfung.

Was kann getan werden, wenn die Selbst-Kräfte eines Menschen erlahmt sind?

Erkrankte, deren seelische Selbst-Kräfte verbraucht sind, können sich nicht selbst

am eigenen Schopf aus ihrer Erschöpfung herausziehen. Hier bedarf es zwingend der Unterstützung von anderen. Neben der sozialen Unterstützung, die Angehörige geben können, spielt hier vor allem die Unterstützung eine Rolle, die sich aus der Arzt-Patienten-Beziehung ergeben kann. Leider haben wir in der Schulmedizin, zu der ich mich ja auch selbst zähle, hier einen gravierenden Mangel zu verzeichnen. Diesem wunden Punkt der Schulmedizin widmet sich mein Buch in besonderer Weise. Die Art, wie Ärzte mit ihren Patienten kommunizieren, hat gewaltige – positive oder negative – Auswirkungen auf die Selbst-Kräfte des Patienten und damit auf den Krankheitsverlauf. Die Selbst-Kräfte fungieren als eine Art „Innerer Arzt“. Unterlässt es der reale, äußere Arzt, mit dem „inneren Arzt“ des Patienten in Kontakt zu kommen und diesen zu stärken, können die Potentiale der modernen Medizin nicht voll entfaltet werden.

Herr Professor Bauer, der Untertitel Ihres neuen Buches über die Selbststeuerung verkündet die Wiederauferstehung des freien Willens, der von Ihren Kollegen Gerhard Roth und Wolf Singer erst vor wenigen Jahren für tot erklärt worden war. Womit begründen Sie diese Position?

Gerhard Roth und Wolf Singer werden von mir persönlich und fachlich hoch geschätzt. Das ändert aber nichts daran, dass sie sich in einem Punkt gründlich geirrt haben: Die Gründe, mit denen beide den „freien Willen“ als nicht existent erklärt haben, sind wissenschaftlich unhaltbar. Die Schlüsse, die beide Kollegen aus einem berühmt ge-



KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Kathrin Merz, Heimschule Kloster Wald, Klasse 12

wordenen Experiment – dem sogenannten Libet-Experiment gezogen haben, sind aus mehreren Gründen irrig. Benjamin Libet ließ Testpersonen über den Zeitpunkt entscheiden, wann sie mit dem Finger einen Knopf drücken würden. Er fand, dass das Gehirn der Testpersonen bereits aktiv geworden war, kurz bevor die Probanden den subjektiven Entschluss gefasst hatten, den Knopf zu drücken. Roth und Singer schlossen daraus, nicht das Ich, sondern das Gehirn treffe alle Entscheidung. Das subjektive Ich bilde sich nur ein, zu entscheiden.

Worin besteht der Irrtum?

Der erste Irrtum besteht darin, dass Roth und Singer die Hirnaktivitäten, die sich vor der subjektiven Entscheidung der Testpersonen im Libet-Experiment feststellen lassen, falsch interpretiert haben. Die Details dazu habe ich in meinem Buch erläutert. Der zweite Irrtum ist, dass die Entscheidungssituation, in der Testpersonen im Libet-Experiment stehen, mit einer freien Willensentscheidung nicht das Geringste zu tun hat. Obwohl ich nicht der einzige bin, der dies erkannt hat,

blieben die von Roth und Singer verkündeten Positionen von neurowissenschaftlicher Seite so gut wie unwidersprochen. Noch schlimmer ist: Sie haben sich mittlerweile ins öffentliche Bewusstsein als scheinbare Gewissheit eingegraben.

Was stört sie daran?

Wer den freien Willen des Menschen zur Makulatur erklärt, entzieht der Vorstellung den Boden, dass Menschen für ihr Tun zur Verantwortung gezogen werden können. Genau das haben Roth/Singer ja übrigens dann auch ausdrücklich getan. Anstatt Menschen für das was sie tun zur Rechenschaft ziehen zu können, dürfte dann jedermann einen Psychiater beanspruchen, der uns für jeden begangenen Unsinn freispricht, und danach am besten noch einen Sozialarbeiter als Bewährungshelfer. Studien zeigen, dass sich Menschen, denen man weisgemacht hat, es gebe keinen freien Willen, sich anschließend faktisch unmoralischer verhalten. Begräbnisreden auf den freien Willen sind also nicht nur in der Sache falsch, sondern potentiell auch schädlich und gefährlich.

Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 63

Armansperg, Christine – OstR`in (Englisch, Französisch) – Klosterschule vom Hl. Grab Baden-Baden

Beichel, Johann J. – Apl. Prof. Dr. Dr., Leiter der Forschungsstelle Ästhetische Bildung und Lehrerberufseignung am KIT im Institut für Berufs- und Allgemeine Pädagogik, bis November 2014 Leiter des ministeriellen Landeslehrerprüfungsamts beim Regierungspräsidium Karlsruhe

Braig, Astrid – Realschullehrerin (Hauswirtschaft, Französisch, Englisch) – St. Raphael Schulen Heidelberg

Brunner, Christian – StR (Englisch, Politik) – Klosterschulen Unserer Lieben Frau Offenburg

Gingelmaier, Stephan – Prof. Dr. Dipl.-Päd., Familien- und Gruppenpsychotherapeut, Supervisor und Organisationsberater, Juniorprofessor für Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung an der PH Ludwigsburg

Gudjons, Herbert – Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg (im Ruhestand), seit 1980 Schriftleiter und Redaktionsmitglied der Zeitschrift PÄDAGOGIK

Häfner, Kristina – StR`in (Englisch, Mathematik) - Ursulinen-Gymnasium Mannheim

Herzog, Guido – StD i.R. – St. Paulusheim Bruchsal

Holzbrecher, Alfred – Professor für Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik an der PH Freiburg (im Ruhestand)

Kessler, Tanja – StR`in (Englisch, Erdkunde) – Klosterschule vom Hl. Grab Baden-Baden

Ketterer, Pauline – Schülerin am St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe bis zum Schuljahr 2014/15

Kleinschmidt, Gottfried – Prof. Schulpädagoge im Ruhestand

Klippert, Heinz – Dr., Lehrer, Wirtschaftswissenschaftler und Soziologe. Er unterrichtete mehrere Jahre an einer Gesamtschule in Hessen. Seit rund 30 Jahren ist er am Lehrerfortbildungsinstitut der evang. Landeskirche in Landau tätig.

Kurz, Daniel – StR (Deutsch, kath. Religion) - Heimschule St. Landolin Ettenheim

Mark, Daniel – StR (Philosophie, Geschichte) – St. Ursula Gymnasium Freiburg

Nebel, Joachim – OstR (Biologie, Geschichte) – Heimschule St. Landolin Ettenheim

Saalfrank, Wolf-Thorsten – Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ludwigs-Maximilian-Universität München

Scherer, Dietfried – Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Schwörer, Ralph – Stellvertretender Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Seitz, Ulrike – StD`in (Gemeinschaftskunde, Deutsch, Englisch) - Helmholtz-Gymnasium Karlsruhe, Fachberaterin für Gemeinschaftskunde am Regierungspräsidium Karlsruhe und Lehrbeauftragte für Gemeinschaftskunde und Wirtschaft am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Karlsruhe

IMPRESSUM

ISSN 1611-342x

FORUM Schulstiftung.

**Zeitschrift für die katholischen freien Schulen der
Erzdiözese Freiburg**

25. Jahrgang

Redaktion:

Studienrätin Jennifer Besinger (Schriftleitung)

Diefried Scherer, Direktor der Schulstiftung

Ralph Schwörer, Stellvertretender Direktor der Schulstiftung

Studienrätin Katharina Hauser, Fortbildungsreferentin der Schulstiftung

Studienrat Christoph Klüppel, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Postanschrift:

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

Telefon: 0761 2188-564, Fax: 0761 2188-556

E-mail: sektretariat@schulstiftung-freiburg.de

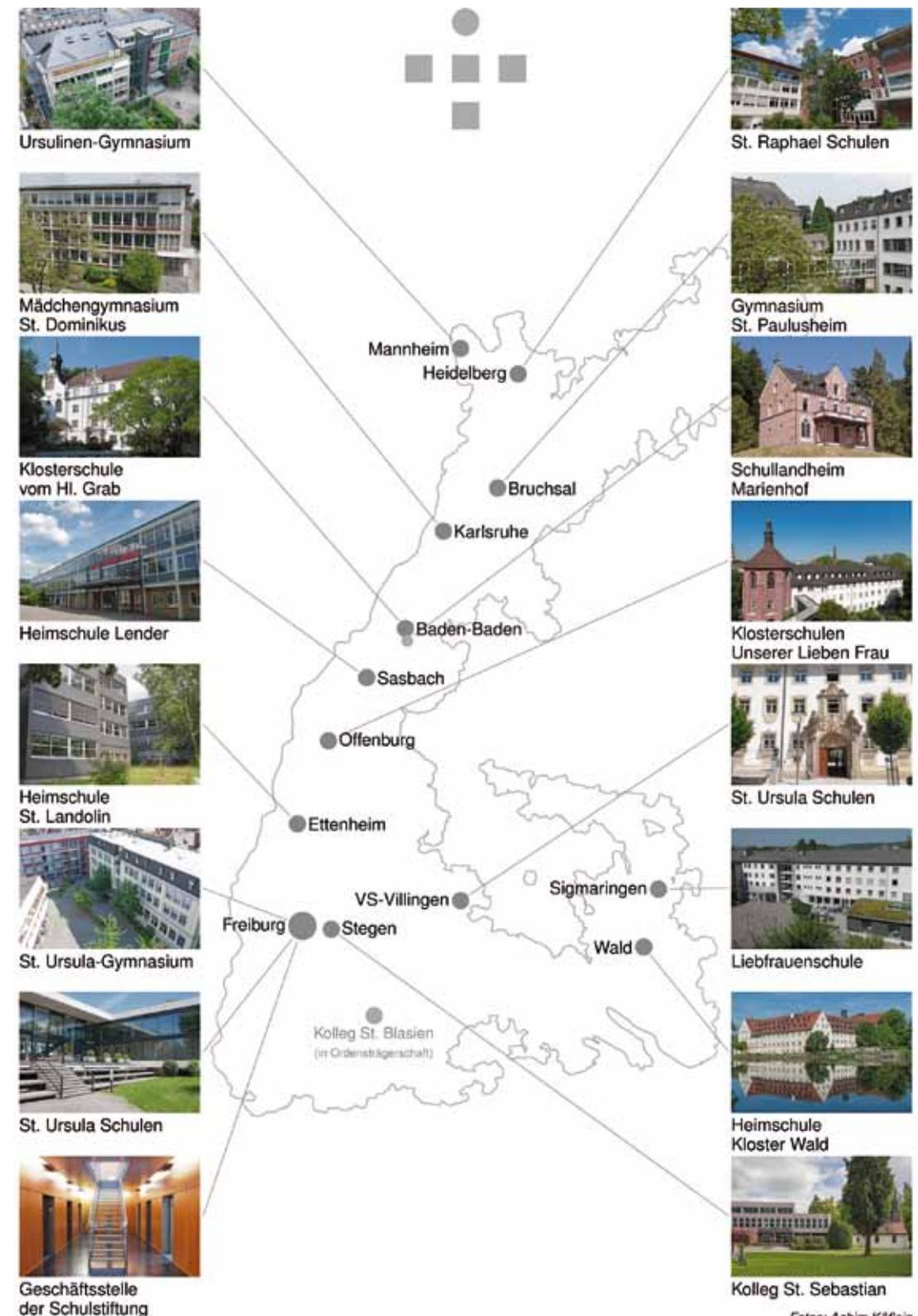
Internet: www.schulstiftung-freiburg.de

Layout: www.christopheberle.de, Freiburg

Druck: Franz Weis GmbH, Freiburg

www.HauszurMedienwirtschaft.de

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



Fotos: Achim Käfflein