

FORUMSCHULE



„Man muss reisen, um zu lernen.“

Mark Twain

Inhaltsverzeichnis

Editorial	4
Freiheit und Demokratie – der Beitrag Katholischer Schulen, 10. Bundeskongress Katholischer Schulen in Erfurt	6
Demokratie und Frieden in Zeiten des Krieges – Grußwort zum zehnten Bundeskongress Katholische Schulen (Pater P. Maiba)	8
Für eine Wiederentdeckung der Charakterbildung – Das gelingende Leben und die Liebe zum Guten (J. Arthur)	10

Schwerpunkt: Schule an anderem Ort

Lernen an außerschulischen Orten: Theoretischer Anspruch und empirische Wirklichkeit (R. Baar)	18
Exkursion der St. Raphael Schulen Heidelberg auf eine Azienda del Riso in Isola della Scala (A. Braig)	34
Lernen im Wald, vom Wald und für den Wald an der Heimschule Lender (S. Wienk-Borger/C. Schappacher/M. Krüger)	38
Von der Konsum- zur Kreislaufwirtschaft – Nachhaltigkeit am Beispiel der Natur an den St. Raphael-Schulen Heidelberg (Y. Gund)	46
Geschichtsunterricht am anderen Ort am St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe (M. Jene/C. Sternagel)	48
In meiner Stadt lebten Juden – Wie aus Zahlen Menschen werden an der Heimschule St. Landolin Ettenheim (C. Kurz)	52
Wir halten inne, um im Inneren Halt zu finden – Klosterprojekt am St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe (S. Weick)	54
Mehr als nur „junges Gemüse“ – Erfahrungen der Garten-AG an der Heimschule Kloster Wald (L. Leible)	58
Biologische Studienfahrt ans Mittelmeer am St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe (T. Rahman/S. Janiak-Weichselmann)	62
Anders-Orte gibt es auch an der Heimschule Lender, Sasbach (G. Breite)	68
Bildende Kunst am St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe in Zeiten einer Pandemie (A. Wahner)	72
Sie fahren nach Berlin, Berlin, Berlin – Studienfahrt der Mädchenrealschule St. Raphael Heidelberg (I. Steinhäuser)	74

Schulstiftung konkret

Aktuelle Zahlen und Fakten	78
Mein Vorbereitungsdienst an der Klosterrealschule Offenburg (S. Schade)	80

Vorbereitungsdienst am Gymnasium St. Paulusheim Bruchsal (Dr. L. Moser/N. Messer/G. Müller)	82
Referendariat am St. Raphael Gymnasium Heidelberg (C. Harst/E. Dreesen-Schaback/J. Weisheitinger/E. Erber/S. Peyerl)	88
Referendariat an den St. Ursula Schulen Villingen (K. Becker/H. Essig/L. Sawallisch)	92

Aus den Schulen und Stiftungsgremien

1 | SCHULEN

Auszeichnung für Beispielhaftes Bauen in Baden-Baden (C. Biedermann)	94
Lehrbrüderverein übergibt Tafel zur Geschichte der Heimschule (J. Katzmann)	98

2 | GREMIEN UND PERSONEN

Wechsel im Amt des Stiftungsdirektors	100
Wechsel im Stiftungsrat der Schulstiftung	100
Wechsel in der Schulleitung zum nächsten Schuljahr 2022/2023	101

Fortbildungen

Fortbildungen im ersten Halbjahr 2022/23	102
--	-----

Leseempfehlungen

Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen	106
Leben mit Göttern. Die Welt der Religionen in Bildern und Objekten	108
Ein Aufruf	112

Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 76	114
Impressum	116



Editorial

Stiftungsdirektor Dietfried Scherer Auf Wiedersehen!

Liebe Leserin, lieber Leser,

seit mehr als 22 Jahren durfte ich Sie hier an dieser Stelle begrüßen und einen Einblick in die im FORUM-Schulstiftung dokumentierte Arbeit katholischer Schulen in der Erzdiözese Freiburg geben.

Diese Ausgabe beleuchtet eine Vielzahl von Lernorten, die sich nicht im Schulhaus selbst befinden. Schule ereignet sich auch an anderen Orten. Lassen Sie sich anregen, auch mit Ihrer Schule, mit Ihren Schülerinnen und Schülern solche Lernerfahrungen zu machen.

Jedes Jahr wird eine große Zahl von Referendarinnen und Referendaren an Stiftungsschulen ausgebildet. Einige beispielhafte Berichte, wie dieser wichtige Abschnitt und unsere Schulen von den angehenden Pädagogen wahrgenommen werden, finden Sie ebenfalls in dieser Ausgabe.

So vielfältig wie die tägliche Arbeit an der Schule ist, so vielfältig ist unser FORUM-Schulstiftung in den vergangenen Jahren gewesen und wird es auch künftig sein. Es ist eine Aufgabe, an der alle teilhaben, ob im Klassenzimmer, in der Verwaltung, im Hausbereich. Nur durch das Mitwirken aller kann gelingen, was wir uns seit Gründung der Schulstiftung 1988 auf die Fahnen geschrieben haben: Jungen Menschen eine ganzheitliche Bildung und Erziehung zu ermöglichen, die sie auf ihrem Weg zu mündigen Mitgliedern der Gesellschaft unterstützt und gelingendes Leben auf der Grundlage christlicher Weltorientierung möglich macht.



fotos: eberle

Ich bin sehr dankbar, dass ich im Zusammenwirken mit Ihnen an den Schulen und in der Stiftungsverwaltung meinen Teil dazu beitragen durfte.

Wenn ich mich mit diesen Zeilen von Ihnen verabschiede, tue ich es mit der großen Zuversicht, dass die Schulstiftung für die Zukunft bestens aufgestellt ist und das hervorragende Team in Schulen und Verwaltung gemeinsam mit Patrick Krug als meinem Nachfolger im Amt des Stiftungsdirektors diese Arbeit im Interesse der Kinder und Jugendlichen fortsetzen, aber auch neue Akzente setzen wird.

Dazu wünsche ich allen, die an dieser erfüllenden Aufgabe beteiligt sind, Kraft Zuversicht, Geduld und Gottes Segen.

Mit diesen Wünschen verabschiede ich mich von Ihnen mit einem großen Dankeschön für alle Unterstützung und gute Zusammenarbeit und sage ein herzliches: „Auf Wiedersehen“.

Ihr Dietfried Scherer

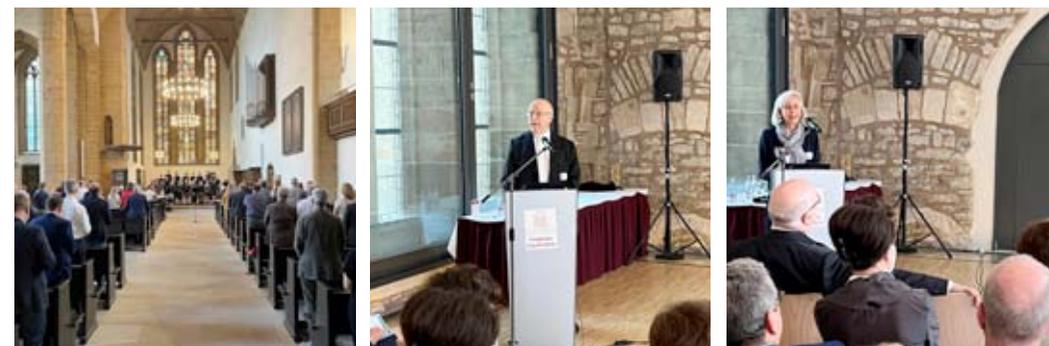
Freiheit und Demokratie – der Beitrag Katholischer Schulen

10. Bundeskongress Katholischer Schulen in Erfurt

In Erfurt hat am 20. Mai 2022 der 10. Bundeskongress Katholischer Schulen zum Thema „Freiheit und Demokratie – der Beitrag Katholischer Schulen“ stattgefunden. Nach einer pandemiebedingten Pause nahmen rund 80 Vertreterinnen und Vertreter Katholischer Schulen und der Schulabteilungen der Bistümer an der Veranstaltung im Erfurter Augustinerkloster teil.

Erzbischof Hans-Josef Becker (Paderborn), Vorsitzender der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz, betonte in seiner Begrüßung die Bedeutung und Relevanz, die Katholische Schulen für die heutige Gesellschaft haben, und den besonderen Beitrag, den sie auch hinsichtlich der Demokratieerziehung leisten können. Er verwies darauf, dass die Probleme und Herausforderungen der Gesellschaft auch an den Katholischen Schulen zu sehen seien, „wie wir es leider erst in der letzten Woche in Essen erleben mussten“. Auch an Katholischen Schulen gebe es Probleme mit Antisemitismus und durch Ausgrenzen von Menschen anderer Religionen und Kulturen. „Aber Katholische Schulen haben durch die Basis ihres christlichen Menschenbildes ein besonderes Potenzial und die Chance, dazu beizutragen, dass sich Kinder und Jugendliche als Person entfalten können“, so Erzbischof Becker. Er fügte hinzu: „Mit diesem besonderen Blick auf den Menschen, seine Würde und Einzigartigkeit und Einmaligkeit können junge Menschen in Freiheit als ganze Person gesehen und so in ihrer Persönlichkeit gefördert werden.“ Er verwies darauf, dass der Umgang mit Pluralität und Diversität gelernt und eingeübt werden müsse, um so die Kinder und Jugendlichen zur Übernahme von Verantwortung zu befähigen, damit sie sich in die Gesellschaft aktiv einbringen. „Auch für die Kirche sind die Katholischen Schulen unverzichtbar, da sie durch ein äußerst anerkanntes, qualitativvolles kirchliches Angebot zur Präsenz und Sichtbarkeit der Kirche in der Gesellschaft beitragen und noch sehr geschätzt und nachgefragt werden“, so Erzbischof Becker.

Der Schulkongress schlug auch einen Bogen zur aktuellen politischen Situation in Europa und zum Krieg in der Ukraine. In seinem Grußwort beschrieb der online zum Kongress zugeschaltete Pater Petro Maiba SDB, Leiter der Kommission für Bildung und Erziehung der Ukrainischen Griechisch-Katholischen Kirche in Lviv (Ukraine), die Situation der Katholischen Schulen in der Ukraine.



© Deutsche Bischofskonferenz/Kopp

Impressionen vom 10. Bundeskongress Katholischer Schulen; Einführung von Erzbischof Hans-Josef Becker, Vortrag von Prof. Dr. Ursula Münch

Beim Bundeskongress hielt Prof. Dr. Ursula Münch, Direktorin der Akademie für Politische Bildung in Tutzing, den Hauptvortrag und beleuchtete die Aufgaben der schulischen politischen Bildung angesichts des Drucks auf die liberale Demokratie. „Wenn die Unsicherheit über die Reichweite des freiheitlichen Staates sowie die Rechte und Pflichten seiner Bürger populistisch instrumentalisiert wird, ist mehr erforderlich als Institutionenkunde, Faktenchecks und Medienerziehung: Es braucht politische Bildung, die zu individueller Urteilskraft und gesellschaftlichem Selbstvertrauen befähigt“, so Prof. Münch. Sie fügte hinzu: „Unsere rechtsstaatliche Demokratie musste pandemiebedingt nicht nur Einschränkungen vermeintlich unantastbarer Freiheitsrechte verkraften. Überdies sind ihre Institutionen, Repräsentanten und Verfahren schon seit längerem mit dem auch digital geschürten Verlust von Vertrauen konfrontiert.“ In ihren Ausführungen analysierte Prof. Münch den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen und der steigenden Demokratieskepsis. Dabei ging sie auch auf die Rolle von Verschwörungsmethoden und die Veränderungen im Informations- und Kommunikationsverhalten ein. „Die digitalisierungsbedingte ‚Demokratisierung‘ des Zugangs zu Informationen führt zu einer Pluralisierung des Wissens – und zu wachsendem Misstrauen in alte, vermeintlich elitäre Wissensformen. Digitale Kommunikation macht Zugang zu Verschwörungsmethoden ‚niedrigschwellig‘ und beschleunigt deren Verbreitung dramatisch“, warnte Prof. Münch. Sie betonte, dass der Schutz von Freiheit und Demokratie nicht allein dem Staat überlassen werden dürfe und könne. Es gebe zusätzlich hohe Anforderungen an die Bürgerschaft: „Politische Bildung ist weit mehr als Wissensvermittlung über Institutionen. Politische Bildung muss unter anderem den Zugang zur erlebten Praxis ermöglichen. Dazu zählt auch die Bedeutung der Urteilsfähigkeit der Bürgerschaft. Es braucht die Notwendigkeit der Befähigung zum Grundverständnis für politische Prozesse sowie des Mediensystems und der digitalen Netzwerke.“

Pater Petro Maiba | Leiter der Kommission für Bildung und Erziehung der Ukrainischen Griechisch-Katholischen Kirche, Lviv (Ukraine)

Demokratie und Frieden in Zeiten des Krieges

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts schien der wissenschaftliche, technologische und kulturelle Fortschritt der Menschheit einen Punkt erreicht zu haben, an dem es unmöglich war, zu den Schrecken der Vergangenheit zurückzukehren: Kriege, Totalitarismus, neues Wettrüsten. Die neuesten Technologien, die zu erheblichen Veränderungen im menschlichen Bewusstsein geführt haben, haben tatsächlich die Bildung einer neuen digitalen Realität und damit eine Ablösung vom realen Weltbild, eine unscharfe Wahrnehmung der Realität und einen gewissen Infantilismus bewirkt. Dieser moderne Infantilismus (diese Unreife) entwickelter Gesellschaften manifestiert sich oft in der Wahrnehmung eines hohen Sicherheitsstandards als etwas Offensichtliches, Gewöhnliches, das untrennbar mit dem Komfort verbunden ist, an den ganze Generationen gewöhnt sind. Obwohl wir wissen, dass Sicherheit und Stabilität ihren Preis haben, ist Sicherheit keine Ressource, die an sich existiert. Sie ist vielmehr das Ergebnis von Arbeit, Kampf und ständigem Wettbewerb vieler Generationen. Tatsächlich liegt dem in Europa etablierten Sicherheitssystem der Kampf um die Werte zugrunde, die sich in Europa und der Welt nach dem Zweiten Weltkrieg etabliert haben. Diese Werte spiegeln sich in der Erklärung der Menschenrechte wider.

Wir wissen, dass der Gedanke der Menschenwürde ein tiefgreifender Gedanke des Evangeliums ist. Was das politische und rechtliche Bewusstsein geprägt hat, ist ein tiefes Erbe in der christlichen Spiritualität. Es ist eine christliche (biblische) Spiritualität, die die Bedeutung der Unersetzlichkeit des individuellen Gewissens, der Verantwortung und, konsequenterweise, der individuellen Freiheit aufzeigt. Was der Gemeinschaft zugrunde liegt, ist eine persönliche Entscheidung für Liebe und Solidarität, nicht ein gesichtsloses Prinzip des Kollektivismus. So verstehen wir und so haben wir immer Demokratie verstanden. Demokratie ist ein Prinzip der Interaktion, das die Verwirklichung des grundlegenden Menschenrechts auf Selbstbestimmung, Verwirklichung, bewusste Sinn- und Wertewahl ermöglicht. Demokratie ist zwar nicht perfekt (was keine Art von sozio-politischer Organisation ist), aber betont diese Möglichkeit und bietet sie. **Wahre Demokratie jedoch erfordert Arbeit: konstant und hart.**

Heute wird in der Ukraine ein Krieg um die Freiheit geführt. Dieser Krieg spiegelt den globalen Kampf zwischen Autoritarismus und Demokratie wider. Frieden ist möglich mit dem Sieg der Wahrheit und Freiheit. Der einzige Weg zum Frieden besteht heute darin, die zerstörerische Ideologie der Gewalt, Gesetzlosigkeit und Lüge zu besiegen. Dieser Kampf findet an vielen Fronten statt, eine davon ist unser Bewusstsein. Wenn wir also von Frieden sprechen und ihn nicht als eine passive Position der Nichteinmischung verstehen, sondern als das Resultat ständiger, aktiver und oft harter Arbeit, die auf die Schaffung bestimmter Werte abzielt, ist Frieden das Ergebnis von Arbeit, nicht von Untätigkeit.

Mit größter Bestürzung müssen wir mehr als 75 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs die Realität eines Krieges in Europa erleben. Mit einem durch nichts zu rechtfertigenden menschenverachtenden Angriffskrieg bringt der russische Präsident Schrecken, Tod und Leid über Tausende von Menschen und Zerstörung über ein souveränes Land. In den Schulen der Schulstiftung werden viele Kinder und Jugendliche, die vor dem entsetzlichen Leid in ihrer Heimat geflohen sind, aufgenommen und unterstützt. Wir alle hoffen, dass dieser Wahnsinn bald ein Ende hat.

Dietfried Scherer

Pater Petro Maiba SDB, der Leiter der Kommission für Bildung und Erziehung der Ukrainischen griechisch-katholischen Kirche aus Lviv wurde dem 10. Bundeskongress der Katholischen Schulen am 20. Mai 2022 in Erfurt zugeschaltet und hat aus der unmittelbaren Betroffenheit ein Grußwort gehalten, das wir hier abdrucken.



James Arthur

Für eine Wiederentdeckung der Charakterbildung

Das gelingende Leben und die Liebe zum Guten

Schulische Bildung ist mehr als das Vermitteln von Fertigkeiten. Doch ein positivistisches und funktionales Verständnis ist bei uns auf dem Vormarsch. Wir müssen uns besinnen auf das traditionsreiche und bewährte Ideal der Charakterbildung. Nur so lässt sich auch eine christliche Erziehungsidee in einer säkularen Gesellschaft glaubhaft vertreten.

Der deutsche Universalgelehrte Wilhelm von Humboldt hat nicht nur Deutschland, sondern auch die englischsprachige Welt mit seiner Vorstellung von Bildung nachhaltig beeinflusst. Für Humboldt ist Bildung vor allem die Bildung des menschlichen Charakters. In Schulen lernen Schülerinnen und Schüler dann möglicherweise pünktlich, zuverlässig, effizient, verantwortungsbewusst und respektvoll zu sein, hart zu arbeiten und den Bedürfnissen zu helfen. Daraus ergibt sich dann beispielsweise auch ein Respekt vor der Natur und vor der Komplexität der Welt. Der Klimawandel wird dann in einen moralischen Rahmen einordbar und damit in einem entsprechenden Verständnis von Eigenverantwortung und Gemeinsinn bewertbar. Das alles meinen wir, wenn wir von Bildung als Charakterbildung sprechen.

Inzwischen allerdings scheinen Humboldts Ideen zur Bildung auf dem Rückzug zu sein. Das aktuell vorherrschende Paradigma im deutschen Bildungswesen entwickelt sich offenbar immer weiter weg von diesem ganzheitlichen Ansatz. In Deutschland wächst eine gewisse Unsicherheit und Skepsis im Blick auf den Kern und den Wert von Charakterbildung. Die in sich vielfältige Idee eines solchen Bildungsbegriffs und der Bildung im Allgemeinen wird seit geraumer Zeit offenbar zunehmend aus einer engen instrumentellen Perspektive betrachtet und begriffen. In der 2017 erschienenen Publikation der Bertelsmann Stiftung „Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland“ beispielsweise ist zwar indirekt vielfach von Charakterbildung die Rede, der Begriff selbst wird aber nicht verwendet.

Bildung nicht für die Ökonomie verzwecken

In vielen zeitgenössischen pädagogischen Denkschulen sind die theoretischen Fundamente weitgehend vom Positivismus und von säkularen Normen geprägt, die zugleich

religiösthologische Elemente und Perspektiven weitgehend ausschließen. Dieser pädagogische Diskurs beschränkt sich auf Vermittlungstechniken, die wiederum auf die Erreichung gesellschaftlicher wie ökonomischer Ziele ausgerichtet sind. Solche fremdverzweckte pädagogische Theorie und Praxis als Ausdruck eines ineffizienten und geradezu verantwortungslosen Bildungsdenkens muss dringend kritisch hinterfragt werden.

Wir müssen zurück zu den Grundprinzipien von Bildung, zum eigentlichen Ziel von Bildung. Wenn wir den Anspruch formulieren, dass Bildung den Menschen auf das Leben vorbereitet, dann folgt daraus, dass wir eine Vorstellung davon haben müssen, was der Zweck dieses Lebens ist. Das Hauptziel der Bildung besteht also darin, den Menschen dabei zu helfen, zu „vollständigen“ Individuen zu werden. Dazu müssen Lehrer sich im Klaren sein, welches Menschenbild sie dem Bildungsprozess zugrunde legen, denn es hat keinen Sinn, ein Bildungsziel zu verfolgen, ohne eine Vorstellung vom konkreten Menschsein und seiner Vielfalt zu haben. Jeder Lehrer muss sich bewusst sein, welche Bildung er seinen Schülern anbietet, denn es steht außer Frage, dass Bildung immer der praktische Ausdruck einer philosophisch pädagogischen Überzeugung ist.

Insbesondere die Schulbildung ist also immer zielgerichtet, strukturiert und auf bestimmte Lernziele für den Unterricht angelegt. Natürlich ist Bildung ein lebenslanger Prozess, der nicht mit dem Schulbesuch abgeschlossen ist. Umso mehr brauchen wir eine Anthropologie, die über die menschliche Natur uskunft gibt: eine Anthropologie, die uns ein grundlegendes Wissen und Verständnis der Ursprünge, des Wesens und der Bestimmung des Menschen vermittelt. Denn die Geschichte und unsere Bemühungen, die Geschichte zu verstehen und aus ihr zu lernen, belegen, dass Menschen sich in grundlegenden Hinsichten ähnlich sind, ja gleichen – auch wenn eine solche Grundvoraussetzung in modernen Bildungsphilosophien vielfach übersehen oder marginalisiert wird.

Eine fundierte Vorstellung dessen, was ein gutes Leben ausmacht, ist daher nicht allein die Voraussetzung individuellen Handelns, sondern sie muss das Individuum zu einem jedem Individuum gleichermaßen eigenen Streben nach einem höheren Ziel führen: den Sinn und die Bestimmung seines Lebens zu finden. Dies bezeichne ich in einer von Aristoteles bis Humboldt reichenden Tradition als Charakterbildung.

*Wer wir sind und wer wir werden können,
macht den individuellen Charakter aus.
Und das ist weder leicht messbar noch unver-
änderlich.*

Was also ist der Charakter? Es gibt unterschiedliche Definitionen: Wer wir sind und wer wir werden können, macht den individuellen Charakter aus. Und das ist weder leicht messbar noch unveränderlich. In den letzten Jahrhunderten ist Charakterbildung das eigentliche und beständige Ziel von Bildung und Erziehung gewesen, ohne dass dieses Ziel und der Bildungsprozess leicht erfasst und in einer einzigen allgemeingültigen Definition bestimmt werden können. Weil der Charakter die individuelle Antwort auf die großen menschlichen Fragen nach Sinn und Ziel des Lebens prägt, muss jede Definition der damit verbundenen Vielfalt Rechnung tragen.

Der Charakter wiederum ist maßgeblich geprägt von dem, was wir Tugenden nennen: Einfach ausgedrückt, ist eine Tugend eine erworbene und eingeübte Haltung oder Angewohnheit, die das Individuum dazu veranlasst, in guter Weise zu handeln, die also dessen individuelles Wahrnehmen, Fühlen und Handeln bestimmt. Maßgeblich geprägt durch die unseren Charakter ausmachenden Tugenden entscheiden wir nicht nur, was wir tun sollen, sondern auch, wer wir sind. Mit anderen Worten: Tugenden sind nicht nur in sich und für sich selbst wertvoll, sondern auch und besonders für die konkreten Handlungen, die sie verursachen. Das Gute für den Menschen besteht also im tugendgemäßen Handeln, das wiederum einen von Tugenden geprägten, bestimmten Charakter voraussetzt. Und dieses Gute für den Einzelnen und das sich daraus ebenfalls ergebende Gute für die Gemeinschaft sind die zwei Seiten derselben Medaille: Sie machen die Gesellschaft „menschlich“. Folglich darf jeder Versuch, den Charakter und die persönlichen Werte und Haltungen lediglich als eine Art Rüstzeug für junge Menschen zu definieren, mittels dessen sie ihre unmittelbare Umgebung besser verstehen und darin zurecht kommen, als unzureichend betrachtet werden. Viele Schüler sehen Bildung und vor allem ihre eigenen Anstrengungen und Leistungen zwar zunehmend als entscheidend für ihr weiteres Leben im Sinne ihres künftigen Erfolges in Beruf und Gesellschaft an, die Bildung des Charakters und der Erwerb von Tugenden gehen aber weit über solche Ziele hinaus.

Wenn Tugenden gute Eigenschaften und Haltungen des Menschen bezeichnen, dann sollte, ja muss ihr Erwerb ein Erziehungsziel sein. Bei der Charakterbildung geht es eben

nicht nur um den Erwerb sozialer und arbeitsmarkttauglicher Fähigkeiten, sondern letztlich darum, was für ein Mensch wir werden wollen. Aristoteles, einer der Väter der Tugendethik, hat intensiv über das Wesen des Charakters nachgedacht und sich gefragt, was die Tugenden sind und wie sie miteinander, mit dem Charakter und mit dessen Bildung zusammenhängen. Eine seiner bleibenden Erkenntnisse ist, dass der Charakter zum Teil im Menschen angelegt und zum Teil das Ergebnis von Erziehung und Bildung ist. Er betont, wie wichtig es ist, nicht nur den richtigen Weg zu kennen, sondern auch entsprechend gut zu handeln. Die Aneignung von Tugenden, also von bestimmten Haltungen, Maßstäben und Eigenschaften, ist daher notwendig, um ein gutes Leben zu führen.

Bei christlicher Bildung kommt die Dimension Gottes hinzu

Wie wir ein solches gelingendes Leben führen, steht dabei immer in einem untrennbaren und wechselseitigen Verhältnis mit unserem Leben in der Gemeinschaft mit anderen – und das erfordert den Einsatz dafür, das Beste in den Menschen zur Ausprägung zu bringen und ihnen zu helfen, ihrem individuellen Potenzial entsprechend ihr Glück zu finden.



Tugenden sind nicht nur in sich und für sich selbst wertvoll, sondern auch und besonders für die konkreten Handlungen, die sie verursachen. Das Gute für den Menschen besteht also im tugendgemäßen Handeln, das wiederum einen von Tugenden geprägten, bestimmten Charakter voraussetzt.

Und das Gute für den Einzelnen und das sich daraus ebenfalls ergebende Gute für die Gemeinschaft sind die zwei Seiten derselben Medaille: Sie machen die Gesellschaft „menschlich“.

Ein gutes Leben setzt zwar die Befriedigung der Grundbedürfnisse, wie Ernährung und Gesundheit, voraus, ist damit aber natürlich nicht erfasst: Es besteht ein Unterschied zwischen dem, was man für ein gutes Leben braucht, und was ein gutes Leben ausmacht. Ein gelingendes Leben gründet, wie schon angedeutet, in der Tugend oder in einer tugendhaften Haltung, das heißt in der Liebe zum Guten und in der Fähigkeit, es auch zu tun. Das setzt voraus, dass wir das Gute wirklich wollen, dass wir fähig sind, das Gute zu tun, und dass wir uns auch selbst als gute Person verstehen – mit anderen Worten: dass wir bereit sind, tugendgemäß zu denken, zu fühlen und zu handeln. Ein tugendhafter Mensch ist also jemand, der wirklich glücklich ist, weil er das Gute liebt und es deswegen auch tut, selbst in Momenten von Schmerz und Leid. Der tugendhafte Mensch tut das Gute nicht einfach nur, weil man es ihm befohlen hat. Aus dieser bildungstheoretischen Grundhaltung kann auch ein spezifisch christlich geprägtes Verständnis von Charakterbildung erwachsen. Doch hat es ein solcher Ansatz zunehmend schwer. Auch viele christliche Schulen spiegeln die Erziehungsphilosophien und -praktiken säkularer Einrichtungen wider – viele davon beeinflusst von Erziehungsansätzen, die jünger sind als die Kinder, die an diesen Schulen unterrichtet werden. Wir leben heute in einer Zeit des beispiellosen technologischen Wandels, der dazu geführt hat, dass Christen ebenso wie andere Menschen radikal in Frage stellen, wie man leben soll. Wir leben in der westlichen Welt und wissen, dass unsere Kultur der Idee des Transzendenten und jeder Idee einer unveränderlichen Wahrheit mehr und mehr abgeneigt ist – die kollektive „Verleugnung des Transzendenten“ nimmt zu. Demgegenüber gründet Charakterbildung immer in einem Menschenbild, das einen überzeitlichen Anspruch formuliert.

Für eine christlich ausgerichtete Charakterbildung heißt das, dem Menschen zu helfen, „zum Leben zu erwachen“ und sich als Individuum durch einen zielgerichteten, lebenslangen Prozess zu einer Persönlichkeit zu entwickeln. Im christlichen Ansatz kommt dann die Dimension Gottes hinzu. Ein christlicher Ansatz der Charakter- und Tugendbildung legt den Schwerpunkt auf die Nachahmung Jesu Christi, der die reichste Verkörperung der menschlichen Natur und ihrer Entfaltung ist. Christliche Bildung ist zu verstehen als ein dauerhafter Prozess des Lernens und der Entdeckungen, der den Menschen letztlich zu Gott zurückführt. Dabei kommt dem christlichen Lehrer die Rolle des Erziehers zu, der die

ihm anvertrauten Menschen darin unterstützt, zu einzigartigen Individuen zu werden, indem er ihnen die Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die ihrem Potenzial entsprechen und auf das höchste Gute abzielen. Die konkrete Aufgabe besteht darin, im (Fach-) Unterricht die Synthese zwischen Glaube und Erfahrung, Glaube und Kultur, Glaube und Leben deutlich werden zu lassen. Die Schüler werden so befähigt und ermutigt, über Gott und seine Bedeutung für sie nachzudenken. Mit anderen Worten: Durch die christliche Lehre wird der menschliche Verstand ausgebildet, um die Wahrheit zu erkennen, und dies wiederum formt den ganzen Menschen, weil die Erkenntnis der Wahrheit schließlich dazu befähigt, das Gute zu leben. Im Ideal dieser Bildung der ganzen Person wird die jedem Schüler eingeborene Würde anerkannt. Zugleich gilt, dass die charakterliche Entwicklung notwendig voraussetzt, im Glauben und in der eigenen Identität sicher zu sein. Charakterbildung fördert gerade die persönliche Berufung und die Verbundenheit mit der christlichen Tradition, kultiviert das Herz, formt den Willen und gibt dem Charakter durch die Tugendvermittlung Gestalt.

Ein Mensch mit Charakter ist demnach jemand, der die Kräfte seiner Seele mit Hilfe der göttlichen Gnade zu einer Einheit entwickelt: Er strebt zum einen danach, die Wahrheit zu erkennen, indem er seinen Verstand einsetzt, und er wählt zum anderen das Gute und handelt danach, indem er seinen Verstand und seinen Willen einsetzt.

Die Pandemie hat uns voneinander entfremdet

Zuletzt hat die Covid-Pandemie Schulen, Schüler, Lehrer und Eltern auch vor vielfältige ethische Herausforderungen gestellt. In vielen Fällen ist das körperliche und geistige Wohlbefinden wichtiger geworden als Wissensvermittlung und -erwerb. Aristotelisch ausgedrückt, sind wir während und infolge der Pandemie „einander unbekannt“ geworden: Durch die pandemiebedingt verordnete Distanz bis hin zur Isolierung haben wir deutlich weniger Zeit miteinander verbracht, und der Unterricht hat für die meisten Schüler vornehmlich virtuell stattgefunden. Das hat insbesondere für die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern sowie zwischen Schülern und ihren Mitschülern teils gravierende Folgen gezeitigt. In den vergangenen 18 Mona-

ten hat dieses Fehlen von Zusammengehörigkeit und Austausch viele Kinder voneinander getrennt, Freundschaften und Beziehungen wurden massiv belastet. Charakterbildung kann aber nur in Gemeinschaft stattfinden und erfordert soziale Bindungen und Freundschaften.

Eine vielfältige Kultur ermöglicht es, eine Persönlichkeit zu werden

Als eine Lehre aus den Konsequenzen der Pandemie für die Bildung im Allgemeinen und die Charakterbildung im Besonderen und als Schlussfolgerung aus den vorangehenden Überlegungen schlage ich daher eine Rückbesinnung auf das zuvor beschriebene Wesen der Bildung vor: Es geht in der Schule nicht nur um die Vermittlung von Wissen und sozialen Fähigkeiten, sondern letztlich um die Charakterbildung jedes einzelnen Schülers. Jeder Mensch hat nämlich eine Aufgabe, die über die Rolle eines Instruments der Werkzeugs in sozialen Prozessen hinausgeht und die nicht im luftleeren Raum erfüllt wird: eine Person zu werden. Um diese Person zu werden, muss ein Individuum innerhalb einer Kultur wachsen und sich entfalten. Je reichhaltiger und vielfältiger diese Kultur ist, desto eher hat man die Chance, ein Mensch zu werden. Familien, Institutionen und Schulen kommt dabei ein zentraler Erziehungsauftrag zu, und das Ziel der Bildung ist es, jeden Einzelnen so umfassend wie möglich zu entwickeln: ihn menschlicher zu machen. Hier mag es Widerspruch und Widerstand geben, aber die zentrale Aufgabe der christlichen Charakterbildung besteht heute darin, mit solchen Widersprüchen umzugehen. Um das christliche Leben zu leben, muss der Christ mit dem Apostel Paulus schließlich voller Zuversicht sagen: „Nicht mehr ich lebe, sondern Christus lebt in mir“ (Galater 2,20)



Wie wollen wir miteinander umgehen? Je reichhaltiger und vielfältiger die Kultur der Charakterbildung ist, desto eher hat man die Chance, ein Mensch zu werden.



Robert Baar

Lernen an außerschulischen Orten: Theoretischer Anspruch und empirische Wirklichkeit¹

1. Schule außerhalb der Schule: Und das in Zeiten der Digitalisierung?

Es mag beinahe anachronistisch erscheinen, sich angesichts der 6,5 Milliarden Euro, die die Politik im Rahmen des *DigitalPakt Schule* in die Digitalisierung von Bildung investiert (vgl. BMBF 2022), mit dem Lernen an – analogen – außerschulischen Lernorten zu befassen: Warum Orte außerhalb des Schulgeländes aufsuchen, wenn digitale Medien es doch mehr als jemals zuvor ermöglichen, die Welt ins Klassenzimmer hereinzuholen? Warum Zeit und Geld (und, angesichts der erhöhten Anforderungen an die Aufsichtspflicht, oftmals auch Nerven) für einen Museumsbesuch investieren, wenn die dort ausgestellten Werke bequem – und oftmals genauer – auf einem Tablet betrachtet werden können? Warum bei Wind und Wetter mit der Klasse in den Wald gehen und dort dann niemals ein Reh oder einen Fuchs vor die Augen bekommen, wenn die Lebensweise dieser Tiere doch schon ausreichend in Filmen dokumentiert wurde und diese bereits in prä-digitalen Zeiten problemlos im Klassenzimmer angeschaut werden konnten? Und warum schließlich nach Frankreich zum Schüleraustausch reisen und dabei zum klimaschädlichen CO₂-Ausstoß beitragen, wenn es Croissants und Baguette auch in der Bäckerei an der Ecke gibt und man mit einer (virtuellen) Partnerklasse jederzeit im Internet chatten und seine fremdsprachlichen Kompetenzen auf diese Weise ebenfalls anwenden und ausbauen kann?

Solche Fragen erscheinen vor dem Hintergrund der Möglichkeiten der Sachbegegnung, die sich mit dem technologischen Fortschritt für den Unterricht neu ergeben, durchaus berechtigt. Vielleicht kommt dem Aufsuchen außerschulischer Lernorte aber auch gerade angesichts der zunehmenden Digitalisierung sämtlicher Lebensbereiche eine besondere Bedeutung zu: Nachdem das Format mit dem pädagogischen Realismus Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts, im Rahmen der Aufklärungspädagogik am Ende desselben Jahrhunderts sowie durch die sogenannte Anschauungspädagogik zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine erste theoretische Fundierung erhielt (vgl. Brade & Dühlmeier 2015, S. 435), plädierte vor allem die reformpädagogische Bewegung Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Schlagwörtern wie Lebensnähe, Naturerfahrung,

Realitätsbezug, Erfahrungslernen und Selbsttätigkeit für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte (vgl. Link 2018). Das Lernen außerhalb des Klassenzimmers in Form von Lehrwanderungen, Heimatgängen, großer Fahrt und anderen Exkursionsformaten wurde zum tragenden Element einer Pädagogik, die sich dezidiert gegen die damals vorherrschende Kopf- und Buchschule wandte und nach kindgerechten Alternativen zu tradierten Unterrichts- und Unterweisungsmethoden suchte.

Die Kritik an einer einseitig kognitiven Ausrichtung von Schule, an frontalen und schulbuchlastigen Unterrichtsmethoden ist auch heute noch virulent – trotz vielfältiger Reformen und Entwicklungen im Hinblick auf eine Öffnung von Unterricht. Nicht umsonst florieren Alternativschulen, die sich dezidiert Handlungsorientierung, Partizipation und Ganzheitlichkeit auf die Fahnen schreiben; und auch die Deutschen Bischöfe propagieren in ihren Qualitätskriterien für die Katholischen Schulen, dass „Formen Offenen Unterrichts (bspw. Projektarbeit, Stationenarbeit, Werkstattunterricht, Wochenplanarbeit, Fächerverbindender Unterricht usw.) [...] zum Methodenrepertoire der Schule“ gehören und „angemessen zum Einsatz“ kommen sollen (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2009, S. 29). Heutzutage spricht sich die Schulpädagogik insgesamt durchaus für eine (kritische) Medienbildung aus, die die Mediatisierung und Digitalisierung kindlicher bzw. jugendlicher Lebenswelten aufgreift und die konstruktive Mediennutzung im Unterricht einschließt (vgl. bspw. Damberger 2020). Thomas Irion (2010, S. 57) plädiert für einen „mit Primärerfahrungen verzahnte[n] Einsatz von Medien“ im Unterricht und löst damit den Dualismus von analog und digital zwar nicht auf, betont aber die Verknüpfbarkeit beider Zugänge. Andere Schulpädagogen wie bspw. Jörg Ramseger zeigen sich dahingegen wenig begeistert von gewissen Auswüchsen digitaler Klassenzimmer, in denen versucht werde, „didaktische Kompetenz durch künstliche Intelligenz“ (Ramseger 2020, S. 6) zu ersetzen. Der Neurobiologe Manfred Spitzer (2012) warnt medienwirksam gar vor einer „digitalen Demenz“, die in den Klassenzimmern angebahnt werde und die Menschheit in ihrer Existenz bedrohe. Auch wenn man den von Spitzer zum Ausdruck gebrachten Kultur- und Technikpessimismus nicht teilt: Die Realbegegnung beim Aufsuchen außerschulischer Lernorte könnte zumindest ein ausgleichendes Element für die Verlagerung vieler Aktivitäten ins Digitale darstellen. Dabei geht es dann nicht mehr länger nur darum, über das Lernen

¹ Der vorliegende Beitrag ist die zielgruppenspezifisch überarbeitete Version eines Artikels, der unter dem Titel „Unterricht an außerschulischen Lernorten: Zwischen theoretischem Anspruch und empirischer Evidenz“ in der Zeitschrift SEMINAR - Lehrerbildung und Schule, 26. Jg., H. 2/2020, S. 6-18 erschienen ist.



Das Projekt der „Dreisam-Folleys“ passt in den Kontext der außerschulischen Kompetenzerweiterung.

Dabei hatten alle Schulen die gleichen Rahmenbedingungen – im wahrsten Sinne des Wortes: Ein Kubus mit 150cm³ konnte frei gestaltet und in einer gemeinsamen Aktion am Dreisamufer präsentiert werden.

vor Ort wesentliche Lebens- und Erfahrungsbereiche der Schülerinnen und Schüler in den Schulalltag einzubinden, wie dies beispielsweise auch der Orientierungsrahmen für die katholischen Schulen benennt: „Außerschulische Lernorte werden planvoll in

den Unterricht einbezogen; die Schule kooperiert mit Betrieben, mit kommunalen, kirchlichen, karitativen und anderen Einrichtungen“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2009, S. 30). In den Vordergrund rückt nun vielmehr, Schülerinnen und Schülern verstärkt solche Lebens- und Erfahrungsbereiche zu eröffnen, die in ihrem digitalisierten Alltag nicht (mehr) vorkommen und/oder keine Rolle (mehr) spielen.

Der vorliegende Beitrag macht sich zur Aufgabe, die Bedeutung des Lernens an außerschulischen Lernorten genauer zu betrachten. Hierzu werden nach einer knappen Begriffsbestimmung zunächst gängige Begründungstheorien zusammengefasst. Den unterschiedlichen theoretischen Annahmen werden anschließend empirische Erkenntnisse zu diesem speziellen didaktischen Format gegenübergestellt. Es zeigt sich, dass bislang nur wenige Belege dafür existieren, dass sich die mit dem Format verbundenen Hoffnungen messbar erfüllen. Vor diesem Hintergrund werden abschließend Perspektiven formuliert, die das didaktische Format dennoch nicht überflüssig erscheinen lassen.

2. Begriffsbestimmung: Zu komplex, um eindeutig zu sein?

Außerschulische Lernorte bezeichnen Orte, die im Rahmen des Unterrichts aufgesucht werden, sich außerhalb des Schulgeländes befinden und an denen mit dem schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag verbundene Ziele verfolgt werden (Baar & Schönknecht 2018, S. 19.). Eine Kategorisierung bzw. Systematisierung solcher Orte fällt dabei schwer: Erfolgen diese heuristisch und thematisch entlang fachlicher Grenzen, wie es bspw. Burk, Rauterberg & Schönknecht (2008) vorschlagen, steht dies im Widerspruch zum Anspruch des Lernens an außerschulischen Orten, einen bestimmten Gegenstand bzw. ein bestimmtes Phänomen aus verschiedenen, fächerverbindenden wie -übergreifenden Perspektiven zu betrachten. So ist bspw. die Burgruine nicht nur historisches Zeugnis vergangener Macht- und Gesellschaftsstrukturen, sie ist gleichzeitig Lebensraum

für Fledermäuse, touristischer Anziehungspunkt, Arbeitsplatz und Kulisse für kulturelle Open-Air-Veranstaltungen. Die ebenfalls gängige Unterscheidung in primäre Lernorte, die mit einem spezifischen Bildungsauftrag verbunden sind und gezielt eingerichtet wurden, um Lernprozesse zu initiieren (wie bspw. Science Center) und sekundäre Lernorte, die vornehmlich anderen Zwecken dienen und meist ‚einfach so‘ vorhanden sind (wie bspw. der Wald) (vgl. Salzmann 2007), erscheint zunächst zielführender. Doch auch sie kann die Bandbreite potentieller Lernorte nicht zufriedenstellend systematisieren: Einem Museum kommt in der Regel sicherlich ein kultureller Bildungsauftrag zu, wodurch es als primärer Lernort gekennzeichnet werden kann. Neben der Vermittlungsfunktion hat ein Museum aber auch den Auftrag, als erhaltenswert identifizierte kultur- oder naturhistorische Objekte zu sammeln, zu bewahren und über diese zu forschen (vgl. Deutscher Museumsbund 2017); und nicht alles, was ein Museum beherbergt, wird ausgestellt, nicht alles, was dort geschieht, dient der (öffentlichen) Bildung. Letztlich hängt es von den Besucherinnen und Besuchern selbst ab, ob das Museum als Lernort, als Ort des ästhetischen Genusses, der Begegnung oder auf noch ganz andere Weise genutzt wird. Die Besucherin bzw. der Besucher, im schulischen Kontext oftmals die Lehrkraft, entscheidet schließlich auch darüber, ob evtl. vorhandene pädagogisch-didaktische Programme genutzt werden oder nicht. Weitere Systematisierungsversuche (bspw. in schulbezogen/schulkomplementär, Lehrort/Lernort) erscheinen letztlich ebenfalls unbefriedigend (vgl. Baar & Schönknecht 2018, S. 20 ff.).

Dass trotz der langen Tradition des Lernens an außerschulischen Lernorten noch immer keine überzeugende Kategorisierung vorliegt, bedeutet allerdings nicht, dass sich das Thema einer Verwissenschaftlichung und Theoriebildung verschließt. Vielmehr deutet dieser Umstand darauf hin, dass das didaktische Format in der Komplexität des eigenen Anspruchs dem Wunsch nach Eindeutigkeit gar nicht nachkommen kann, wenn damit keine unzulässige Verkürzung und Simplifizierung verbunden sein soll. Für die pädagogische Praxis sind dann sowieso andere Fragen wichtiger, so z.B. jene nach den Zielen, die mit dem Format verfolgt werden, nach den Prozessen, die vor Ort stattfinden und den Ergebnissen, die sich bei den Schülerinnen und Schülern zeigen. Diesen Fragen soll im Folgenden genauer nachgegangen werden. Hierzu werden zunächst gängige Begründungstheorien nachgezeichnet und einander gegenübergestellt.

3. Begründungstheorien: Anschaulichkeit, Motivation oder Mittel gegen Bildungsbenachteiligung?

Die Begründungen dafür, dass man mit Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Unterrichts außerschulische Lernorte aufsucht, sind vielfältig. Vor allem allgemeindidaktische sowie sozialisationstheoretische Argumente stechen dabei heraus: Es ist die Rede von originärer Begegnung und Authentizität des Lerngegenstands, aber auch von der Notwendigkeit, den aufgrund bestimmter Bedingungen des Aufwachsens mitunter eingeschränkten Erfahrungshorizont der Lernenden zu erweitern. Weitere Aussagen betonen eher lern-, schul- oder bildungstheoretische Aspekte, die mit dem Format verfolgt werden. Zum Teil überschneiden sich die Argumentationen auch, dennoch werden im Folgenden die verschiedenen Linien zunächst getrennt voneinander dargestellt, um sie abschließend aufeinander zu beziehen.

Allgemeindidaktische Begründungen

In Bezug auf das Lernen an außerschulischen Lernorten fällt auf, dass allgemeindidaktische Überlegungen nur selten auf empirische Forschungserkenntnisse verweisen. Vielmehr werden Schlagwörter wie ‚Authentizität‘, ‚Originale Begegnung‘, ‚Lebensweltbezug‘, ‚Abwechslung‘, ‚Differenzierung‘ und ‚Handlungsorientierung‘ in Anschlag gebracht (vgl. bspw. Bönsch 2003; Jürgens 2008), die in ihrer normativen Fundierung schon beinahe als allgemeindidaktische Standard-Argumente für alle Methoden, die sich einer Öffnung von Schule und Unterricht verschreiben, gelten können. Es ist von „Freiräume[n]“, „Neuartige[n] Perspektiven“ und der Chance, „den meist eng gefassten Lehrplan neu zu rahmen, ohne dabei die Anbindung an die Unterrichtsinhalte zu verlieren“ (Karpa, Lübbecke & Adam 2015, S. 7) die Rede, ohne dass Belege dafür geliefert werden, dass dem tatsächlich so ist. Dennoch erscheint es durchaus legitim, auf diese Elemente des Formats zu verweisen, geht es bei Schule und Unterricht doch auch immer um Ziele, die jenseits von kognitiver Kompetenzorientierung und Effizienz anzusiedeln sind. Eng angebunden sind allgemeindidaktische Argumente damit an bildungstheoretische Überlegungen.

Bildungstheoretische Begründungen

Bildungstheoretische Überlegungen zum Lernen an außerschulischen Lernorten fließen,

wie soeben dargestellt, vor allem in allgemeindidaktische Argumentationen ein. Bildungstheorien als „normative Fundierung didaktisch-methodischen Handelns“ (Hallitzky, Marchand & Seibert 2013, S. 159) verweisen dahingegen nur indirekt auf Lernorte außerhalb der Schule. So können zwar durchaus Bezüge zwischen dem kritisch-konstruktiven Modell einer kategorialen Bildung hergestellt werden, Klafki (1991) selbst verweist aber nicht auf spezifische Orte, an denen eine Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen stattfinden soll, um zu Mündigkeit (als proklamiertem Bildungsziel) zu gelangen. Dennoch können bildungstheoretische Argumente das Aufsuchen außerschulischer Lernorte legitimieren: Wo lässt sich bspw. Autonomie besser erfahren als im Museum, in der Moschee, im Luft- und Raumfahrtzentrum oder im Wald, wenn die Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich selbst entscheiden, mit welchen Fragestellungen sie sich auf welche Weise und mit wem gemeinsam auseinandersetzen möchten? Partizipation nicht nur als Modell verstehen, sondern als Realität erleben, wird sicherlich deutlicher, wenn Schülerinnen und Schüler politische Diskurse nicht nur im Klassenraum in Form von Planspielen inszenieren, sondern wenn sie selbst eine Gemeinderatsitzung besuchen, dort (vorbereitete) Fragen einbringen und Antworten erhalten. Schließlich bleibt auch Solidaritätsfähigkeit nicht nur Konstrukt oder Absichtserklärung, sondern sie kann real entfaltet werden, wenn Schülerinnen und Schüler sich bspw. an Spendensammelaktionen beteiligen, sich bei der Organisation eines transkulturellen Festes einbringen oder einen Nachmittag in einem Altenheim gestalten.

Sozialisationstheoretische Begründungen

Mit bildungstheoretischen Überlegungen verbunden sind auch sozialisationstheoretische: Nicht immer erlauben Bedingungen des Aufwachsens gesellschaftliche wie kulturelle Teilhabe oder die Möglichkeit, autonom und solidarisch zu handeln. Dennoch werden aus sozialisationstheoretischer Perspektive vor dem Hintergrund einer sich ständig verändernden Kindheit und Jugend meist andere als bildungstheoretische Begründungen für das Einbeziehen außerschulischer Lernorte in den Unterricht angeführt. Oft finden dabei eher normative, zuweilen kulturpessimistische Zuschreibungen statt: Schon vor 30 Jahren diagnostizierte bspw. Zinnecker (1990) eine zunehmende

Verhäuslichung und Verinselung kindlicher Lebenswelten aufgrund eines weitgehend urbanisierten Lebensumfeldes, das ein spontanes Spielen und entdeckendes Erkunden im räumlichen Nahfeld unmöglich mache. Heute wird vor allem die zunehmende Mediatisierung der Kindheit (vgl. Tillmann & Hugger 2014) als Argument angeführt, die nach einem handlungsbezogenen, explorativen Ausgleich verlange, im Rahmen dessen Primärerfahrungen gemacht werden können. Hier, so die Annahme, kann das Lernen an außerschulischen Lernorten wichtige Impulse setzen. Erkenntnisse der pädagogischen Kindheits- und Jugendforschung zeigen, dass die oben beschriebenen Befunde längst nicht gleichermaßen für alle Kinder und Jugendliche gelten. Vielmehr existiert eine große Diversität an kindlichen sowie jugendlichen Lebenswelten, die eine ebenso große Vielfalt an Interessen, Kompetenzen, Verhaltensformen, Sichtweisen und anderen Eigenschaften mit sich bringen (vgl. bspw. World Vision Deutschland 2018). Die familiäre Herkunft mit ihren Koordinaten sozioökonomisches Milieu, Zuwanderungsgeschichte und Bildungsaspiration spielt dabei eine tragende Rolle, oftmals auch in intersektionaler Verwobenheit mit anderen sozialen Strukturkategorien. Deutlich wird dabei, dass Kinder aus bestimmten Milieus eine besondere Unterstützung benötigen, um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu realisieren. Lernen an außerschulischen Lernorten kann hier, so die Argumentation, adaptive Lerngelegenheiten bereitstellen, Erfahrungsbereiche und -räume erweitern, Zugänge zu bislang Verslossenem schaffen und damit kompensatorisch wirken (vgl. Baar 2021).

Schultheoretische Begründungen

Mit soeben angeführten sozialisationstheoretischen Überlegungen korrespondieren schultheoretische Argumente: Im besten Fall rücken Orte aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt schulischen Lernens und werden in dieses integriert. Außerschulischen Lernorten wird darüber hinaus eine Mittlerfunktion zwischen Lebenswelt und Schule eingeräumt, d.h., schulische Inhalte bleiben nicht länger abstrakt, auch wenn sie in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bislang keinen Platz fanden. Gleichzeitig verlangt der seit Anfang der 2000er Jahre in Angriff genommene Ausbau des Ganztagsangebots an Schulen nach einem verstärkten Einbezug außerschulischer Lernorte in den Schulalltag. Durch die zeitliche Ausweitung des Schultages verfügen Schülerinnen und Schüler über weniger frei gestaltbare Zeit und damit auch über weniger informelle sowie non-formale Lerngelegenheiten. Indem im Rahmen des Ganztags verstärkt Orte

Ob die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler außerschulisch erlangen, allerdings von Dauer sind, ist wissenschaftlich fragwürdig. Das Wir-Gefühl stärken sie in jedem Fall.

außerhalb des Schulgeländes aufgesucht werden, ermöglicht Schule dennoch die Nutzung entsprechender Angebote, wobei in der Praxis ein Schwerpunkt vor allem im musisch-kulturellen sowie sportbezogenen Bereich zu liegen scheint (vgl. Staudner 2018, S. 49). Um Bildungsprozesse und Entwicklungsmöglichkeiten im Ganztags zu optimieren, verlangt dieser zudem nach einer verstärkten Kooperation mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern, die zum Teil außerhalb der Schule aufgesucht werden (vgl. Spies 2017, S. 35). Letztlich ist mit dem Lernen an außerschulischen Lernorten aus schultheoretischer Sicht vor allem aber auch eine Öffnung von Schule verbunden, die in Form von Gemeinwesenorientierung und Community Education zu einer als erstrebenswert erachteten Demokratisierung von Schule beiträgt (vgl. Holtappels 2003, S. 168; Bohl & Kucharz 2010, S. 46).

Lerntheoretische Begründungen

Schließlich werden in den Begründungen für das Lernen an außerschulischen Lernorten lerntheoretische Argumente in Anschlag gebracht, die sich i.d.R. aus Erkenntnissen der Allgemeinen Didaktik, der Lehr-Lernforschung sowie der Instruktionspsychologie speisen. Moderat-konstruktivistische Lerntheorien, die zumindest aktuell die schulpädagogischen Diskurse prägen, betonen die Bedeutung der Situietheit für die Konstruktion von Wissen (vgl. Reinmann & Mandl 2006). Situietheit meint dabei zum einen Realitäts- und Lebensweltbezug, zum anderen Gegenwartsbedeutung und Authentizität der Problemstellung. Eine Sachbegegnung vor Ort kann genau dies, so die Argumentation, weit besser repräsentieren als die Behandlung der Thematik im Klassenraum mit oder ohne medialer Inszenierung. Handlungsorientierung, die Möglichkeit zu explorativem, forschendem Lernen und die direkte Anwendung des Gelernten in der Praxis sowie eine erhöhte Motivation bzw. Interessens- und Fähigkeitsselbstkonzeptentwicklung am Lernort sind weitere Aspekte, die aus lerntheoretischer Perspektive für das Lernen an außerschulischen Orten sprechen (vgl. bspw. Nickolaus, Steffensky & Parchmann 2018, S. 13f.).



Im besten Fall rücken Orte aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt schulischen Lernens und werden in dieses integriert.

Zusammenfassung

Deutlich wird aus der Zusammenschau, dass sich die einzelnen Argumentationslinien je nach theoretischer Verortung zwar voneinander unterscheiden, dennoch häufig miteinander korrespondieren. Während beispielsweise bildungstheoretische Argumente zunächst auf der normativen Ebene anzusiedeln sind, vermischen sich diese mit lerntheoretischen Überlegungen, wenn beispielsweise die Aussage getroffen wird, dass Solidaritätsfähigkeit nur in einem situierten Kontext in Anschlag gebracht werden kann. Lerntheoretische Argumente sind dabei ebenfalls zunächst per se als Theorien gekennzeichnet. Da sie aber oftmals auf Ergebnisse der Lehr-Lernforschung gründen, erscheinen sie weit weniger normativ und sind zumindest teilweise auch empirisch abgesichert. Sozialisationstheoretische Begründungen stellen im Spannungsfeld zwischen Normativität und Empirie einen Sonderfall dar: Im Zusammenhang mit dem Theorem der veränderten Kindheit handelt es sich häufig um normative Setzungen, die aus subjektiven Eindrücken und aus Erwachsenenperspektive abgeleitet werden. Gleichzeitig macht es sich die pädagogische Kindheitsforschung zur Aufgabe, hier differenziertere, forschungsbasierte Daten zu gewinnen, auszuwerten und dabei auch die Perspektive der Kinder selbst einzubeziehen (vgl. Heinzel 2000). Allen theoretischen Zugängen gemein ist aber, dass sie aus den vorgenommenen heuristischen und/oder empirischen Analysen ableiten, dass ein Lernen an außerschulischen Lernorten positive Effekte hat und quasi eine Antwort auf diagnostizierte Schwächen von Schule und Unterricht, wie sie sich aktuell gestalten, darstellt. Um zu überprüfen, ob den formulierten Annahmen so gefolgt werden kann, werden im Folgenden empirische Erkenntnisse zum Lernen vor Ort zusammengefasst.

4. Empirische Erkenntnisse: (Wann) Lohnt der ganze Aufwand?

Studien zu außerschulischen Lernorten sind meist eng an Fachgrenzen gebunden, innerhalb derer sie häufig sehr konkret (meist kognitive) Lerneffekte für eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern an einem bestimmten Ort oder durch ein klar umrissenes didaktisches Arrangement an diesem Ort erheben. Lernorte, Schülerinnen und Schüler, Konzeptionen, Fragestellungen, Erhebungs- und Auswertungsmethoden, Sample und

Zielsetzung der einzelnen Untersuchungen unterscheiden sich dabei so stark voneinander, dass die so gewonnenen Erkenntnisse meist kaum verallgemeinert werden können. Auch beschränken sich die Erhebungen sehr häufig auf den Erwerb deklarativen Wissens. Prozedurales Wissen spielt kaum eine Rolle als Untersuchungsgegenstand; Interessensens- oder Selbstwirksamkeitsentwicklung werden zumindest manchmal betrachtet, genauso wie der Erwerb soziale oder personale Kompetenzen. Bildungstheoretische Annahmen oder sozialisationstheoretische Überlegungen werden dahingegen so gut wie nie fokussiert, und auch Heterogenitätsdimensionen werden, wenn überhaupt, dann meist nur in Bezug auf Alter oder Geschlecht im Studiendesign berücksichtigt (vgl. Baar 2020, S. 21). Im Folgenden sollen dennoch Tendenzen dargestellt werden, die sich aus der Zusammenschau vorhandener Studien – wenn auch vorsichtig – ablesen lassen.

Aus dem Review von mehr als 50 Einzelstudien sowie zehn Metaanalysen lässt sich zunächst schlussfolgern, dass sich zumindest ein Teil der theoretisch formulierten Annahmen bestätigt und das Lernen an außerschulischen Lernorten unter bestimmten, weiter unten noch näher beschriebenen Bedingungen durchaus dazu beiträgt, den kognitiven Kompetenzzuwachs, aber auch die Entwicklung von Interessen bei Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. Deutlich wird aber auch, dass die Effekte meist eher kurzfristig sind und nach einiger Zeit wieder verschwinden, wenn die am außerschulischen Lernort erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im weiteren Schulalltag nicht aufgegriffen und vertieft werden. Im direkten Vergleich mit didaktischen Formaten, die im Klassenraum stattfinden, zeigt sich das Lernen an außerschulischen Lernorten zwar zunächst überlegen, der Vorsprung verliert sich aber schnell wieder, wie Studien mit Follow-up-Tests zeigen. Eine intensive Vor- und Nachbereitung sowie die deutliche An- und Einbindung des Lerngangs in den Regelunterricht erhöhen die Wahrscheinlichkeit positiver Auswirkungen, die auch länger erhalten bleiben. Weiter legen die Ergebnisse einiger Studien nahe, dass mehrmalige, regelmäßige Besuche eines Lernortes zu nachhaltigeren Effekten führen als sporadische oder einmalige.

Wie bereits berichtet, berücksichtigen nur wenige der vorliegenden Studien Heterogenitätsdimensionen. Eine kompensatorische Wirkung des Lernens am außerschulischen

Die meist lediglich kurzfristigen Effekte scheinen zunächst aber in einem Missverhältnis zum didaktisch-organisatorischen Aufwand, den das Format erfordert, zu stehen.

Lernort kann daher nicht bestätigt werden: Inwieweit Kindern und Jugendlichen, die in sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen aufwachsen, durch das Aufsuchen außerschulischer Lernorte tatsächlich ein Mehr an gesellschaftlicher Teilhabe ermöglicht wird, wurde in keiner der gesichteten Studien untersucht. In Bezug auf die Dimension der (biologischen) Geschlechtszugehörigkeit kann konstatiert werden, dass diese den meisten Studien zufolge keinen Einfluss auf Lerneffekte beim Lernen vor Ort hat (vgl. bspw. Pawek 2012; Streller 2009; Geyer 2008; Glowinski 2007; Guderian 2007; Moch 2002). Allerdings existieren einige Studien, die Mädchen einen höheren Kompetenzerwerb bescheinigen (vgl. bspw. Kümmel et al. 2008 in Bezug auf eine erlebnispädagogische Maßnahme), genauso wie es Studien gibt, bei denen Jungen eher von der Maßnahme profitieren (vgl. bspw. Neill 2008, ebenfalls in Bezug auf erlebnispädagogische Maßnahmen). Im Hinblick auf die Kategorie Alter scheinen jüngere Schülerinnen und Schüler tendenziell eher vom Einbezug außerschulischer Lernorte in den Unterricht zu profitieren als ältere (vgl. bspw. Kisser 2014; Fröhlich 2012; Streller 2009). In zwei Studien (Fiebert 2012; Moch 2002) wird festgestellt, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler einen geringeren Kompetenzzuwachs erfahren als leistungsstärkere, eine weitere Studie (Pawek 2012) kann keinen diesbezüglichen Unterscheid feststellen.

Zu den Prozessen, die an außerschulischen Lernorten stattfinden, liegen, wie bereits erwähnt, nur wenige Studien vor. Meist wird hierzu ein quasiexperimentelles Design entworfen, indem verschiedene Settings einander gegenübergestellt und miteinander verglichen werden. Auch wenn die Erkenntnisse aufgrund ihrer ausgeprägten Spezifik kaum verallgemeinerbar sind, so deutet sich doch an, dass von handlungsorientierte Methoden und moderat-konstruktivistisch ausgerichtete Konzepten eine höhere Evidenz ausgeht als von kognitivistischen. Herausfordernde Aufgabenstellungen, Situiertheit, die Möglichkeit zur sozialen Ko-Konstruktion, die Anknüpfung an vorhandenen Präkonzepten sowie die Einbindung der neugewonnenen Erkenntnisse in bestehende Wissensstrukturen scheinen hierfür genauso entscheidend zu sein wie die Platzierung des Formats an zentraler Stelle innerhalb einer Unterrichtseinheit.

5. Fazit und Perspektiven: Dennoch das Schulhaus verlassen?

Dass sich die theoretisch formulierten Annahmen zu einem großen Teil empirisch bislang nicht bzw. nur eingeschränkt bestätigen lassen, kann auf mehrere Ursachen zurückgeführt werden: Zum einen liegen zu wenige und oftmals sehr spezifische Studien vor, die eine abschließende Bewertung und Vorhersage der Evidenz des Lernens an außerschulischen Lernorten nicht zulassen. So können beispielsweise zum kompensatorischen Potential des Formats keine belastbaren Aussagen getroffen werden, weil die meisten Studien diese Fragestellung gar nicht in den Blick nehmen, darüber hinaus weder Heterogenitätsdimensionen berücksichtigen noch als Längsschnittstudien oder Langzeitbeobachtungen angelegt sind. Auch werden bislang die Prozesse und Interaktionen, die vor Ort ablaufen, nur selten betrachtet: Weder ist ausreichend erforscht, auf welche Weise Lehrerinnen und Lehrer das Format vorbereiten und durchführen, noch wissen wir genügend darüber, auf welche Weise die Schülerinnen und Schüler bestimmte Lernprozesse vor Ort vollziehen. Die Erkenntnisse, die dann letztlich doch vorliegen, können insgesamt als eher ernüchternd bezeichnet werden. Die meist lediglich kurzfristigen Effekte scheinen zunächst in einem Missverhältnis zum didaktisch-organisatorischen Aufwand, den das Format erfordert, zu stehen.

Dennoch: Wenn Forschungsbemühungen zukünftig stärker die Prozesse fokussieren als lediglich den ‚Outcome‘ zu messen, wäre es durchaus möglich, die Lernortsdidaktik auf einer empirischen Basis weiterzuentwickeln und das Lernen außerhalb des Schulgeländes auf dieser Grundlage besser auf die Lernbedürfnisse und Lernnotwendigkeiten der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Vermutlich würden sich dann auch die längerfristigen kognitiven Lernergebnisse in einem positiven Sinne verändern. Durch adaptive Lernangebote vor Ort könnte des Weiteren auch auf unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen reagiert und ein Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit geleistet werden. Wichtig erscheint dabei, das Format nicht nur auf einen rein kognitiven Lernzuwachs zu reduzieren, sondern zukünftig auch sein Bildungsgehalt im Hinblick auf die Ermöglichung von Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidaritätsfähigkeit in den Blick zu nehmen.

Im Übrigen zeigt sich, dass die Studien zu den Effekten des Lernens an außerschulischen Lernorten vor allem Ergebnisse bestätigen, die generell aus der Lehr-Lernforschung vorliegen und weitgehend für die Gestaltung aller Lehr-Lernprozessen gelten – und zwar



Allein die Horizonterweiterung rechtfertigt die ein oder andere außerschulhäusige Veranstaltung – und wenn das Projekt richtig vor- und nachbereitet wird, kann es Jugendliche einen Impuls zu etwas Neuem geben – und alle bleiben in Bewegung.

unabhängig vom Ort, an dem diese stattfinden. Es genügt also nicht, sich auf die motivationale Wirkung eines Ortswechsels zu verlassen und davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche beispielsweise bei einem Kirchenbesuch schon

„irgendwie irgendetwas“ lernen werden. Die bloße Verlagerung eines stark lehrerinnen- bzw. lehrerzentrierten Unterrichts in die Natur, in eine Synagoge oder in ein Museum in Form von Belehrungen vor Ort widerspricht den Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung und ignoriert das didaktische Potential, das das Lernen an außerschulischen Lernort vorhält. Vielmehr ist gerade die Kombination aus Realerfahrung, Metakognition, Strukturierungshilfe, Situationsbezug und Austausch mit anderen Personen (Lehrerinnen/Lehrer und Mitschülerinnen/Mitschüler) eine besonders gute Voraussetzung dafür, vorhandene Präkonzepte auch an Orten außerhalb der Schule weiterzuentwickeln (vgl. Duit 1997, S. 228). Lernprozesse können damit so vollzogen werden, dass nicht lediglich träges Wissen angehäuft wird, sondern dass prozedurales Wissen aufgebaut, angewandt und zukünftig auf neue Sachverhalte transferiert werden kann. Aus gutem Grund spricht bspw. die Ökonomiedidaktik heute nicht mehr von Betriebsbesichtigungen, sondern von Betriebserkundungen (vgl. May 2012), und auch die Geographiedidaktik hat sich mittlerweile weitestgehend von kognitivistisch ausgerichteten Überblicksexkursionen abgewandt und proklamiert stattdessen problem- und handlungsorientierte Arbeitsexkursionen (vgl. Ohl & Neeb 2012). Die Religionsdidaktik wirbt mit ihrem kirchen(raum)pädagogischen Zugang darüber hinaus für die Schaffung eines emotional-affektiven Zugangs zu bestimmten Themengebieten bzw. zum Glauben als solchem (vgl. Brüll et al. 2005) – sicherlich ein Hinweis, der auch von anderen Fachdidaktiken gewinnbringend aufgegriffen werden könnte.

Grundsätzlich erscheint es angebracht, dass im Zusammenhang mit dem Lernen an außerschulischen Lernorten gängige schulische Wert-, Norm- und Normalitätsvorstellungen hinterfragt werden: Warum beispielsweise wird der Begriff ‚kompensatorisch‘ in den Lernortsdidaktiken fast durchgängig so ausgelegt, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus über einen Konzertbesuch im Rahmen des Unterrichts Zugang zu einer (vermeintlichen) Hochkultur erhalten, nicht aber, dass Kinder, deren Freizeit mit

Ballett, Tennis- und Musikunterricht bis an die Belastungsgrenze durchstrukturiert und durchorganisiert ist, über eine Stadtteilerkundung erfahren, dass man auf einer öffentlichen Skaterbahn (kostenlos!) Sport machen, (alte, aber auch neue!) Freunde treffen und einen Zugang zu (vielschichtiger!) Hip-Hop-Musik erfahren kann? Orte aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht zu integrieren bedeutet letztlich, Kinder und Jugendliche sowie die Realitäten, in denen sie aufwachsen, ernst zu nehmen und ihnen Respekt entgegenzubringen. Damit ist ein bedeutender Grundstein für gelingende Bildungsarbeit gelegt: Nicht nur, um die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, „das ihnen innewohnende Potenzial zu erkennen“, wie es im Leitbild der Schulstiftung (2022) heißt, sondern auch, um ihnen die Entfaltung ihrer vielfältigen Interessen, Talente und Begabungen auch im schulischen Kontext zu ermöglichen.

Literaturhinweis

- Baar, Robert (2021): Draußen oder im Museum. Vorstellungsbildung am außerschulischen Lernort ermöglichen. In: Die Grundschulzeitschrift 35 (330), S. 10-13.
- Baar, Robert (2020): Lernen an außerschulischen Lernorten – Theoretische Annahmen, praktische Umsetzung, empirische Erkenntnisse. In: Martin Jungwirth/Nina Harsch/Yvonne Korflür/Martin Stein (Hrsg.): Forschen.Lernen.Lernen an öffentlichen Orten – The Wider View. Münster: WTM, S. 3-27.
- Baar, Robert/Schönknecht, Gudrun (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim u.a.: Beltz.
- Bohl, Thorsten/Kucharz, Diemut (2010). Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim u.a.: Beltz
- Brade, Janine/Dühlmeier, Bernd (2015): Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten. In: Joachim Kahlert/Maria Fölling-Albers/Margarete Götz/Andreas Hartinger/Dietmar von Reeken/Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 434-441.
- Brüll, Christina/Keller, Kerstin/Nonn, Nikolaus (2005): Synagoge, Kirche, Moschee. Kulturräume erfahren und Religionen entdecken. München: Kösel.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): DigitalPakt Schule. <https://www.digitalpakt-schule.de/> (Zugriff: 21.03.2022).
- Burk, Karlheinz/Rauterberg, Marcus/Schönknecht, Gudrun (2008): Einführung: Orte des Lehrens und Lernens außerhalb der Schule. In: Dies. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt a.M.: Grundschulverband. S. 11-18.
- Dammerger, Thomas (2020): Bildungstheorie und digitale Bildung. Von der Notwendigkeit einer

- kritischen Medienpädagogik. In: Friedrich Jahresheft, H. 38, S. 18-19.
- Deutscher Museumsbund (2017): Museumsaufgaben. <https://www.museumsbund.de/museumsaufgaben/> (Zugriff am 02.03.2020).
 - Duit, Reinders (1997): Alltagsvorstellungen und Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Walter Köhnlein/Brunhilde Marquardt-Mau/ Helmut Schreier (Hrsg.), *Kinder auf dem Weg zum Verstehen der Welt*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 233-246.
 - Fiegert, Monika (2012): *Geschichte erlebbar machen – Museum macht Schule. Projektabschlussbericht. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung*, Bd. 3. Osnabrück: Universitätsdruckerei.
 - Geyer, Claudia (2008): *Museums- und Science-Center-Besuche im naturwissenschaftlichen Unterricht aus einer motivationalen Perspektive. Die Sicht von Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler*. Berlin: Logos.
 - Glowinski, Ingrid (2007): *Schülerlabore im Themenbereich Molekularbiologie als Interessiefördernde Lernumgebungen*. Kiel: Christian-Albrecht-Universität. Dissertation. http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002259/diss_gesamt10_15bibexp.pdf (Zugriff am 09.03.2020).
 - Guderian, Pascal (2007): *Wirksamkeitsanalyse außerschulischer Lernorte – Der Einfluss mehrmaliger Besuche eines Schülerlabors auf die Entwicklung des Interesses an Physik*. Berlin: Humboldt-Universität. Dissertation. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/16262/guderian.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Zugriff am 09.03.2020).
 - Hallitzky, Maria/Marchand Silke/Seibert, Norbert (2013): *Ausgewählte didaktische Modelle und ihre Bedeutung für eine theoriegeleitete Erforschung und Praxis des Unterrichts*. In: Ludwig Haag/Sibylle Rahm (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 140-161.
 - Heizel, Frederike (2000): *Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick*. In: Dies. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim u.a.: Juventa. S. 21-35.
 - Holtappels, Heinz Günter (2003): *Ganztagsschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform*. In: Stefan Appel/Harald Ludwig/Ulrich Rother/Georg Rutz (Hrsg.): *Neue Chancen für die Bildung. Jahrbuch Ganztagsschule 2004*. Schwalbach: Wochenschau. S. 164-187.
 - Irion, Thomas (2010): *Medienbildung im Sachunterricht: Aufgaben für den Sachunterricht bei der Förderung von Kompetenzen zur Nutzung von Medien*. In: Markus Peschel (Hrsg.), *Neue Medien (ICT) im Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 55-69.
 - Jürgens, Eiko (2008): *Außerschulische Lernorte*. In: Jutta Standopp (Hrsg.): *Taschenbuch Grundschule 3. Grundlegung von Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 101-112.
 - Karpa, Dietrich/Lübbecke, Gwendolin/Adam, Bastian (2015): *Zur Einführung*. In: Dies. (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten*. Immenhausen: Prolog. S. 7-10.
 - Kisser, Thomas (2014): *Außerunterrichtliche Lernorte: Die (Weiter-)Entwicklung von Lernpfaden zu einem Netz von Geopunkten mit Hilfe der Geocache-Methode. Empirische Untersuchung zur Exkursionsdidaktik*. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Dissertation. https://edoc.uni-muenchen.de/17072/1/Kisser_Thomas.pdf (Zugriff am 09.03.2020).
 - Klafki, Wolfgang (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim u.a.: Beltz.
 - Link, Jörg-W. (2018). *Reformpädagogik im historischen Überblick*. In: Heiner Bartz: *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. S. 15-30.
 - May, Hermann (2012): *Didaktik der ökonomischen Bildung*. München: Oldenbourg.
 - Moch, Matthias (2002): *Entwicklung von Gruppenstruktur, Zusammenhalt und Selbstvertrauen im Verlauf erlebnispädagogischer Segelmaßnahmen. Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 33 (1), S. 83–95.
 - Nickolaus, Reinhold/Steffensky, Mirjam/Parchmann, Ilka (2018): *Expertise zu Effekten zentraler außerschulischer MINT-Angebote*. Stuttgart u.a.: Nationales MINT Forum.
 - Neill, James T. (2008): *Enhancing life effectiveness: The impacts of outdoor education programs*. Doctoral dissertation. Faculty of Education, University of Western Sydney, NSW, Australia. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.5411&rep=rep1&type=pdf> (Zugriff am 18.03.2020).
 - Ohl, Ulrike/Neeb, Kerstin (2012): *Exkursionsdidaktik: Methodenvielfalt im Spektrum von Kognitivismus und Konstruktivismus*. In: Haversath, Johann-Bernhard (Hrsg.): *Geographiedidaktik: Theorie – Themen – Forschung*. Braunschweig: Westermann. S. 259-288.
 - Pawek, Christoph (2012): *Schülerlabore als nachhaltig das Interesse fördernde außerschulische Lernumgebungen*. In: Dorothee Brovelli/Karin Fuchs/Raffael von Niederhäusern/Armin Rempfler (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung an Außerschulischen Lernorten. Tagungsband zur 2. Tagung Außerschulische Lernorte der PHZ Luzern vom 24. September 2011*. Münster u.a.: Lit. S. 69-94.
 - Ramseger, Jörg (2020): *Grundschule 2030: was bleiben wird und was sich ändern könnte. Eine Reise in die Zukunft*. In: *Grundschule aktuell*, H. 149, S. 6-10.
 - Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2006): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz PVU. S. 613-688.
 - Salzmann, Christian (2007): *Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten*. In: Joachim Kahlerl/ Maria Fölling-Albers/Margarete Götz/Andreas Hartinger/Dietmar von Reeken/Steffen Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 433–438.
 - Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg (2022): *Leitbild*. <https://www.schulstiftung-freiburg.de/eip/pages/leitbild.php> (Zugriff: 21.03.2022).
 - Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2009): *Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen*. Bonn: Eigenverlag.
 - Spies, Anke (2017): *Bündnisse mit inklusivem Auftrag. Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Ganztag*. In: Jürgen Budde/Andrea Duglusch/Tanja Sturm (Hrsg.): *(Re)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*. Opladen u.a.: Barbara Budrich. S. 33-44.
 - Spitzer, Manfred (2012): *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.
 - Staudner, Stefanie (2018): *Bildungsprozesse im Ganztag. Wahrnehmung und Wertung erweiterter Bildungsgelegenheiten durch Kinder*. Wiesbaden: Springer VS.
 - Streller, Sabine (2009): *Förderung von Interessen an Naturwissenschaften. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung naturwissenschaftlicher Interessen von Grundschulkindern im Rahmen eines außerschulischen Lernangebots*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
 - Tillmann, Angela/Hugger, Kai-Uwe (2014): *Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten*. In: Angela Tillmann/Sandra Fleischer/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer. S. 31–45.
 - World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2018): *Kinder in Deutschland 2018*. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim u.a.: Beltz.
 - Zinnecker, Jürgen (1990): *Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation*. In: Imbgke Behnken (Hrsg.): *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation*. Opladen: Leske + Budrich. S. 142-162.

St. Raphael Schulen Heidelberg | **Astrid Braig**

Exkursion auf eine Azienda del Riso in Isola della Scala

Endlich Ferien! Nichts wie Koffer packen, ins Auto sitzen und ab auf die A 5 über den Gotthard, vorbei an Mailand, durch die diesige Ödnis der Poebene hindurch in den Süden ans Meer – am besten „Augen zu und durch“!

Stopp! - Abgesehen davon, dass man kulturelle Schätze wie die Kartause von Pavia wortwörtlich links liegen lässt, am geschichtsträchtigen Ort Solferino oder dem malerischen Dorf Valeggio sul Mincio einfach vorbeifährt... man verpasst außerdem die Tatsache, dass die Poebene seit Jahrhunderten bedeutendes Kulturland für den Reisanbau ist!

Reis und Italien? – Reis wird doch in Asien angebaut, oder etwa nicht ausschließlich? Bei der Planung einer Studien- bzw. Abschlussfahrt mit einer 10. Klasse an unserer Realschule fiel mir neben den Bausteinen „Tagesausflug Venedig“ und „Stadtführung in Verona“ eine didaktische Führung auf einer Reisfarm bei Isola della Scala ins Auge. In Absprache mit der Klasse buchten wir diesen Programmpunkt hinzu und fanden uns einige Wochen später gespannt im Ortsmittelpunkt von Isola della Scala wieder. Zual-

lererst gingen wir zu Fuß in eine kleine Grünanlage wenige Schritte hinter der Kirche und versammelten uns um eine kleine Fontäne, die aus dem Boden sprudelte. Es handelt sich dabei um eine der unzähligen Quellen, welche die Poebene mit Wasser versorgen. Das abfließende Schmelz- und Regenwasser der Alpen, von den Flüssen Etsch und Eisack weitergetragen, versickert zu einem beträchtlichen Teil im Boden nördlich von Verona, um dann im porösen Kalkgestein der Ebene wieder an die Oberfläche zu gelangen. Uns gefiel diese Information sehr, da wir uns ernsthafte Gedanken über die Bewässerung der Reisfelder mit dem nicht immer sauberen Wasser des Pos gemacht hatten.

Besuch der Quelle Isola della Scala



Zur Besichtigung der nächsten Station stiegen wir zurück in den Bus und fuhren an mehreren Pappelhainen vorbei auf ein Reisfeld südlich des Ortes. Dabei erfuhren wir, wie es zu diesen das Landschaftsbild prägenden Baumgruppen kommt:

Da Pappeln gut auf sumpfigem Gelände wachsen und große Blätter besitzen, dienen sie dazu, einzelne Parzellen des Bodens trocken zu legen, denn die über ihre Blätter verdunstende Feuchtigkeit entzieht dem Boden das Wasser der allgegenwärtigen Quellen. Auf dem Reisfeld bekamen wir dann die Vorgehensweise des Reisanbau anschaulich erklärt:



Dass die vielen Pappeln, die man von den Autostradas in der Poebene Italiens häufig sieht, eine wichtige Funktion haben, ist eine der Erkenntnisse der Exkursion.

Anfang bis Mitte April werden die vorgezogenen Reisplänzchen in die abgesenkten Felder eingesetzt und die Bassins anschließend geflutet. Dies geschieht unter anderem, um die noch jungen Setzlinge vor späten Nachtfrösten im Frühjahr zu schützen. Zusätzlich zum Wasser werden Fische eingesetzt, die nicht etwa auf dem Esstisch landen, sondern die als Nützlinge dienen. Sie fressen Schädlinge wie Insektenlarven an den Reispflanzen oder Algen ab und tragen auf diese Weise ganz natürlich dazu bei, dass der Einsatz von Spritzmitteln auf ein Minimum reduziert werden kann. Wenn das Wasser im Juli von den Feldern abgelassen wird, damit die Reisgetreidepflanzen bis Mitte September reifen können, werden die Fische in Reusen aufgefangen und auf der Reisfarm in Becken zum Laichen gebracht. Somit ist für die nächste Generation „Putzerfische“ gesorgt, die bei der erneuten Pflanzung wieder ausgesetzt werden.

Ein Kreislauf der Nachhaltigkeit, wie man ihn sich wünscht - und nicht nur hier... Die letzte Station führte uns an die alte „Pila“ aus dem 17. Jahrhundert, die noch immer von der Familie Ferron in der fünften Generation betrieben wird. Mithilfe der Wasserkraft aus einem Kanal des Netzes, das die Ebene durchzieht, werden über ein Wasserrad Holzstämme angetrieben, die den Reis stampfen, damit er geschält und poliert wird. Durch diesen Prozess werden die Reiskörner zwar nicht ganz so schön weiß poliert, dafür bleiben einige ernährungsphysiologisch wertvolle Inhaltsstoffe in den äußeren Schichten des Getreidekorns erhalten.

Für die Schülerinnen und für uns Lehrkräfte, die wir beide das Wahlpflichtfach AES unterrichten, war diese Exkursion voller Erkenntnisse: Italien ist Europas größter Reisproduzent und es leuchtet

Eine Pila aus dem 17. Jahrhundert



nun ein, warum die Reissorten „Carnaroli“ und „Vialone Nano“ nicht besonders asiatisch klingen. Nicht jeder Reis benötigt zwingend lange Transportwege und die Nachhaltigkeit, mit der unter ganzheitlichen Aspekten seit Jahrhunderten auf traditionelle Weise qualitativ hochwertiger Reis angebaut und verarbeitet wird, hat uns sehr beeindruckt!

*Bis zu einem köstlichen Risotto ist es noch eine Weile hin...
Untersuchung der Ernte vor Ort.*



Heimschule Lender | **Sibylle Wienk-Borger, Caroline Schappacher, Mailin Krüger**

Lernen im Wald, vom Wald und für den Wald

Draußenschule für die Klassen 5

7. Februar 2022, 7.30 Uhr. Noch ist es still im Wald. Ein Specht trommelt, eine Krähe ruft, der Schnee taut tropfend von den Bäumen, der kleine Bach gluckst vor sich hin. Das heutige Klassenzimmer ist noch ohne Kinder, aber voller Leben. In der kleinen Hütte brennt schon das Feuer, die Fensterläden sind geöffnet, der Tee gekocht. Stille, dann erstes Kinderlachen, leise Gespräche der besonders Eiligen, dann sind alle da. „Guten Morgen hier auf der Walderlebnisstation!“ Das Waldklassenzimmer beginnt.

In den beiden letzten Schuljahren hat die Pandemie wesentlich den Schulalltag, aber auch die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Mitarbeitende selbst beeinflusst und verändert. Vor allem Distanz prägte das Schulleben. Es reifte eine Projektidee, die durch ein „Waldklassenzimmer“ die Kinder und Erwachsenen wieder verstärkt in Beziehung zu sich selbst, zueinander und auch zur Schöpfung bringen möchte. Eine kleine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern und die Schulsozialarbeit machten sich auf, durch Fortbildung und von externen Fachleuten bestärkt, ein Konzept zu entwickeln, das Unterricht im Wald stattfinden lässt, an einem passenden Ort mit einer nachhaltigen Organisation.

Die pädagogische Idee

Die Auswirkungen der Pandemie auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen machen sich bemerkbar und werden auch in den nächsten Schuljahren spürbar bleiben. Durch lange Phasen des Fernunterrichtes und gesellschaftlicher Schutzmaßnahmen konnten für die Kinder wesentliche Bereiche des Erlebens und Erfahrens sowohl individuell als auch sozial nur eingeschränkt stattfinden. Die Coronaregelungen ermöglichten kaum ein Lernumfeld, das Selbstwirksamkeit fördern und Kinder und Jugendliche aktiv in die Gestaltung der Gesellschaft einbinden konnte. Kinder und Jugendliche bewegten sich schon vorher zunehmend in digitalen Medien, in weit entfernten und entpersonalisierten Räumen. Diese Welt flutete nun verstärkt und oft ungefiltert in die Kinderzimmer. Der Bezug zur eigenen Umgebung als unmittelbarer Erfahrungsraum von Natur und Kultur verliert an Bedeutung. Dies birgt die Gefahr, dass damit auch das Gefühl von Identität, Verwurzelung und letztendlich Verantwortlichkeit schwindet. Dass Schule auf diese Entwicklung

Der Leitgedanke

„Du wirst mehr in den Wäldern finden als in den Büchern.
Die Bäume und die Steine werden dich Dinge lehren, die dir kein Mensch sagen kann.“

Bernhard von Clairvaux (1090 - 1153)

reagieren kann, brachte das „Waldteam“ so auf den Punkt: „Draußenschule im Waldklassenzimmer – wenn nicht jetzt, wann dann?“

Das Projekt kann als ganzheitliches Bildungsangebot auf die Schülerinnen und Schüler wirken. Kognitives Lernen, handwerkliches Tun und umfassende Sinneswahrnehmungen werden eingebunden in einen natürlichen Erlebnisraum. Nicht neu ist die pädagogische Begründung, dass dem sinnhaften Erleben eine innere Haltung der Wertschätzung folgt. Der Zauber der Natur kann den Wunsch und die Fähigkeit wecken, diese zu schützen und zu erhalten. So begegneten der Gruppe in der Projektentwicklung neben den neueren Konzepten der dänischen „Udeskole“ und dem Schweizer Modell der „Draußenschule“ immer wieder „alte“ Leitmotive und pädagogische Antworten, die auch tröstlich die belastenden psychosozialen Erfahrungen der Pandemie in einen historischen, ermutigenden Kontext setzten.

Die Walderlebnisstation WESO





Modul **Kunst:**
Kulissenbau



Die Leitperspektive BNE

Von den Vereinten Nationen wurde 2015 das Unesco-Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) verabschiedet. Es umfasst die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit: Globales Lernen, Nachhaltige Mobilität und Umweltbildung. Im Bildungsplan ist BNE als allgemeine Leitperspektive aufgeführt: „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Sinne der Befähigung zur verantwortungsvollen und aktiven Gestaltung einer zukunftsfähigen Welt. Neben dem Erwerb von Wissen über (nicht-) nachhaltige Entwicklungen geht es insbesondere um folgende Kernanliegen: Bereitschaft zum Engagement und zur Verantwortungsübernahme, Umgang mit Risiken und Unsicherheit, Einfühlungsvermögen in Lebenslagen anderer Menschen und solide Urteilsbildung in Zukunftsfragen.“ (<http://www.bildungsplaene-bw.de/Idde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG>)

Die Leitperspektive BNE wurde zum verbindenden Element der Projektidee für das Lernen im Wald. Unterricht in verschiedenen Fächern soll im Wald erlebt, Wissen mit Eindrücken der sich verändernden Natur und des Wetters im Jahresablauf verbunden werden. Die Corona-Pandemie kann auch als Auslöser dafür verstanden werden, sich der Leitperspektive BNE noch bewusster zu werden und sich schon in Klasse 5 für die damit verbundenen Ziele zu engagieren.

Seit vielen Jahren wird an der Heimschule Lender am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung gearbeitet, verschiedene Projekte wurden umgesetzt und in das Schulleben integriert, wie z.B. die Schülerfirma „El Mundo“, die Schulgarten-AG, der Umweltausschuss, zune-

mende Verwendung regionaler und hochwertiger Lebensmittel in unserer Cafeteria oder die Holzhackschnitzelanlage als Energieträger. Auch mit dem Projekt „Waldklassenzimmer“ soll der aktuelle Auftrag der Bildungspolitik und auch jener der Erzdiözese Freiburg für nachhaltige Bildung zum Schutze der Schöpfung umgesetzt werden.

Die Schülerinnen und Schüler

Nicht nur die Bewegung „Fridays for future“ zeigt, welche Themen Kinder und Jugendliche heute zunehmend mehr beschäftigen. Dies sind z.B. Klimawandel, gesunde Ernährung, Zukunftsgedanken über Energieressourcen und Wasservorräte oder das Aussterben von Tier- und Pflanzenarten. Die Themen haben an Relevanz durch die Coronakrise sogar noch gewonnen. Hier entsteht auch für Schulen die Herausforderung, dass diese Themen nicht ausschließlich mit Krisen, Problemen und Ängsten verbunden werden, wie sie von den Heranwachsenden oft in den Medien wahrgenommen werden.

Eine solche Wirkung könnte zu Entmutigung und Resignation, zu vereinfachenden Lösungsstrukturen und Vermeidungsstrategien führen. Vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler brauchen einen positiven emotionalen Zugang zu Inhalten und Aufgaben, benötigen vielschichtige Erfahrungsebenen für ihre Entwicklung, bedürfen Bewegung und Freiraum. An diesen Bedürfnissen orientiert sich das Projekt.

Der „Waldraum“ verändert sich mit den Jahreszeiten und wird über die Zeit zu einem vertrauten Raum. Kälte, Nässe, Wind, Hitze und Trockenheit hinterlassen zusätzliche es-



Modul **Biologie:**
Bau einer Dachshöhle



sentielle und emotionale Eindrücke, die die Schülerinnen und Schüler in überschaubarem Rahmen zusammen mit der Natur erleben. Das Projekt Waldklassenzimmer gibt einmal im Monat Gelegenheit, um über die Erfahrung des lebendigen Waldraumes und der Klassengemeinschaft Lerninhalte zu „begreifen“.

Der Inhalt des Projekts

Jede 5. Klasse verbringt während seines ersten Schuljahres an der Heimschule Lender einen Tag monatlich auf einer Walderlebnisstation (WESO). Dabei sollen insgesamt 6 Unterrichtsmodule durchlaufen werden, die das Lernen bestimmter Fächerinhalte unter dem Leitgedanken der BNE sowie sozialem Lernen in erlebnispädagogischen Einheiten beinhalten. Die Walderlebnisstation liegt direkt am Nationalpark auf der Hundseck und wird von der Gemeinde Ottersweier für waldpädagogische Veranstaltungen vermietet. Zur Station gehören eine Hütte, ein Waldklassenzimmer sowie verschiedene Pfade und Erfahrungsfelder. (<https://www.ottersweier.de/de/freizeit-kultur/walderlebnisstation>) Die Wandertage zu Beginn und zum Ende des Schuljahres werden zusätzlich unter den Aspekten Gemeinschaft und Erlebnis zusammen mit Förstern und Waldpädagogen auf der WESO oder im Wald verbracht.

Das organisatorische Konzept

Ablauf: Alle fünften Klassen durchlaufen dasselbe Modul innerhalb derselben Woche eines Monats.

Personelle Ausstattung: Ein Fachexpertenteam aus Lehrkräften bereitet die inhaltliche Gestaltung eines Moduls gemeinsam vor. Der jeweilige Fachlehrer der Klasse wird einbezogen und begleitet den Tag seiner Klasse. Nach Bedarf werden externe Fachkräfte (Förster, Waldpädagogen) hinzugezogen. Die Schulsozialarbeit bzw. die pädagogische Assistentin begleiten alle Module in allen Klassen und übernehmen die Durchführung der erlebnispädagogischen Einheiten.

Unterricht: Die 5 Fachmodule beinhalten Deutsch, Mathematik, Biologie/BNT, Religion, Kunst und Musik. Zusammen mit dem Schulseelsorger gestaltet die Schulsozialarbeit bzw. die pädagogische Assistentin ein Modul zum sozialen Lernen zu Beginn des Schuljahres.

Dauer: Zeitlicher Umfang der Waldtage von ca. 8.00-15.00 Uhr (incl. Hin- und Rückfahrt/ Bus), d.h. 3 Doppelstunden Fachinhalte am außerschulischen Ort.

Logistik: Die Nutzung der öffentlichen Busse wurde angestrebt, aufgrund der sehr ungünstigen Busverbindungen wurde ein eigener Bustransport für die jeweilige Klasse organisiert.



Die WESO: Klassenzimmer und Bühne

Überblick

Übersicht über die beiden Module, die Aktivitäten, den jeweiligen Monat und die Begleitung:

	Was?	Wer?	Wann?
I. Modul Soziales Lernen	1. Wandertag	Klassenlehrerteam Schulsozialarbeit Waldpädagoge	September
	Intensivtag	Klassenlehrer Schulseelsorge Schulsozialarbeit/päd. Assistenz Waldpädagoge	Oktober
	2. Wandertag	Klassenlehrerteam Schulsozialarbeit/päd. Assistenz Waldpädagoge	Juli
II. Modul Fachunterricht	Kunst	Fachexperte	Februar
	Biologie	Schulsozialarbeit/päd. Assistenz	März
	Deutsch	Fachlehrer der Klasse	April
	Religion/Musik	Waldpädagogen nach Bedarf	Mai
	Mathe	Waldpädagogen nach Bedarf	Juni

Das Waldteam entwickelte und organisiert das Projekt:

Julian Baier, Ulrike Keller, Christiane Kreuz, Katja Lang-Cappel, Caroline Schappacher, Mailin Krüger, Sibylle Wienk-Borgert. Die Projektleitung liegt aktuell bei Caroline Schappacher und Mailin Krüger. Die Projektbetreuung hat Sibylle Wienk-Borgert übernommen. Der Schulseelsorger Gabriel Breite unterstützt das Projekt von Beginn an mit Rat und Tat.

Die Fachexperten für das Schuljahr 2021/2022 haben spannende „Outdoor Programme“ ausgearbeitet: Svenja Bohnert, (Kunst), Janina Zimmer und Viola Wiggering (Biologie), Christiane Kreuz und Ulrike Keller (Deutsch), Ellen Krämer und Ulrich Noss (Musik), Tobias Schricke und Christiane Kreuz (Religion), Caroline Schappacher, Julian Baier und Andreas Herp (Mathematik), Gabriel Breite und Sibylle Wienk-Borgert (soziales Lernen). **Die Klassenlehrerinnen** 2021/2022 bilden die Informationsbrücke während des Schuljahres zwischen Schülerinnen und Schülern, Eltern, Fachlehrerinnen und Fachlehrer und dem Projekt: Melanie L'Abbate, Angelika Roegele, Silke Würthner und Dafne Riehle.

Engagierte Fachlehrer der Klassen begleiten die Tage und bringen sich und ihr Wissen ein.

Förster und Waldpädagogen ergänzen die Fachtage und beide Wandertage mit ihren Kompetenzen zum Naturerlebnis und forstlichem Wissen: Kristina Schreier, Thomas Westermann, Klaus Vollmer und Trainees des Forstamtes.

Der Weg

Das Konzept benötigte ein Schuljahr zur Entwicklung und Vorbereitung. Von der Idee bis zum ersten Wandertag wurde im „Waldteam“ überlegt, zunächst die Schulleitung und Kolleg*innen dafür begeistert, die Altsasbacher als Förderer gewonnen, lange einen passenden Ort gesucht, die WESO entdeckt und besichtigt, Termine und Nutzungsmodalitäten mit der Gemeinde Ottersweier besprochen, mit Waldpädagogen Kontakt aufgenommen, die Busorganisation ausgetüftelt, das Konzept zur Abstimmung in der GLK vorbereitet, mit großer Zustimmung dort als Pilotprojekt für zwei Jahre verabschiedet und das Konzept im Elternbeirat vorgestellt. Ein herzliches „Danke“ an dieser Stelle an alle, die immer wieder ermutigt und auch in „zähen Phasen“ daran weitergearbeitet haben.

Zwischenbilanz

Ein Wandertag und vier Module sind nun auf der WESO durchgeführt worden. Kunst, Biologie und Deutsch haben den Waldraum und die Zeit mit eigens dafür entwickelten Programmen intensiv genutzt. Für das Modul Soziales Lernen war der Tag eine ideale Möglichkeit zu Beginn des Schuljahres, die Klassengemeinschaft zu fördern und individuelles Verhalten zu reflektieren. Mathematik, Religion und Musik sowie ein weiterer



Ein Waldtag beginnt mit einem Perspektivwechsel – ein Spiegel lässt einen die Dinge einfach von unten betrachten (li.)

*Modul **Soziales Lernen**: Wassertransport (u.)*



Wandertag stehen noch aus und werden mit viel Spannung erwartet.

Für die Kinder ist der Ort vertraut geworden, die Rituale zu Beginn (am immer gleichen Baum zur Ruhe kommen) und zum Abschluss (Reflexion) müssen nicht mehr erklärt werden, der achtsame Umgang mit Müll und der Ressource Wasser ist selbstverständlich geworden. Das Verhalten in den Waldtagpausen spiegelt oft einen ungeheuren Bewegungsdrang, aber dennoch auch Rücksichtnahme und einen wahrnehmenden Blick auf Veränderungen und kleine Naturschönheiten. Dies wird in den Reflexionen auch nach einem anstrengenden, dichten Tag auf der WESO deutlich: So sprechen die Kinder von „einem Ort, der besonders ist“, von Spaß beim „Bauen und Erschaffen“, von Freude an der „Stille am eigenen Baum“ von „Schönheit“ und „Zauber“. Mancher Lerninhalt prägte sich durch die vertiefte ganzheitliche Erfahrung stärker ein, auch wenn es zunächst manchem „schwergefallen“ ist. Für die Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Schulseelsorge und pädagogische Assistentin ist dieser „Anderstag“ ein Gewinn, ermöglicht er vielschichtiges Unterrichten außerhalb eines 45 Minuten Rhythmus und einen erweiterten Blick auf die Kinder in völlig anderem Setting.

Einen herzlichen Dank gebührt dem Förderverein der Altsasbacher, der das Projekt bisher vollständig finanziert hat, der Gemeinde Ottersweier, die sehr unkompliziert die WESO zur Verfügung stellt und auch den Förstern und Waldpädagogen, die sich mit viel Engagement, Wissen und Zeit einbringen.

Ausblick

Obwohl erst April ist, muss schon das kommende Schuljahr angedacht und geplant werden. Als Pilotprojekt ist das Waldklassenzimmer für zwei Jahre genehmigt, vielleicht gelingt eine dauerhafte Integration in das Schulcurriculum.



St. Raphael Schulen Heidelberg | **Yvonne Gund**

Von der Konsum – zur Kreislaufwirtschaft

Nachhaltigkeit am Beispiel der Natur

In den vergangenen 200 Jahren basierte das menschliche Wirtschaften auf einem unwiederbringlichen Verbrauch von Ressourcen. Deren Erschöpfung zwingt uns die Wirtschaft zu einem Stoffkreislauf umzubauen. Wie solche Kreisläufe funktionieren, können wir von der Natur lernen.

Im BNT Unterricht Klasse 5 und 6 wird dabei besonderer Wert auf das Recyceln der Rohstoffe gelegt. Am Beispiel des Ökosystems Wald wird an den St. Raphael Schulen eine Einheit zu diesem Thema außerunterrichtlich vom BUND direkt vor Ort im Heidelberger Stadtwald durchgeführt.

Wir treffen Frau Heintz vom BUND im Handschuhsheimer Mühlthal. Sie hat die Sammelboxen dabei, in die die Schülerinnen und Schüler Bodenproben einsammeln. Am Treffpunkt werden nach und nach Blätter, kleinere Äste, Humus, Erde und kleine Waldtiere angehäuft. Frau Heintz bespricht mit den Schülerinnen und Schülern die Fraßspuren und ordnet sie den Kleinstlebewesen des Waldbodens zu. Diese Tiere recyceln den Wald, indem sie das organische Material in seine Bestandteile zersetzen. So kann der „Abfall“ wieder in den Stoffkreislauf der Nahrungskette zurückgeführt werden. Anhand der Anzahl der Beinpaare werden die Kleinstlebewesen sortiert und mit einer Tabelle des BUND identifiziert.

Können wir so auch unseren Wohlstandsmüll wiederverwerten? Und ihn sogar in den Stoffkreislauf zurückführen? Die Schülerinnen und Schüler überlegen gemeinsam, wie unser Müll dafür sortiert und gesammelt werden muss. Die wertvollen Rohstoffe können dann wieder in die Wirtschaft und Industrie zurückfließen. Ressourcen werden gespart. Zurück im Klassenzimmer werden die Schülerinnen und Schüler das Smartphone auf seine Bestandteile hin untersuchen und gemeinsam überlegen, wie man die darin enthaltenen Rohstoffe entnehmen und wiederverwerten kann.



Nicht nur Heidelberg sammelt, trennt und recycelt – auch an anderen Schulen und Orten wird munter an- und eingepackt.



St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe
Marianne Jene, Constantin Sternagel

Geschichtsunterricht am anderen Ort

Wozu Geschichte?

Indem die Schülerinnen [...] im Geschichtsunterricht die historischen Wurzeln der Gegenwart aufspüren und dabei untersuchen, wie ihre Lebenswelt entstanden ist, lernen sie, sich in der Gegenwart zu orientieren und Wertmaßstäbe für ihr künftiges Handeln zu entwickeln. Sie erleben im Geschichtsunterricht anschaulich den Zusammenhang zwischen gestern, heute und morgen. Geschichte hilft ihnen auf diese Weise, die Welt der Gegenwart besser zu verstehen und Orientierung für die Gestaltung ihrer Zukunft zu gewinnen, denn „Zukunft braucht Herkunft“ (Odo Marquard).¹

Geschichtsunterricht am St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe

Im Rahmen des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts trägt das St.-Dominikus-Gymnasium diesem Anspruch des Faches in allen Klassenstufen auch durch verschiedene Projekte und Kooperationen Rechnung, die über den regulären Fachunterricht hinaus die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ermöglichen. Außerunterrichtliche Aktivitäten und Exkursionen bieten den Schülerinnen dabei in allen Klassenstufen wertvolle Möglichkeiten, die im Unterricht behandelten Themen zu vertiefen. Darüber hinaus wird durch die Zusammenarbeit mit örtlichen Institutionen und die Auseinandersetzung mit lokal- und regionalgeschichtlichen Themen sowie aktuellen Gedenktagen den Schülerinnen die Relevanz des Faches und dessen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit vor Augen geführt und das Interesse für historische Fragestellungen geweckt.

Geschichtsprojekt in Klasse 6

Das Geschichtsprojekt in Klasse 6 bietet den Schülerinnen einen erlebnis- und handlungsorientierten Zugang zum neuen Fach Geschichte und seinen teilweise theoretisch-abstrakten Inhalten, indem eine Stunde des zweistündigen Faches während des Schuljahres für Exkursionen und Projekte genutzt wird, die jeweils an die im Unterricht behandelten Themen anknüpfen. Somit wird die Neugier der Schülerinnen auf das neue und spannende Fach aufgenommen und genutzt, um sie in praktischer Erfahrung an die Grundprinzipien desselben heranzuführen.

¹ Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.), Bildungsplan 2016. Geschichte, Stuttgart 2016, S. 6.

Ich fand den Ausflug in die Saalburg spannend. Es war toll, daß wir auch etwas Neues gelernt haben. Ich fand es auch schön, dass wir Bogenschießen und Speerwerfen durften.

Es war schön dort und ich glaube, alle hatten viel Spaß. Ich habe auch viel gelernt.

Toll! Ich hätte mir gewünscht, mehr Zeit im Museum zu haben.

Alle Teilnehmerinnen auf den Spuren deutscher Geschichte





Im Rahmen des Geschichtsprojekts besuchen die Klassen die ägyptische und griechische Abteilung der Antikensammlung des Badischen Landesmuseums im Karlsruher Schloss, unternehmen eine ganztägige Exkursion zum rekonstruierten Römerkastell Saalburg und erfahren durch Führung und Aktivprogramm im Kloster Maulbronn etwas über das Leben im mittelalterlichen Kloster.

Auch Projekttag, an denen sich die Schülerinnen in Freiarbeit und Planspielen in kreativer Weise mit historischen Themen auseinandersetzen, gehören zum Konzept des Geschichtsprojekts am St.-Dominikus-Gymnasium.



Besuch der Gedenkstätte des ehemaligen Konzentrationslagers Natzweiler-Struthof

Außerunterrichtliche Aktivitäten und Exkursionen bieten den Schülerinnen auch in den anderen Klassenstufen Möglichkeiten die im Unterricht behandelten Themen zu vertiefen. Eine am St.-Dominikus-Gymnasium fest etablierte Exkursion ist der zusammen mit dem Fach Religion fachübergreifend stattfindende Besuch der Gedenkstätte des ehemaligen Konzentrationslagers Natzweiler-Struthof im Elsass. Der Geschichtsunterricht in Klasse 9 widmet sich Themen, die „stark im kollektiven Gedächtnis verankert sind“² so auch dem Nationalsozialismus und seinen Verbrechen. Um sich intensiv mit den Gewaltexzessen des 20. Jahrhunderts und insbesondere mit dem Holocaust auseinanderzusetzen³ ist dieser Besuch, für die Erkenntnis und individuelle Reflexion der Schülerinnen von großem Wert.

Stellvertretend für die Rückmeldungen der Klassen zum Besuch in Struthof können die folgenden Sätze einer Schülerin stehen:

„Es war ein sehr eindrucksvoller, zugleich auch erschütternder Aufenthalt.“...

„Bereits bei der Ankunft auf dem Platz vor dem Konzentrationslager, hatte ich ein beklemmendes Gefühl und wurde instinktiv ruhig.“...

„Die Größe des Platzes und dessen Ausmaße erdrückten mich und der Galgen, der mir als erstes ins Auge fiel, erschreckte mich.“...

„Wir gingen auf die letzten vorhandenen Baracken zu. In der einen sind die noch erhaltenen Schlafräume und in der anderen ein Verbrennungsofen mit einer eisernen Trage, groß genug, um einen ausgewachsenen Menschen darauf abzulegen. Einfach nur schrecklich dieser Anblick, mir kamen Tränen in die Augen.“...

„Dadurch, dass ich dort wirklich gestanden habe, [...] ist für mich ein Teil eines der dunkelsten Kapitel der deutschen Geschichte begreifbar gemacht worden.“...

² ebd. S. 12.

³ ebd.

Heimschule St. Landolin | **Christiane Kurz**

In meiner Stadt lebten Juden.

Wie aus Zahlen Menschen werden.

Jugendliche brauchen einen persönlichen Bezug. Die Klasse G6a unterrichtete ich in Mathematik und Katholischer Religion. Als ich im Religionsunterricht im Zusammenhang des Themas „Judentum“ den Holocaust behandelte, waren die Schülerinnen und Schüler zunächst schockiert, jedoch blieben die geflüchteten und vernichteten Personen für sie trotz aller Empathie Zahlen. Es blieb also etwas davon übrig, was die Nationalsozialisten mit ihrer Nummerierung beabsichtigt haben – Menschen werden zu Zahlen, welche auf Deportations-, Lager- und Todeslisten vermerkt und abgeheftet werden. Vollständig ihrer Identität und Würde beraubt.

Für die Schülerinnen und Schüler wurden die Zahlen (etwa, dass im Deutschland von 1933 ca. 500 000 Juden lebten und dann im Jahr 1943 nur noch 15 000 Juden) unter der Rubrik „schlimm“, aber bald auch als „Wissenswertes“ abgespeichert – die Menschen blieben eben Zahlen.

Diesen „Zahlen“ wollte ich ein Gesicht und damit wieder ihre Identität zurückgeben: Wir behandelten, wie die Reichspogromnacht 1938 in Ettenheim verlief und informierten uns über die Deportation vom Ettenheimer Juden nach Gurs



Aufnahme vor dem Haus von Familie Levistein.
Erste Reihe von links: Nathalie Levistein, ein Bruder von Julius Levistein, 1.
Treppengeländer: Hedwig Levistein, Mathilde Levistein geb. Levi und ihr Ehemann.
Im Hintergrund das Ehepaar Levi aus Altdorf.

Das Haus steht noch und auch am Treppenaufgang hat sich nicht viel verändert – Aufnahme von damals und heute



Gemeinsame Putzaktion eines „Stolpersteins“ in Ettenheim

1942. Wir blieben aber nicht bei den Zahlen, sondern entschlossen uns, das Klassenzimmer zu verlassen und Spuren in Ettenheim zu suchen. Wir stießen auf die Stolpersteine, auf denen die Namen, Geburts-, Deportations- und Todesdatum stehen. Symbolisch verliehen wir ihnen wieder ein Gesicht, indem wir sie polierten, sie also neu sichtbar machten.

Ich hatte zu unserer Aktion die Ehrenbürgerin Margret Oelhoff eingeladen. Sie hatte im Jahr 1988 ein Wiedertreffen der Ettenheimer Juden organisiert, zu dem 20 Überlebende (zum Teil sogar aus den USA) anreisten, um ihre alte Heimat wiederzusehen. Frau Oelhoff erzählte den Schülerninnen und Schülern von diesem emotionalen Moment, führte sie zu ehemaligen jüdischen Gebäuden, zum Beispiel zum Gebäude, das die Ettenheimer Synagoge war. Sie zeigte den von ihr restaurierten Toravorhang und erläuterte Bräuche und Gegenstände – etwa eine Mesusa – des jüdischen Lebens.

Besonders beklemmend, aber auch beeindruckend war, dass wir den Weg, den der Ettenheimer Mob am 10. November 1938 ging und eine Spur der Zerstörung hinterließ, selbst abließen. Dabei trafen wir zufällig eine Frau, die 1938 dieses Ereignis miterlebte; sie sagte: „Da hab ich auch zugeschaut, aber ich habe nicht mitgemacht. Es hat mir so leid getan für die.“

Die Schülerinnen und Schüler lernten nicht nur, sondern erlebten hier Geschichte, wie sie sich hier in Ettenheim, unserer Stadt also, ereignete.





St.-Dominikus-Gymnasium, Karlsruhe | **Stefan Weik**

Wir halten inne, um im Inneren Halt zu finden. Das Klosterprojekt in Klasse 8

„Ins Kloster? Drei Tage? Ohne Handy?“ – So skeptisch reagierten anfangs manche unserer Achtklässlerinnen auf die Ankündigung, dass das Klosterprojekt ansteht. Andere wiederum hatten von älteren Schülerinnen bereits von den Erfahrungen gehört und waren etwas entspannter. Lernen an einem anderen Ort, diese Idee wird beim Klosterprojekt umgesetzt.

In Klasse 8 wird Religion – anders als an den staatlichen Schulen – an den Schulen der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg zweistündig unterrichtet. Eine Stunde wird im regulären Unterricht wöchentlich erteilt, die zweite Stunde „bündeln“ wir am St.-Dominikus-Gymnasium bereits seit 2006 in einem dreitägigen Aufenthalt in einem Kloster.

In unserem Schulcurriculum für Religion in Klasse 8 setzen wir auf den Aspekt des klösterlichen Lebens einen Schwerpunkt (vgl. z.B. Bildungsplan BW für das Fach Katholische Religionslehre, inhaltsbezogene Kompetenzen 3.2.6 „Kirche“). Neben der theoretischen Wissensvermittlung im Unterricht kommen die Schülerinnen durch das Klosterprojekt in praktischer Weise in Berührung mit dem Leben und Geist eines Klosters.

Religionspädagogische Perspektiven werden in folgenden Bereichen eröffnet:

Ausdrucksformen von Spiritualität

- Kunst – Literatur – Musik – Religion
- Kirchenraumpädagogik
- Kontakt zur Natur: Gottes Schöpfung wahrnehmen
- Beten
- anderes Lernen erleben: handlungsorientiert, performativ

Ordensleben

- Begegnung mit glaubenden Menschen
- Berufung
- Vorurteile abbauen
- Ökumenische Kooperation
- Gottesdienste, Tagzeitliturgie
- Mystik

„Ins Kloster? Drei Tage? Ohne Handy?“

Gemeinschaft

- Erleben der klösterlichen Gemeinschaft
- Stärkung der Klassengemeinschaft
- gemeinschaftsstiftende Elemente

Personale Kompetenz

- Mein Lebensweg – mein Glaubensweg
- Biographiearbeit: Nachdenken über sich selbst
- Aus dem Alltag heraustreten
- Selbstwahrnehmung als Geschöpf Gottes
- Besinnung, Meditation
- Begegnung mit der Stille
- Fragen stellen dürfen

Konkret besuchen die Schülerinnen im Klassenverband ein Kloster (z.B. Kloster Lichtenthal in Baden-Baden, Kloster Jakobsberg in Ockenheim, Abtei St. Trudpert in Münstertal), begleitet von zwei Religionslehrkräften. Dort können sie im möglichen Rahmen am klösterlichen Leben teilhaben in Gebetszeiten, Gottesdiensten und Gesprächen mit im Kloster Lebenden. Auch gestalten wir Religionslehrkräfte Einheiten zum Thema, die im Setting „Kloster“ doch andere Zugänge eröffnen als im Setting „Schule“. So erfahren die Schülerinnen am anderen Ort Inhalte, die über das Unterrichtsgeschehen im Klassenzimmer deutlich hinausgehen. Die persönliche Begegnung mit „Menschen des Glaubens“ zeigt neue Dimensionen auf.





Ein weiteres wichtiges Element ist das Erfahren von Ruhe, im Idealfall auch Stille, im klösterlichen Raum: die Schülerinnen lassen ihre Handys o.ä. zu Hause bzw. geben sie zu Beginn des Aufenthaltes bei den Lehrkräften ab. Anfänglich skeptisch, melden die Schülerinnen am Ende des Klosterprojektes zurück, die Zeit ohne Ablenkung und Fixierung auf elektronische Geräte sehr genossen zu haben: „Ich hatte Zeit für mich und für meine Klassenkameradinnen, auch Zeit zum Nachdenken, die ich ansonsten wohl am Handy verbracht hätte – auch wenn ich froh war, auf der Rückfahrt wieder erreichbar zu sein.“ Es hat sich herumgesprochen: das Klosterprojekt kann, auch oder vielleicht gerade wegen des Verzichts auf das Handy, eine Bereicherung sein – und das ist es den Rückmeldungen der Schülerinnen zufolge auch in den allermeisten Fällen.

Das Innehalten, auch und vor allem an einem anderen Ort, wird als gewinnbringende Unterbrechung des Schulalltags erlebt, was in Stimmen der Schülerinnen zum Ausdruck kommt:

- „Die Tage im Kloster waren einzigartig. Diese Erfahrung hätte ich sonst nie machen können.“
- „Es so ruhig, so wunderschön, so entspannend – und nebenher haben wir auch Einiges gelernt.“
- „Ich finde es toll, dass wir diese Erfahrung machen durften. Wir haben viel für unseren persönlichen Weg mitgenommen.“
- „Gespräche mit den Schwestern haben mir gezeigt, dass auch eine andere Lebensweise mit viel Verzicht erfüllend sein kann, auch wenn das für mich nichts wäre.“
- „Es war beeindruckend, Menschen kennenzulernen, die Gott näher sind.“
- „Eine tolle Möglichkeit, eine Auszeit vom Schulalltag zu nehmen. Die Ruhe und die menschliche Wärme sind sehr aufbauend.“
- „Der starke Glaube der Schwestern hat mich fasziniert.“
- „Der Klosteraufenthalt war eine ganz besondere, ziemlich intensive Erfahrung, die mich ein Leben lang begleiten wird. Unsere Zeit dort war geprägt von Emotionen, Gemeinschaft, aber natürlich auch von dem religiösen Bewusstsein.“

- „Die Tage im Kloster haben meine Erwartungen übertroffen. Es war einer der schönsten Schulausflüge und auch heute, in der Kursstufe, denken wir in Freistunden gerne an die Zeit mit ‚unseren‘ Nonnen zurück.“

Die große Akzeptanz, ja sogar Freude, mit der die Schülerinnen dem Klosterprojekt gegenüberstehen, zeigte sich besonders in den letzten beiden Schuljahren, als es wegen der Pandemie nicht stattfinden konnte: es gab häufige Nachfragen auch von Eltern und den Wunsch, den Aufenthalt nachholen zu können. Die erwähnten anfänglichen Reaktionen „Ins Kloster? Drei Tage? Ohne Handy?“ sind selten geworden, und dies bestärkt uns am St.-Dominikus-Gymnasium darin, im Rahmen des Religionsunterrichts den Weg an diese anderen Orte weiter zu beschreiten.



Heimschule Kloster Wald | **Luisa Leible**

Mehr als nur „junges Gemüse“ Erfahrungen der Garten AG

Was ist Ihr erster Gedanke, wenn sie „junges Gemüse“ lesen? Bestimmt kommen Ihnen, ebenso wie mir, zwei Aspekte in den Sinn: Zum einen denkt man bei „jungem Gemüse“ an das im eigentlichen Wortlaut frisch gezeogene Gemüse im Beet. Darüber hinaus steht „junges Gemüse“ metaphorisch gesprochen für junge, noch unerfahrene Kinder. Im folgenden Artikel soll es um beide Bedeutungen gehen und inwiefern das „junge Gemüse“ in der Garten AG vielleicht noch „mehr“ ist als die Bezeichnung vorerst zu verheißen scheint.

Die Garten AG ist einer der Wahl-Pflicht-AGs der Heimschule Kloster Wald, welche in unserem Fall von Schülerinnen der Klassenstufen 5 und 6 gewählt werden kann und eine Doppelstunde pro Woche stattfindet. Für mich persönlich begann das Abenteuer Schulgarten mit dem ersten Blick auf meine zukünftigen Deputatsstunden – Garten AG bei Frau Leible!

Noch grün hinter den Ohren begann ich also „grün“ zu denken: Welche Gerätschaften brauchen wir? Was machen wir in den verschiedenen Jahreszeiten? Welche Pflanzen eignen sich eigentlich für unseren Schulgarten? Wie wird die Sicherheit der Schülerinnen bei der Arbeit im Schulgarten gewährleistet? Aber vor allem auch: Welchen Zugewinn kann das außerunterrichtliche Lernen in der Garten AG im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht bieten, bei dem in Klasse 5 und 6 laut Bildungsplan doch ebenso zwei ganze Unterrichtseinheiten zu Blütenpflanzen und Ökologie stattfinden?

In den ersten Stunden, Wochen und Monaten fanden und finden wir noch immer gemeinsam Antworten auf die eben gestellten Fragen. So ging es in den ersten Stunden nach dem Kennenlernen zunächst um das Thema Sicherheit. Gemeinsam gestalteten wir eine Art „Schulgartenordnung“. Neben allgemeingültigen Verhaltensregeln hatten die Schülerinnen wichtige Ideen und Erkenntnisse bezüglich eines vernünftigen Verhaltens im Schulgarten. Da nicht alle Schülerinnen Vorerfahrung im Umgang mit Werkzeugen und Gartengeräten mitbrachten, war besonders der sichere Umgang mit diesen von großer Bedeutung. Ebenso wurden Hinweise zu giftigen Pflanzen oder Pflanzenteilen und zum sicheren Naschen von Lebensmitteln aus dem Schulgarten besprochen. Je weiter die Zeit im laufenden Schuljahr voranschritt, desto stärker kristallisierte sich in der Garten AG die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses – also ein Zusammenspiel aus Kopf, Herz und Hand

– heraus. Mit letzterem beginnend ist besonders die Forderung und Förderung psychomotorischer Fähigkeiten hervorzuheben, die sich sowohl durch die Schulung der Sinne beim Riechen und Schmecken des selbst angebauten Gemüses als auch durch das Training von Grob- und Feinmotorik beim Umgang mit den Gartengeräten, beim Umgraben, Anpflanzen und Ernten ergibt. So manches Geschick erforderte auch das Binden von bunten Blumenkränzen im Spätsommer oder auch die Experimente zu den Keimungsbedingungen von Kressesamen, welche die Schülerinnen mit Begeisterung selbständig pflanzten und durchführten. Hier ergibt sich ein organischer Übergang zum zweiten Aspekt ganzheitlichen Lernens: dem kognitiven Lernprozess. Durch die gemeinsamen Experimente, das Bepflanzen und die Pflege der Beete lernen die Schülerinnen auf spielerische, anschauliche und altersangemessene Weise vieles über Wachstumsbedingungen, Pflanzen- und Insektenarten, Bodenbeschaffenheit oder ökologische Stoffkreisläufe. Durch die handlungsorientierte Anknüpfung an die Themen des BNT-Unterrichts blieben diese nun also nicht mehr abstrakt, sondern wurden anschaulich und damit für die Schülerinnen greifbar und authentisch. Das außerunterrichtliche Lernen offenbarte sich damit als äußerst gute Ergänzung zum eigentlichen Unterricht. Die Schülerinnen waren sich schnell darüber einig, dass sie im Hinblick auf den Erhalt der Biodiversität auf die Verwendung chemischer Dünger- und Spritzmittel verzichten wollen. Im frostigen Winter setzten sich die Schülerinnen für die Herstellung von Vogelfutter aus verschiedenen Samen und Fetten für die Standvögel ein.

Aus der Vogelperspektive kann man die fleißigen Gärtnerinnen ungestört beobachten





Versuche zur Kresse-keimung (li.) und blumige Gärtnerinnen (re.)

Es stellt sich heraus, dass durch die aktive Auseinandersetzung mit ökologischen Fragen eine Wertschätzung der Natur gesteigert wird, was dazu beitragen kann, dass sich die Schülerinnen bewusst für die Erhaltung jener einsetzen. Überdies wird ihnen bei der Gartenarbeit klar, dass nicht jede Gemüsesorte zu jeder Jahreszeit angepflanzt und geerntet werden kann. Zwangsläufig ergeben sich in diesem Zusammenhang Gedanken über das eigene Konsumverhalten, da den Mädchen bewusst wird, dass der Kauf nicht-saisonaler Obst- und Gemüsesorten lange Transportwege mit sich bringt. Daran können tolle Gespräche zu den Themen Klimaschutz und Nachhaltigkeit anknüpfen, welche die Schülerinnen auch in ihrem Alltag zu einem umweltbewussten Handeln in globaler Verantwortung befähigen.

Zuletzt konnte ich während der Projekte im und außerhalb des Schulgartens auch eine affektive Aktivierung der Schülerinnen feststellen, welche den „Herzensaspekt“ des ganzheitlichen Lernens im Schulgarten verdeutlicht. Voller Elan übernahmen die Schülerinnen bisher die Planung und Vorbereitung des Gemüsebeets, unter einiger körperlicher Anstrengung lockerten sie den Boden und zupften Unkraut. Bei einer hoffentlich erfolgreichen Ernte erleben die Schülerinnen im besonderen Maß ihre Selbstwirksamkeit – vor allem aber auch die Wirksamkeit der Zusammenarbeit in einer Gemeinschaft. Das geplante Umsetzen der gesunden Rezepte ist dann die Krönung eines arbeitsintensiven, bereichernden und vielseitigen Schuljahres in der Garten AG. Aber was ist eigentlich, wenn die Ernte mancher Gemüsesorten weniger ertragreich ausfällt als erhofft? Na dann gehen wir eben auf Ursachenforschung, entwickeln Verbesserungsstrategien und stärken definitiv unsere Frustrationstoleranz!

Hier lässt sich nun der Bogen zurück zum Anfang des Artikels und dem Titel „Mehr als nur junges Gemüse“ spannen: Durch das gemeinsame außerunterrichtliche Lernen und Wirken im Schulgarten reifen nicht nur die Samen in unserem Beet zu leckerem Gemüse, sondern auch die Schülerinnen zu eigenständigen, lösungsorientierten und verantwortungsbewussten jungen Frauen heran.



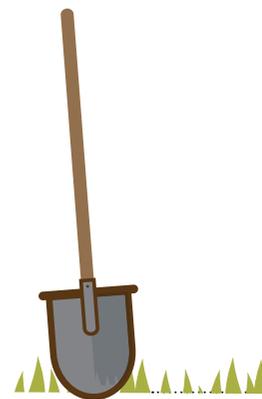
PRAKTISCHE „GARTENARBEITEN“ IM JAHRESVERLAUF

Winter: Herstellung von Vogelfutter, Experimente zur Kressekeimung, Basteln von Schildern für den Schulgarten

Frühling: Vorbereitung des Gemüsebeets, Säen und pflanzen, Ostereier bepflanzen

Sommer: Pflege des Gemüsebeets (Unkraut jäten, gießen, Steine entfernen), Blumenkränze binden

Herbst: Ernte, Umsetzen gesunder Rezepte, Basteln mit Naturmaterialien (z.B. Kastanien, Tannenzapfen)





St.-Dominikus-Gymnasium, Karlsruhe
Tina Rahman, Susanne Janiak-Weichselmann

Biologische Studienfahrt ans Mittelmeer

Die einwöchige Studienfahrt „Flora und Fauna des Mittelmeerraumes“ nach Platja d'Aro-Calonge, im spanischen Girona, die für die Jahrgangsstufe 2 des St.-Dominikus-Gymnasiums bereits 2014, 2016 und 2018 durchgeführt wurde, stellt für die Schülerinnen jedes Mal einen Höhepunkt ihrer Schullaufbahn dar, an den sie sich gerne zurückerinnern.

Hierbei können die Schülerinnen eindrücklich das Thema Meeresbiologie und die ökologischen Zusammenhänge der mediterranen Pflanzen und Tiere beobachten und untersuchen. Vor allem die Themen Anpasstheit und biologische Vielfalt sowie Nachhaltigkeit und Verantwortung des Menschen für die Erhaltung der Biodiversität, die auch in den Leitperspektiven des Faches Biologie (BNE)¹ genannt werden, können bei dieser Exkursion umfassend erarbeitet werden.

Die Aneignung von Fachwissen zur Studienfahrt erlangten die Fachlehrerinnen Frau Janiak-Weichselmann und Frau Rahman über die siebentägige LehrerInnenfortbildung „Biodiva“² und über Materialien des Landesbildungsservers Baden-Württemberg³. Für die Schnorchelpraktika ist zudem ein Rettungsschwimmer-Lehrgang einer begleitenden Lehrkraft Voraussetzung.

Zur Durchführung einer solchen Studienfahrt bedarf es einer intensiven Vorbereitung bei der Zusammenstellung der Materialien. Hierzu gehören unter anderem die Anfertigung laminiertes Arbeitsmaterialien zu den verschiedenen Themen, die vor Ort am und im Wasser verwendet werden können, das Packen von Transportboxen mit Mikroskopen, Binokularen, Präparationswannen, Sezierbesteck, Fachliteratur, Laptop und Beamer. Für die Organisation vor Ort ist es hilfreich, ein Busunternehmen zu finden, das einen Fahrer stellen kann, welcher zusammen mit der Gruppe in Spanien bleibt, um dort flexibel zu den verschiedenen Exkursionsorten zu kommen.

Die Inhalte der Studienfahrt, welche auch eine Vernetzung mit den Fächern *Bildende Kunst, Kultur, Geschichte, Sport* und *Spanisch* ermöglichen, sind im Folgenden aufgelistet:

¹ <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/BIO/LG> (vom 17.3.2022)

² <http://www.biodiva.de/meer/index.htm> (vom 17.3.2022)

³ <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/mathematisch-naturwissenschaftliche-faecher/biologie/unterrichtsmaterialien/sek2/studienfahrten-mit-biologischem-schwerpunkt> (vom 17.3.2022)



Für aus dem Schwarzwald Kommende, ungewohntes Getier. Aber genau aus diesem Grund sind Studienfahrten eine sinnvolle Ergänzung zum Unterricht.



- Besuch des Dalí-Museums in Figueres
- Besuch der Sagrada Familia und des Aquariums in Barcelona
- Schnorcheln: medizinische Aspekte und Gefahren
- Fischbestimmung im Wasser und an Land
- Fischpräparation
- Fischfang: Ökologie und Methoden
- Besuch des Fischfangmuseums
- Beobachtung der Einfahrt der Fischereischiffe am Hafen und Besuch des Fischmarktes
- Ökologie der Algen, Anfertigen eines Algenherbariums
- Praktikum „Seeigelbefruchtung“ und Besprechung des Tierstamms „Stachelhäuter“
- Anpassung der Pflanzen an das mediterrane Klima
- Nutzpflanzen des mediterranen Raumes

Zu den jeweiligen Themen geben jeweils entweder die begleitenden Lehrkräfte Input oder es werden vor Ort Referate gehalten, die die Schülerinnen zuhause ausarbeiten. Trotz der aufwändigen Vorbereitungen vorab und am Exkursionsort selbst, macht die Fahrt auch uns Lehrerinnen jedes Mals große Freude und der Einsatz zahlt sich aus, wenn man sieht, welche Motivation und Begeisterung beim Er„leben“ von Biologie vor Ort und am lebenden Objekt bei Schülerinnen (und Lehrerinnen!) freigesetzt wird.



Diana Räuber und Skrollan Moosmayer, 2018

Studienfahrt Spanien

Es erschien uns fast ein wenig surreal, als wir am Samstagabend, dem 22.09.18, in dicke Pullover und Jacken eingemummelt auf den Bus warteten, der uns nach einer 14 stündigen Fahrt ins sonnige Spanien bringen sollte. Doch als wir am nächsten Morgen aufwachten und uns in einer von verbrannten gelben Feldern geprägten Landschaft unter strahlend blauem Himmel wiederfanden, waren wir auch mental in Spanien angekommen.

Unser erster Halt, kurz nach der spanischen Grenze, führte uns in die katalonische Stadt Figueres, wo wir durch den Besuch des Dalí-Museums in das kulturelle Leben Spaniens eingeführt wurden. Später, im Hotel angekommen, freuten wir uns auf das bereits gesichtete türkisblaue Meer, das wir über einen kleinen Steinpfad direkt vom Hotel erreichen konnten. Dieser öffnete sich dann am Ende zu einer malerischen Bucht mit Sandstrand. Nach einem reichhaltigen Frühstück am nächsten Morgen führten uns Frau Janiak und Frau Rahman in die dortige Fischwelt ein. Am Ende dieser Einheit besaßen wir selbstgestaltete Fischbestimmungskarten. Zusätzlich mit Neoprenanzug, Taucherbrillen und Flossen ausgestattet, waren wir bereit zum Schnorcheln ins Wasser zu watscheln. Während wir uns an diesem Tag hauptsächlich mit Fischen beschäftigten, konzentrierten wir uns dienstags auf Algen und Seeigel. Genauer gesagt eine Seeigelbefruchtung





direkt am Strand, für die wir schwarze Seeigel aus dem Meer sammelten. Einige Stunden später war es bereits möglich, durch Mikroskope die Zellteilung einer befruchteten Eizelle zu beobachten. Aus Meeresalgen gestalteten wir Algenherbarien. Abends verbrachten wir etwas Freizeit am Strand, wo wir mit einer motivierten Frau Janiak Volleyball spielten. Anschließend fanden wir uns zu einem gemeinsamen Spieleabend zur Feier Lena und Lauras 18. Geburtstag zusammen.

Der Mittwoch brachte nun ein Kontrastprogramm mit der Besichtigung einer größeren Stadt: Barcelona. Auch dort setzten unsere Lehrerinnen einen biologischen Akzent durch den Besuch eines Meeresaquariums. Highlight des Tages war jedoch die Sagrada familia, die mit ihrer an Naturformen angelehnten Architektur und den lichtdurchfluteten Innenräumen wohl zu den beeindruckendsten Kirchen Europas zählt.

Mit Schrecken mussten wir feststellen, dass nun schon unser letzter Tag der Studienfahrt angebrochen war. Aber auch dieser hielt ein reichhaltiges Programm für uns bereit: Zur Abrundung der großen Einheit *Fische* lernten wir in einem Museum in Palamós etwas über den Fischfang. Danach konnten wir im Hafen den Fischerbooten beim Anlegen zusehen und so auch etwas vom praktischen Fischfang miterleben. Neben den gewünschten Fischarten verfangen sich in den Netzen auch immer einige Fische, wie z.B. Katzenhaie, die nicht zum Verzehr und damit Verkauf geeignet sind. Deshalb schenken uns die Fischer diese Katzenhaie, die wir anschließend im Hotel sezieren konnten. Hierdurch wurde uns auch ein Einblick in das Innenleben der Fische ermöglicht. Inspiriert von vielen neuen Eindrücken versammelten wir uns Donnerstagabend zu einer gemeinsamen Abschlussrunde, bevor wir dann Freitagmorgen endgültig Abschied vom Mittelmeerraum nehmen mussten.

Über die ganze Studienfahrt hinweg begleiteten uns neben den Einheiten der Lehrerinnen auch selbstgestaltete Referate. Zugegebenermaßen hatten wir anfangs keine große Lust diese vorzubereiten, jedoch bereicherten sie unsere Studienfahrt, da sie einen persönlichen Bezug zu den einzelnen Themengebieten herstellten.

Das Vier-Sterne-Hotel, das Frühstücksbuffet und auch immer wieder ausreichend Freizeit bildeten den perfekten Rahmen für eine gelungene Studienfahrt. Ganz besonders möch-

ten wir uns alle bei Frau Rahman und Frau Janiak für ihr außergewöhnliches Engagement und das tolle abwechslungsreiche Programm bedanken, die uns so eine wunderbare Woche voller schöner Erinnerungen ermöglicht haben. Wir hatten eine tolle Gruppe, und Sie haben dazu beigetragen, dass wir uns alle dort so wohlfühlen konnten.

Stimmen aus unserer Spanien-Schülergruppe:

„Für mich war der Umgang miteinander als eine Gemeinschaft etwas besonderes, da es sich angefühlt hat, als würden wir einander schon lange kennen, obwohl wir aus verschiedenen Klassen kamen.“ Saviya

„Selbst die Meerestiere suchten unsere Nähe, sei es der Seeigel, der Frau Rahmans Finger umarmt hatte oder der Oktopus, der einen Kuss wollte.“ Alina

„Die Fahrt ermöglichte einen vielfältigen Einblick in die Meeresbiologie. Ich habe viel gelernt, ohne dass es mir aufgezwungen wurde. Die Mühe der Lehrerinnen hat sich bezahlt gemacht. Danke!“ Inken





Heimschule Lender | **Gabriel Breite**

Anders-Orte – gibt es auch in der Schule

Ein Spaziergang durch das Schuljahr mit der Schulseelsorge

Schule an einem anderen Ort“, lautet der Schwerpunkt dieses Forums. Was sind eigentlich AndersOrte? Geprägt wurde dieser Begriff vom französischen Philosophen Michel Foucault, der darin Orte abseits der Normalität sieht. „Orte abseits der Normalität“ – auch wir haben auf unserem großen Schulgelände Orte, die sich vom normalen Schulalltag abheben und dennoch fest zu unserem Schulbild gehören. Begeben wir uns auf einen Spaziergang durch die Heimschule Lender:

„Leg deine Schuhe ab, denn der Ort, wo du stehst, ist heiliger Boden.“ (Ex 3,5) Dieser Satz, den Mose am brennenden Dornbusch zu hören bekommt, verdeutlicht, dass hier ein heiliger Ort ist. Ein Ort, jenseits der Normalität. Dieser Satz steht über unserem **Meditationsraum**. Auch hier müssen wir unsere Schuhe vor der Tür lassen, denn an diesem AndersOrt kann man eine Atempause einlegen und Gott ganz nahe sein. Der Meditationsraum wird von Klassen für Schulstunden genutzt, die nicht wie normale Unterrichtsstunden ablaufen. Im Advent stehen bereits um 7.05 Uhr viele verschiedene Schuhe vor der Tür: Die Frühschichten im Advent sind jedes Mal sehr gut besucht. Nach einer Morgenbesinnung sind die Schülerinnen und Schüler, das Lehrerkollegium und Eltern in den benachbarten Emmaustreff eingeladen. Hier bereitet die Juniorfirma El Mundo ein fair gehandeltes Frühstück vor. Das Frühstück wird jedes Jahr von unserem Förderverein „Vereinigung der Altsasbacher“ finanziert und ist daher für die Teilnehmenden kostenlos. Der **Emmaustreff** ist jedoch nicht nur zum Frühstück geöffnet. In den Pausen und Freistunden kann man es sich an diesem AndersOrt auf dem Sofa gemütlich machen, Karten spielen, oder ins Gespräch kommen. Daher stammt auch der Name Emmaustreff: Der Evangelist Lukas berichtet von zwei Jüngern, die auf dem Weg in die Stadt Emmaus waren. Plötzlich begegnet ihnen ein Mann, der sie in ein anregendes Gespräch verwickelt. Erst später stellen die beiden Jünger fest, dass dieser Mann der auferstandene Jesus Christus war (vgl. Lk 24,13-35). Eine ganz alltägliche Situation und dennoch abseits der Normalität. Dazu lädt auch der Emmaustreff ein.

Vom Emmaustreff gehen wir über das gesamte Schulgelände, vorbei an der schuleigenen Kirchenglocke, zur **Heimkirche Maria Königin**. Dies ist wirklich ein ganz besonderer AndersOrt. Welche Schule hat schon eine eigene Kirche? Hier darf man zwar seine

Schuhe anlassen, doch bereits das Weihwasserbecken am Eingang der Kirche macht uns bewusst, dass wir heiligen Boden betreten. Fast 30 Gottesdienste pro Schuljahr feiern wir als Schulgemeinschaft in unserer Heimkirche. Hier finden die Schülerinnen und Schüler ihre ganz eigenen Wege, sich dem großen Geheimnis Gott anzunähern. Von Schülerinnen und Schülern wird auch die Osterkerze gestaltet, die uns das ganze Schuljahr über begleitet. Unsere Heimkirche ist ein Ort, der wie kein anderer eine Begegnung mit Gott ermöglicht. Die Heimkirche ist während der Schulzeit immer geöffnet. Schülerinnen und Schüler können jederzeit vorbeischauen, zur Ruhe kommen und diesen AndersOrt erfahren.

Wir weiten unseren Spaziergang aus und verlassen die Schule, denn mit der Schulseelsorge lassen sich auch AndersOrte außerhalb unseres Schulgeländes entdecken: Etwa ein Kloster. Die Franziskanerinnen des **Klosters Erlenbad** nehmen unsere kleine Pilgergruppe gerne auf. Hier können die Schülerinnen und Schüler der zehnten Klasse über sich und den eigenen Glauben nachdenken. In unserer Taizéfahrt, die von einem engagierten Kollegen der Mathematikfachschaft organisiert und begleitet wird, spüren Schülerinnen und Schüler den Geist der Communauté von **Taizé** nach. Zwischen dem schriftlichen und mündlichen Abitur können Abiturientinnen und Abiturienten in den **Abitur-exerzitien** die wohlthuende Stille im Kloster St. Trudpert im Münstertal erfahren. Bei diesen verschiedenen Angeboten ist die Rückmeldung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einem Aspekt gleich: Die AndersOrte geistlichen Lebens haben eine besondere Wirkung und sind für den Verlauf der Veranstaltung von immenser Bedeutung.



Die Frage drängt sich auf, ob man Gott und Glaube nur an solchen AndersOrten erfahren kann. Das Zeugnis der Bibel stellt klar, dass Gott nicht nur im Tempel, nicht nur im AndersOrt, zu finden ist, sondern im täglichen Leben. Das gilt natürlich auch für unseren Schulalltag. Es kommt vielmehr darauf an, ob wir uns für die Spuren Gottes öffnen und uns Zeit für diese Spurensuche nehmen. Dabei können unsere AndersOrte in der Schule helfen. Durch sie spüren wir, dass es neben dem Alltäglichen noch mehr gibt. Sie erleichtern uns, zur Ruhe zu kommen und einen anderen Blickwinkel einzunehmen. Deswegen sind die AndersOrte der Heimschule Lender so wichtig.

In gewisser Weise machen unsere **Sternsinger** jedes Klassenzimmer zu einem AndersOrt: Unsere Sextaner bringen jedes Jahr im Januar den Segen Gottes in die Räume unserer Schule. Unsere Schulgemeinschaft sammelt dabei noch Spenden für das Kindermissionswerk.

Damit beenden wir unseren Spaziergang durch die AndersOrte der Heimschule Lender. Diese Orte können jederzeit aufgesucht werden – doch es kommt nicht nur auf den Ort an. Wichtig ist auch, wie wir uns diesem Ort nähern, mit welcher Einstellung wir uns auf die Spurensuche begeben. Genau dies bezweckt auch die Aufforderung, die Mose vom brennenden Dornbusch erhält: „Leg deine Schuhe ab, denn der Ort, wo du stehst, ist heiliger Boden.“ (Ex 3,5)



Wer sich einmal fünf Minuten in einer Kirche auf eine Bank gesetzt hat, kommt unweigerlich zur Ruhe und spürt, dass einem dieser Ort Kraft geben kann.



St.-Dominikus-Gymnasium, Karlsruhe
Alexander Wahner

Bildende Kunst in Zeiten einer Pandemie

Die vergangenen zwei Schuljahre waren für alle Menschen in unserer Gesellschaft, aber gerade auch für die Schulen und alle am Schulleben Beteiligten, voller neuer Herausforderungen. Immer wieder mussten wir in dieser Zeit unsere Vorstellungen von Unterricht, von Lehren und Lernen überdenken, hinterfragen, neu erfinden. Nicht immer ist dies reibungslos gelungen, häufig hat es uns alle viel Kraft gekostet und manchmal auch enttäuscht, wenn wir auf den Ertrag unserer Mühe geblickt haben.

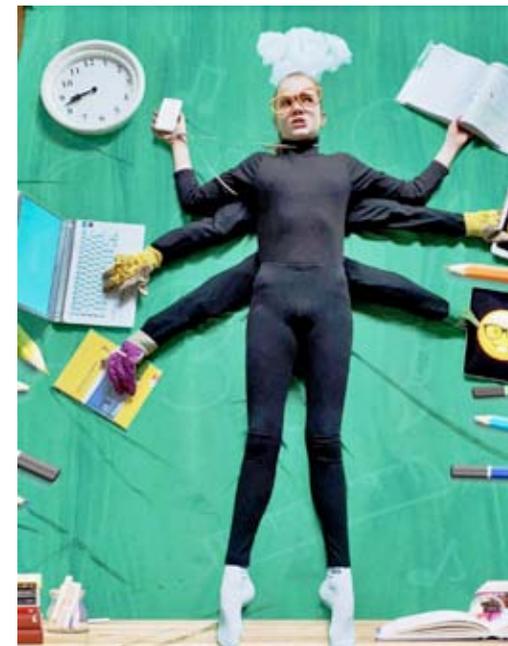
Gerade das Fach *Bildende Kunst* schien man auf den ersten Blick nur schwer auf die Ferne durch Videounterricht oder selbstständig zu bewältigende Aufgaben unterrichten zu können. Gerade in diesem Fach steht die individuelle Herangehensweise an Aufgaben, die direkte Beratung und Unterstützung durch die Lehrkraft bei der Verwirklichung der eigenen Vorstellungen im Zentrum. Wie sollte dies über einen Bildschirm vermittelt werden? Würden die Schülerinnen Kunstunterricht in diesem Format annehmen?

Doch alle Bedenken erwiesen sich als unbegründet und das Fach Bildende Kunst konnte, ganz im Gegenteil, seine Bedeutung für die Schülerinnen zeigen. In allen Klassen gab es geradezu einen Hunger nach kreativer Betätigung – die eigenen Hände nutzen, frei arbeiten, die Zeit mit Gestaltung verbringen, etwas erschaffen (zumeist auf Papier, da ja die Materialien, die zuhause zur Hand sind, häufig etwas eingeschränkter sind als in der Schule). Von unzähligen Schülerinnen kam die Rückmeldung, wie gut ihnen das getan hat. Häufig forderten einzelne sogar zusätzliche und größere Aufgaben, das war sicher nicht in jedem Fach der Fall. Und so sind auch während der vergangenen beiden Schuljahre großartige Arbeiten entstanden. Auch die Werkzeuge des künstlerischen Schaffens selbst erlangten nicht selten Bildwürdigkeit, wie in dem abgebildeten Aquarell zu sehen ist.

So wurde die eigene Phantasie der Schülerinnen mit ihrer unerschöpflichen Freiheit zur Alternative und zum Ausweg aus der ansonsten in der Pandemie gebotenen Unfreiheit, und die äußerliche Einschränkung auf den kleinsten Raum – das eigene Zuhause – eröffnete in diesen „vier Wänden“ plötzlich völlig neue Potentiale und Möglichkeiten der kreativen Entfaltung. Dies lässt sich auch gut an den beiden Arbeiten aus der Reihe „Verwandlung“ beobachten. Das Medium Fotografie erwies sich dabei sogar als ergiebiger als im Rahmen des Unterrichts in der Schule: In der geschützten Umgebung des eigenen Zuhauses, mit einem großen Fundus aus Gegenständen des alltäglichen Lebens und unter der Assis-

tenz der ebenfalls an die eigenen vier Wände gefesselten Familienmitglieder entstanden außergewöhnliche Bilder, welche zugleich die Sehnsüchte nach Freiheit und Lebensfreude zum Ausdruck bringen.

Eine Schlussfolgerung, die wir daraus ziehen sollten, ist, die Bedeutung des Faches Bildende Kunst auch in „normalen“ Zeiten wertzuschätzen. Kunst ist zu Recht ein Teil des Gesamtcurriculums, durch welchen erst eine wirklich umfassende Bildung erreicht wird. Und was besonders erfreulich ist: Unsere Schülerinnen wissen das schon lange.



Mädchenrealschule St. Raphael | **Isabel Steinhäuser**

Sie fahren nach Berlin, Berlin, Berlin!

Die Klasse 10aR auf Studienfahrt in der Hauptstadt

Trotz oder gerade wegen Corona war es im Rückblick ein großer Lichtblick für alle Mitreisenden: Es war uns tatsächlich gelungen, in einem kurzen Zeitfenster der Reisefreiheit Ende Oktober die Abschlussfahrt nach Berlin durchführen zu können.

Die Vorfreude war riesig, vor allem nach einem langen Zeitraum, in dem auch viele Familien auf ihre Urlaubsreisen verzichten mussten.

Sehr vieles galt es im Vorfeld zu berücksichtigen. Sowohl die Reise selbst als auch die Programmpunkte mussten insgesamt durch die Corona-Reiserücktrittsversicherung abgedeckt sein. Unternehmungen wie beispielsweise der Besuch einer Abendveranstaltung beim Friedrichstadt-Palast konnten nicht gebucht werden, da sie von der Versicherung nicht gedeckt waren. Viele Gruppenführungen mussten dreifach bezahlt werden, da nur kleine Gruppengrößen möglich waren. Im Vorfeld mussten für jeden einzelnen Programmpunkt Listen ausgefüllt werden, damit im Falle einer Corona-Infektion die Kontakte nachverfolgt werden konnten. Doch von all dem ließen wir uns nicht abschrecken, denn die Freude, endlich mal wieder eine mehrtägige Klassenfahrt zu unternehmen, überwog alles. In der Woche zuvor wir alle, Schülerinnen wie Lehrkräfte, freiwillig im Unterricht unsere Masken, was zum damaligen Zeitpunkt keine Verordnung war. Wir wollten aber nichts riskieren. Zusätzlich nahmen wir alle noch am frühen Morgen vor der Abreise freiwillig an einer zusätzlichen Testung teil, damit wir mit einem ruhigen Gewissen in das große Abenteuer Abschlussfahrt starten konnten.

Mit so viel Gemeinschaftssinn fuhren wir am Montag, den 25. Oktober 2021 bei schönstem Wetter quer durch Deutschland und genossen die vielen schönen Herbstfärbungen unterwegs. Nach einer staufreien Fahrt kamen wir in unserem Hostel in der Nähe des Potsdamer Platzes an, wo wir sogleich die Zimmer bezogen.

Nach einem großzügigen Abendessen ging es bereits zur ersten Entdeckertour: An unzähligen Baustellen vorbei steuerten wir zunächst den Potsdamer Platz an. Von dort liefen wir zum Brandenburger Tor, welches praktischerweise in 10 Minuten Laufentfernung liegt. Dieses Wahrzeichen präsentierte sich imposant bei sternenklarer Nacht. Welch eine Kulisse für ein erstes Klassenfoto! Anschließend besuchten wir noch den Reichstag und schauten auf die gläserne Kuppel. Zumindest von außen konnten wir uns so ein Bild machen vom Parlamentsgebäude. Eine Besichtigung im Reichstag war für große Klassengruppen im Oktober nicht möglich, obwohl wir im Vorfeld einige Kontakte zu Bundes-

tagsabgeordneten geknüpft hatten. Vorbei am Tiergarten liefen wir zurück entlang der „Pflasterstein-Grenzlinie“, die den Verlauf der Berliner-Mauer anzeigt. Müde, aber erfüllt von ersten schönen Eindrücken kamen wir dann spät abends ins Hostel zurück. Am nächsten Tag wurde uns die vielseitige Großstadt bei einer sachkundigen Stadtführung erklärt. Von den unzähligen Ereignissen rund um Berlin, die bereits zuvor im Geschichtsunterricht behandelt worden waren, konnten wir uns nun direkt vor Ort ein Bild machen. Zwischendurch ging es zur Stärkung noch in die „Schokowelt“ von Ritter Sport. Zur Mittagspause machten wir Halt in den Hackeschen Höfen, die mit ihren vielen Künstler-Ateliers und Innenhöfen eine kleine Oase inmitten Berlins darstellt. Nachmittags besichtigten wir das Denkmal der ermordeten Juden, die sogenannten Stehlen direkt neben dem Brandenburger Tor. Dort erfuhren wir einiges über die Hintergründe und Motive dieser eigenwilligen Architektur.

Von der Großstadt ermüdet ging es dann abends ins Hotel.

Am nächsten Tag stand das DDR-Museum auf dem Programm. Diese Ausstellung bot uns eine Zeitreise in das Alltagsleben der DDR-BürgerInnen, wo wir in original eingerichtete Plattenbauwohnungen auf braunen Plüsch-Sofas sitzen oder auch in einem Original-Trabi fahren konnten. Nachmittags unternahmen wir eine Führung durch die „Berliner-Unterwelten“. Hier erfuhren wir, wie sich die BerlinerInnen während des II. Weltkrieges in einem riesengroßen Luftschutzbunker vor den Luftangriffen der Alliierten geschützt haben. Diese Besichtigung war sehr eindrucksvoll und ist jedem/r Berlin-BesucherIn sehr zu empfehlen!

Wie bereits am Abend zuvor wurde auch dieses Mal nach dem Abendessen gemeinsam mit den Lehrkräften noch sehr lange Karten gespielt. Diese Treffen waren nach der langen Corona-Zeit für sehr viele eine willkommene Alternative zum



sogenannten „Netflix-Programm“. Obwohl diese Zusammenkünfte immer freiwillig waren, kamen immer sehr viele von uns allabendlich nochmals zusammen, um sich in lockerer Atmosphäre auszutauschen.

Am letzten Tag fuhr uns unser sehr angenehme Busfahrer Roy quer durch die Stadt nach Hohenschönhausen, wo wir die Gedenkstätte des Stasi-Untersuchungsgefängnisses besichtigten. Die Gruppenleiter informierten uns über das erschreckende und ausgeklügelte System der Stasi-Überwachung: BürgerInnen, die sich nicht dem System der DDR anpassen wollten, wurden hier eingesperrt und tages- und nächtelang verhört. Die beengten Gefängniszellen, die Regeln, die die Insassen einhalten mussten, die langen Zeiträume, in den sie dort einsaßen aus meist politischen Gründen und ohne Prozess, zeigten uns einmal mehr, dass das „D“ für Demokratie im Staatsnamen der blanke Hohn gewesen sein muss für viele DDR-Bürger.

Nach diesen bedrückenden Bildern mussten wir uns erst mal schütteln. Eine erste Ablenkung bot der anschließende Besuch des Alexanderplatzes. Das Wetter war herrlich: Sonnig und erstaunlich warm für Ende Oktober. Unter der Welt-Uhr konnten wir noch ein weiteres Klassenfoto machen. Danach brachte uns Busfahrer Roy zum Kurfürsten-Damm. Dort hatten wir die Möglichkeit, in Kleingruppen den Kurfürstendamm inklusive des 6. Stockwerks des KaDeWe - Delikatessen-Abteilung! - zu erkunden. Anschließend ging es zurück zum Hotel zu unserem leider schon letzten Abendessen.

Wir alle waren zwar müde, aber einige von uns ließen es sich nicht nehmen, nochmals eine Abschiedstour zum Brandenburger Tor zu unternehmen. Wie schon am ersten Abend waren wir beeindruckt von der Größe und Schönheit dieses Bauwerks, welches auch mehr als 30 Jahre nach der Wiedervereinigung eine fröhliche Stimmung hervorruft. Vielleicht liegt es auch daran, dass sich dort jeden Tag unzählige Touristen von überall aus der Welt begegnen.

Bevor wir am Freitag die Rückreise antraten, überraschte uns unser Reisebus, der in einer der Seitenstraßen über Nacht abgestellt war. Er hatte in der Nacht einige Graffiti-Verzierungen erhalten. Nach der Abklärung mit der „Online-Polizei“ Berlins (diese gibt es tatsächlich in Berlin und ist wohl zur Entlastung der Polizei eingerichtet worden“) konnten

wir bei strahlendem Herbstwetter nach Heidelberg zurückfahren. Allerdings nahmen nur wenige die Umgebung war – statt dessen waren von vielen Sitzen mehr oder weniger leise Schnarchgeräusche zu vernehmen. Nach staufreier Fahrt wurden wir am Werderplatz von den Eltern in Empfang genommen, die sich alle mit uns gefreut hatten, dass diese Fahrt tatsächlich stattfinden konnte.



Unabhängig von der Weltzeit war für alle Mädels die Zeit in Berlin voll in Ordnung.



Seit bald 34 Jahren ist die Schulstiftung Trägerin katholischer Schulen in der Erzdiözese Freiburg. Die meisten Leserinnen und Leser kennen eine Schule als Ihre eigene Schule am besten. Jede der Stiftungsschulen hat eigene Besonderheiten, Traditionen, Gegebenheiten, die sie von anderen Stiftungsschulen unterscheiden. Andererseits gibt es eine große Menge an Gemeinsamkeiten unter den Schulen. Um hier den Blick über die eigene Schule hinaus auf das Ganze der Schulstiftung zu ermöglichen, werden wir in den nächsten Ausgaben von FORUM-Schulstiftung hinter die Kulissen schauen, Daten und Fakten Überraschendes und Erstaunliches zusammentragen, um die das Ganze der Schulstiftung abzubilden.

Wir beginnen in diesem FORUM-Schulstiftung mit dem Thema Referendarinnen und Referendare an Stiftungsschulen:

Zahlen:

- Bereits seit 1998 sind fast alle unsere Schulen Ausbildungsschulen. Mittlerweile alle.
- Die Studienreferendare und Lehramtsanwärterinnen und -Anwärter bringen frischen Wind und neue pädagogisch-didaktische Konzepte in unsere Kollegien.
- Nicht wenige Personen sind nach ihrem Referendariat für eine Festanstellung an unseren Schulen geblieben.
- Seit dem Schuljahr 2006/07 wurden an unseren Schulen fast 500 Referendarinnen und Referendare ausgebildet. Ca. 700 Praktikantinnen und Praktikanten machten bei uns Ihre ersten Erfahrungen beim Unterrichten.

Momentan sind 1.055 Lehrkräfte bei der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg beschäftigt. Es sind 661 Lehrerinnen (ca. 63%) und 394 Lehrer (ca. 37%).

Hier sind jeweils die evangelischen Religionslehrkräfte, die bei der evangelischen Landeskirche angestellt sind, nicht berücksichtigt.

Lehrkräfte mit diesem Fach	Anzahl der Lehrkräfte mit dieser Fächerkombination	Fächer																									
		AES*	Bildende Kunst	Biologie	Chemie	Deutsch	Englisch	ev. Religion	Französisch	Gemeinschaftsk.	Geographie	Geschichte	Griechisch	Informatik	Italienisch	kath. Religion	Latein	Mathematik	Musik	Pädagogik	Philosophie	Physik	Psychologie	Spanisch	Sport	Technik / NwT	Wirtschaft
22 AES*		2	7	1	4	4	0	2	0	0	0	0	0	0	4	0	9	1	0	0	0	0	0	4	1	0	
68 Bildende Kunst	2		2	0	23	14	1	2	0	6	5	0	0	0	5	0	13	1	1	1	1	1	5	3	4	0	
141 Biologie	7	2		24	25	19	3	11	1	14	5	0	0	2	11	1	31	3	1	0	1	1	0	26	2	0	
69 Chemie	1	0	24		5	1	0	2	1	5	2	0	0	0	4	0	20	1	1	0	12	0	0	2	1	0	
278 Deutsch	4	23	25	5		52	7	22	24	23	65	1	0	0	38	14	8	16	4	1	3	2	12	14	1	0	
232 Englisch	4	14	19	1	52		6	35	9	20	30	0	0	2	16	6	16	12	5	0	0	1	16	33	0	0	
25 ev. Religion	0	1	3	0	7	6		1	1	0	5	0	1	0	0	2	2	1	1	0	0	2	1	2	0	0	
145 Französisch	2	2	11	2	22	35	1		4	7	19	2	0	4	10	10	9	9	1	0	1	0	14	21	0	0	
58 Gemeinschaftsk.	0	0	1	1	24	9	1	4		3	25	0	0	0	4	0	7	3	1	0	0	1	2	3	1	3	
112 Geographie	0	6	14	5	23	20	0	7	3		8	0	0	1	8	0	15	6	2	1	2	1	2	24	3	2	
168 Geschichte	0	5	5	2	65	30	5	19	25	8		0	0	2	18	15	11	7	3	2	0	1	7	5	1	4	
6 Griechisch	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0		0	1	0	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
8 Informatik	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		0	0	0	6	0	2	0	1	1	0	2	0	0	0	
11 Italienisch	0	0	2	0	0	2	0	4	0	1	2	1	0		1	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	
124 kath. Religion	4	5	11	4	38	16	0	10	4	8	18	0	0	1		9	19	6	3	0	7	0	2	9	1	0	
59 Latein	0	0	1	0	14	6	2	10	0	0	15	6	0	2	9		5	3	0	0	0	0	1	0	0	0	
247 Mathematik	9	13	31	20	8	16	2	9	7	15	11	1	6	0	19	5		12	3	1	80	0	1	39	13	2	
82 Musik	1	1	3	1	16	12	1	9	3	6	7	0	0	0	6	3	12		1	1	1	1	1	2	2	0	
21 Pädagogik	0	1	1	1	4	5	1	1	1	2	3	0	2	0	3	0	3	1		0	0	5	4	3	0	0	
7 Philosophie	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	1	0		1	0	0	2	1	0	
96 Physik	0	1	1	12	3	0	0	1	0	2	0	0	1	0	7	0	80	1	0	1		0	0	4	8	0	
12 Psychologie	0	1	1	0	2	1	2	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	5	0	0		1	0	0	0	
55 Spanisch	0	5	0	0	12	16	1	14	2	2	7	0	0	0	2	1	1	4	0	0	1		7	0	0	0	
167 Sport	4	3	26	2	14	33	2	21	3	24	5	0	2	2	9	0	39	2	3	2	4	0	7		4	0	
23 Technik / NwT	1	4	2	1	1	0	0	0	1	3	1	0	0	0	1	0	13	2	0	1	8	0	0	4		0	
12 Wirtschaft	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	4	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Anzahl der Lehrkräfte mit einer bestimmten Fächerkombination aus zwei Fächern. Lehrkräfte mit mehr als zwei Fächern tauchen deshalb jeweils mehrfach auf.

Sophia Schade

Mein Vorbereitungsdienst an der Klosterrealschule Offenburg

Mein Referendariat an den Klosterschulen begann im Februar 2021, inmitten der Corona-Pandemie. Schulen seien lahmgelegt, online Unterricht funktioniere in den meisten Schulen nicht und die Lehrer seien mit der Situation überfordert. Das und noch viele weitere Schlagzeilen las ich vor dem Beginn meines Vorbereitungsdiensts beim Blick in die Zeitung.

Die Realität an den Klosterschulen sah allerdings anders aus. Von Anfang an wurde ich in den online- Unterricht integriert, der Sprung zum Wechselunterricht im Frühjahr, wie auch die wöchentlich aktualisierten Regelungen schienen weder die Schulleitung noch die Lehrer der Klosterschulen aus der Balance zu werfen. Aus jeder Situation wurde das Beste gemacht und so wurde mir ein guter Start in das Referendariat ermöglicht.

Mit zunehmendem Präsenzunterricht kehrte dann wieder etwas mehr Normalität im Schulbetrieb ein. Nun konnte ich erkennen, mit welchem Engagement sich die Lehrer für ihre Schülerinnen einsetzen, aber auch wie offen sie sich mir gegenüber zeigten.

Sobald es wieder erlaubt war, hatte ich die Möglichkeit an großartigen außerunterrichtlichen Veranstaltungen teilzunehmen. So konnte ich mich an einem Ausflug in den Karlsruher Zoo, an einem Ausflug auf den Minigolfplatz und an einer Schulhausübernachtung beteiligen.

Mit dem Beginn des zweiten Ausbildungsabschnittes und der damit verbundenen Übernahme eigener Klassen, hatte ich sogar die Möglichkeit, ein eigenes „Küken ausbrüten“-Projekt mit meinen 5. Klässlerinnen zu starten.

Die Klosterschule zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass nicht nur nach den Noten geschaut wird, sondern jede Schülerin mit ihren individuellen Stärken und Schwächen gefördert wird. Auch ich als Referendarin wurde immer gesehen, gehört und vor allen Dingen unterstützt. Besonders das Miteinander sowohl mit Kolleginnen und Kollegen, als auch mit Schülerinnen möchte ich in meinem Bericht über



meine Zeit als Referendarin betonen. Natürlich gab es auch anstrengendere Phasen, was besonders an häufigen Unterrichtsbesuchen und Prüfungen lag. In dieser Zeit konnte ich aber stets darauf bauen, dass ich sehr viel Unterstützung erfuhr. So war es von Seiten der Schule aus fast schon eine Selbstverständlichkeit, dass es bei den Nachbesprechungen im Anschluss an einen Unterrichtsbesuch Kaffee und Kekse gibt. Auch die Organisation eines Parkplatzes für die Lehrbeauftragten, die Suche nach einem freien Besprechungsraum oder auch das in Empfang nehmen der Lehrbeauftragten wurde mir immer abgenommen. Es sind diese und viele weitere Gesten, die den Berufsalltag am Kloster für mich sehr erleichtert haben und mir wahnsinnig viel Energie und Motivation gaben.

Wenn ich nun auf meine Zeit an der Klosterrealschule zurückblicke, merke ich, wie viel ich in der Zeit gelernt habe. Von meinen Mentorinnen bekam ich Einblicke, wie sehr man von einem kollegialen Miteinander und einem guten Zusammenhalt profitieren kann. Von der Schulleitung wurde mir das Gefühl vermittelt, dass in der Schule kein hierarchisches System herrscht, in dem man als Referendar ganz unten steht und nicht zuletzt lernte ich von den Schülerinnen, wie viel Spaß mein Beruf macht!



Alles in allem war die Zeit an der Klosterschule für mich sehr bereichernd und ich bin sehr froh, dass ich an dieser Schule meinen Vorbereitungsdienst absolvieren durfte.

Dr. Lukas Moser, Nathalie Messer, Gabriel Müller

Vorbereitungsdienst am Gymnasium St. Paulusheim

Nachdem wir als „die neuen Referendare“ nun schon seit einigen Wochen das St. Paulusheim mit seinem Kollegium und seiner Schülerschaft kennenlernen konnten, möchten wir gemeinsam von unseren bisherigen Erfahrungen berichten. Zunächst möchten wir uns Ihnen kurz vorstellen:

Mein Name ist **Lukas Moser**. Ich bin in Bruchsal geboren und aufgewachsen, habe dort meinen Hauptschulabschluss, meine Mittlere Reife und mein Abitur erworben. Anschließend habe ich in Tübingen Geographie und katholische Theologie studiert. Dank eines Promotionsstipendiums des Cusanuswerks war es mir direkt nach meinem Studium möglich, in Innsbruck im Fachbereich der Pastoraltheologie zur Thematik von Kirchenumnutzungen zu promovieren. Seit Februar 2022 bin ich am Gymnasium St. Paulusheim in Bruchsal Studienreferendar für die Fächer Erdkunde und katholische Religion. In gewisser Weise schließt sich für mich damit ein Kreis: Zurück zu den Wurzeln bzw. zurück in die Heimatstadt zu kehren und meine schulischen und universitären Erfahrungen an die nächsten Generationen weitergeben zu dürfen, was mich mit besonderem Stolz erfüllt. Vor allem aufgrund meines außergewöhnlichen Bildungsweges ist es mir schon lange ein großes Anliegen, den Beruf des Lehrers auszuüben. Um so glücklicher bin ich, dies am St. Paulusheim tun zu dürfen. Denn gerade dem christlichen Profil und Gemeinschaftsinn, welche die Schule tragen, fühle ich mich als Pastoraltheologe in besonderer Weise verpflichtet. Bislang durfte ich mich neben meinen Impulsen im Religionsunterricht insofern miteinbringen, als dass ich während der Fastenzeit liturgische Passionsimpulse gestalten durfte. Das Zusatzangebot eines gemeinsamen Betens, Besinnens und zur Ruhekommens jeweils am Mittwoch der Fastenzeit hat eine nochmals andere spirituelle Qualität offengelegt. Besonders das an den Morgenimpuls angeschlossene gemeinsame Frühstück im Speisesaal, welches unser Schulseelsorger Pater Dieudonné SAC wöchentlich aufs Neue organisierte, trug neben gefüllten Mägen zu einer empathischen Atmosphäre und einem tieferen Lehrer-Schüler-Vertrauen bei. Spätestens hier habe ich mich auch bei der Schülerschaft angekommen gefühlt.

Mein Name ist **Nathalie Messer**. Zunächst in Bayern geboren und aufgewachsen, bin ich in meiner frühen Jugend gemeinsam mit meiner Familie in den Raum Bruchsal

Die Neuen:
Dr. Lukas Moser (li.),
Nathalie Messer (m.),
Gabriel Müller (re.)



gezogen und habe nach meinem Abitur und einem Auslandsaufenthalt mit freiwilliger Arbeit auf einem Bio-Bauernhof in Kanada schließlich in Heidelberg die Fächer Deutsch und Latein auf Lehramt studiert. Nach meinem Examen im Herbst 2021 durfte ich im Februar dieses Jahres mein Referendariat am

Gymnasium St. Paulusheim in Bruchsal beginnen. Darüber freue ich mich hinsichtlich meines Faches Latein besonders, weil hier durch das Angebot zweier Sprachzüge ab Klasse fünf (mit den Sprachen Latein und Englisch oder Französisch und Englisch) Latein traditionell bereits als erste Fremdsprache neben Englisch unterrichtet wird. Es bereitet mir große Freude zu beobachten, dass durch diese frühe Begegnungsmöglichkeit der Schülerin-nen und Schüler mit der römischen Sprache und Kultur eine intensive Spracherwerbsphase für die Lernenden ermöglicht wird, die neben einer soliden Grundlage für die sich anschließende Lektürephase auch Begeisterung für das Fach schafft. Das zeigt sich zum Beispiel auch daran, dass regelmäßig Basis- und Leistungskurse in der Oberstufe zustande kommen und, dass es zusätzlich sogar eine Latein-AG gibt. Und auch als angehende Deutschlehrerin finde ich zahlreiche Angebote und Projekte der Schule, wie das Theaterprojekt der Jahrgangsstufe sechs, bei dem die Schülerinnen und Schüler selbst Theater spielen, oder den Besuch örtlicher Buchhandlungen mit Schulklassen, überaus ansprechend. Ich freue mich darauf, in der noch kommenden Zeit meines Referendariats am St. Paulusheim vieles davon noch näher kennenlernen zu können.

Mein Name ist **Gabriel Müller**. Ich habe den Vorbereitungsdienst am St. Paulusheim mit den Fächern Musik und Englisch begonnen. Aufgewachsen bin ich in Villingen-Schwenningen. Meine eigene Schulzeit an den dortigen St. Ursula-Schulen habe ich in bester Erinnerung. Seit jeher hat sich in meinem Leben sehr viel um die Musik gedreht, sodass ich nach

dem Abitur ein entsprechendes Studium an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart aufgenommen habe – ein Auslandsaufenthalt führte mich außerdem an die Royal Academy of Music Stockholm. Neben dem Lehramtsstudium konnte ich hier auch zwei künstlerische Studiengänge abschließen und als Orchestermusiker unter anderem an der Staatsoper Stuttgart einige Jahre lang wertvolle Erfahrungen sammeln. Nun freue ich mich sehr darauf, diese Erfahrungen und meine Begeisterung für die Musik mit jungen Menschen zu teilen. Ganz besonders freue ich mich, das Referendariat am St. Paulusheim zu absolvieren, wo die Musik einen hohen Stellenwert genießt. Auch wenn das gemeinsame Musizieren aufgrund der Pandemielage in den letzten Wochen noch sehr eingeschränkt möglich war, ließ sich schon erahnen, was von der engagierten Fachschaft hier über den Musikunterricht hinaus alles auf die Beine gestellt wird – seien es Chöre, Orchester, Opernbesuche, Orchesterklassen oder zahlreiche Projekte wie zuletzt ein Passionskonzert, bei dem ich von meinem Mentoren direkt eingebunden wurde und über das gemeinsame Musizieren mit Schülerinnen und Schülern und Kolleginnen und Kollegen gleich einen ganz besonderen Einblick in die „Schulfamilie Paulusheim“ bekommen habe. Ich bin sehr dankbar, im Rahmen meiner Ausbildung ein Teil dieser Gemeinschaft sein zu können und freue mich darauf, weiter in solch einem Umfeld lernen zu dürfen.

Wenngleich der Start in den Vorbereitungsdienst am Seminar Karlsruhe für uns Referendare zunächst in digitaler Form erfolgte, wurden vereinzelte Besuche am Seminar, wie das Ablegen der Vereidigung und eine erste Sitzung mit den Fachleitern, in Präsenz organisiert und ermöglicht. Das persönliche Kennenlernen von Ausbildern und Mitreferendaren hat den Start ins Referendariat ungemein erleichtert. Als im Februar endlich der Einstieg an den Ausbildungsschulen anstand, waren die Coronamaßnahmen noch relativ umfangreich. So standen Maskenpflicht, mehrfaches Testen der Schülerinnen und Schüler pro Woche und die Kohortenregelung auf der Tagesordnung. Doch besondere Umstände erfordern besondere Maßnahmen, zumal eine Pandemie nur im Kollektiv überwunden werden kann. Das Bestreben, die Schwierigkeiten dieser Zeit gemeinsam zu meistern, wurde sowohl seitens des Kollegiums als auch seitens der Schülerschaft für uns von Anfang an spürbar: Bei der Umsetzung der notwendigen Maßnahmen zum Schutz aller wurde an ei-

nem Strang gezogen, sich vorbildlich an die Regeln gehalten und sich gleichzeitig darum bemüht, den Schulalltag davon nicht völlig überschatten zu lassen. Auch das gemeinsame morgendliche Gebet in den Klassen wurde hierbei als Möglichkeit genutzt, kraft- und hoffnungs-spendende Impulse für diese Zeit zu geben. Von der Schulleitung wurde alles unternommen, um den Einstieg für uns Referendare unter den entsprechenden Bedingungen so angenehm, praxisnah und unkompliziert wie möglich zu gestalten, wenngleich der Schulalltag doch erheblich anders war, als man ihn noch aus der eigenen Schulzeit oder dem Praxissemester kannte. Allein die bedeckten Gesichter der Schülerin-nen und Schüler erschwerten das gegenseitige Kennenlernen anfänglich sehr. Durch das offene Miteinander konnten wir uns dennoch zügig im Schulalltag akklimatisieren. Einen großen Anteil daran hatte das Kollegium, das uns mit offenen Armen willkommen geheißen, schnell integriert und unterstützt hat, wo es nur ging: von anfänglichen Schulführungen über gründliche Einweisungen in die technischen Ausstattungs-gegebenheiten und Lehr- und Materialsammlungen der Schule bis hin zur Einladung zu Teilnahme und Einbringung in verschiedenen Veranstaltungen.

Trotz phasenweiser Stressperioden – die im Referendariat wohl kaum zu verhindern sind – gestaltet sich der Schulalltag am St. Paulusheim als absolut gewinnbringend für unsere Lehrerausbildung. Denn nicht nur werden wir immer wieder dazu ermuntert, Neues zu wagen, wodurch wir täglich dazulernen, sondern es wird uns auch gleichzeitig stets Wertschätzung und Unterstützung signalisiert und kommuniziert. Unsere Mentoren sind sehr engagiert darin, uns umfassend zu betreuen, zu beraten und uns mit konstruktiven Rückmeldungen zu gehaltenen Stunden, kritischen Fragen bei der Unterrichtsplanung oder manchmal auch einfach nur mit einem offenen Ohr für unsere Anliegen zu unterstützen. Auch die übrigen Fachlehrkräfte, deren Klassen wir für unsere Übungslehraufträge übernehmen, nehmen sich nach dem Unterricht ausgiebig Zeit, uns Rückmeldung und Anregungen zu geben. Egal, ob man Räumlichkeiten, Arbeitsmaterial oder einfach nur einen Rat sucht, der gesamte Lehrkörper ist immer hilfsbereit, was eine Integration in das Kollektiv sehr erleichtert.

Der Umgang zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander aber vor allem auch zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften ist wertschätzend und respektvoll.

Die Leitmotive der Schule, Lernen als ganzheitlichen Prozess zu begreifen, eine vertrauensvolle Kommunikation zu pflegen und sich mit Engagement im Schulalltag einzubringen, werden besonders spürbar.

Hier wird das christliche Profil der Schule und das Credo der Pallotiner gelebt: Schülerinnen und Schüler dabei zu begleiten, ihren Platz in unserer pluralistischen Gesellschaft zu finden und ihr eigenes Leben sinnerfüllt zu gestalten.

Der hohe Stellenwert von gemeinschaftlichen Werten kommt aber nicht nur im grundsätzlich respektvollen Umgang miteinander zum Vorschein, sondern ebenso beispielsweise bei verschiedenen außerunterrichtlichen Veranstaltungen oder bei dem Engagement der Schülerschaft und des Kollegiums für Mitmenschen in Not, das sich zuletzt in einer Spendenaktion für die Ukraine geäußert hat, bei der unter der Organisation eines Kollegen und seiner Klasse Materialspenden gesammelt und an die Menschen in der Ukraine übermittelt wurden.

Nicht zuletzt sind es – wie so oft im Leben, aber auch die kleinen Dinge – die den (Schul-) Alltag für uns hier prägen und besonders machen. Sei es das Lächeln von Schülerinnen und Schülern, die sich auf eine neue Stunde freuen, sei es der erfahrene Kollege, der mit einer erheiternden Alltagsweisheit die Gemüter im Lehrerzimmer erheitert, oder das Gefühl, gemeinsam mit den Schülern eine richtig schöne Stunde erlebt zu haben. Schlussendlich hätten wir uns für unseren zweiten Ausbildungsabschnitt kaum eine schönere Schule wünschen können. Wir fühlen uns seit dem ersten Schultag nicht nur willkommen, sondern vor allem angekommen am St. Paulusheim und freuen uns auf die Monate, die noch vor uns liegen.



Die neue Variante ist wissenschaftlich noch nicht belegt, aber die Maskenpflicht im Schulalltag wird uns wohl noch eine Weile begleiten. Wir müssen eben versuchen, das Beste daraus machen.

**Carolin Harst, Esther Dreesen-Schaback, Julia Weisheitinger,
Elisabeth Erber, Steffen Peyerl**

Referendariat am St. Raphael-Gymnasium Heidelberg

Nachdem der uns vorangegangene Referendariatsjahrgang vom Lockdown während der Ausbildungszeit überrascht wurde, sind wir im Februar 2021 im Lockdown gestartet. Das hat für große Verunsicherung gesorgt und viele Fragen aufgeworfen: Wie nehme ich Kontakt zu meinen Mentoren auf? Wo begegnen wir uns? Wie komme ich an Schulbücher, um dem Unterricht sinnvoll folgen zu können? Wie lerne ich andere Lehrkräfte kennen, um bei ihnen – wenigstens online – zu hospitieren? Wie soll ich selbst eine Klasse online unterrichten, die ich nie gesehen habe?

Glücklicherweise haben der Schulleiter Herr Englert und der stellvertretende Schulleiter Herr Sütterlin ein erstes Treffen in Präsenz ermöglicht, sodass wenigstens wir ReferendarInnen uns untereinander kennenlernen und vernetzen konnten.

Unsere Mentoren und Mentorinnen haben uns mit allen erdenklichen Mitteln Brücken für den Einstieg gebaut. Bei manchen waren die Erstkontakte persönlich, andere haben sofort einen eigenen BigBlueButton-Raum erstellt, wo man sich regelmäßig verständigen konnte. Sie haben uns sogar mit Büchern und digitalen Unterrichtsassistenten an der Haustür versorgt!

Unsere ersten Hospitationen, erstes eigenes Unterrichten und sogar erste Unterrichtsbesuche der zukünftigen Prüferinnen und Prüfer fanden online statt. Es war für uns alle eine merkwürdige kommunikative Situation, sich einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern vorzustellen, die man weder kennt noch sieht. Letztlich haben wir das Kollegium im April kennengelernt. Das war ein Segen, denn die Hilfsbereitschaft aller war und ist enorm! Die folgenden Schilderungen geben einen Eindruck unserer Ausbildungszeit.

Elisabeth Erber (Fächer Musik und Englisch)

Neben aufregenden, lustigen, schwierigen oder intensiven Unterrichtsstunden sind es auch außerunterrichtliche Erlebnisse im Rahmen des Referendariats, welche mir besonders in Erinnerung geblieben sind und bleiben werden. Nach den Weihnachtsferien durfte ich im Januar 2022 meine Englischklasse zu einer Theatervorstellung in der Heidelberger Altstadt begleiten. Hier wurde „Schimmerndes Wasser“ von Johanna Emanuelsson geboten. Das Wetter war an diesem Tag traumhaft, wenn auch eisig kalt, und so ging es am Vormittag im schnellen Fußmarsch von der Schule zum Theater. Schon während der



Blauer Himmel, kalte Luft und Alte Brücke – unterwegs mit der Klasse 7d am Neckar

Vorstellung war zu spüren, dass die SchülerInnen von der Geschichte und der Inszenierung beeindruckt waren. Bei einer kurzen Stärkung im Freien tauschten die SchülerInnen ihre Gedanken aus und diskutierten den Ausgang der Geschichte des Theaterstückes. Bevor es wieder zurück in die Schule ging, nutzte der Klassenlehrer die Zeit für eine kleine Stadtführung und so lernten die SchülerInnen einige ihnen bereits bekannte Orte in der Heidelberger Altstadt aus historischer Perspektive kennen. Es war schön zu sehen, wie aufregend und bereichernd solch ein Ausflug für SchülerInnen ist.

Carolin Harst (Fächer Sport und Chemie)

Die Schulleitung und das Kollegium am St. Raphael unterstützten uns auch in besonderen Projekten. So erhielt die 10a über einen gewissen Zeitraum iPads, um eigene Erklärvideos zu drehen. Die SchülerInnen lernten hierbei einen professionellen Umgang mit Videobearbeitungsprogrammen und konnten sich der Chemie aus einer neuen Perspektive annähern. Sie erklärten in Kleingruppen den Weg vom fossilen Rohstoff zum Benzin. Mit viel Engagement und Kreativität entwickelten die SchülerInnen zuerst Drehbücher und anschließend Erklärvideos zu ihrem jeweiligen Thema. Wer in diesen Stunden in unseren Klassenraum geschaut hätte, hätte ein Ton- und Filmstudio sowie ein Design-Atelier vorgefunden. Es war ein Wechsel zwischen hochkonzentrierten Arbeitsphasen und fachlichem Austausch zu beobachten. Die Kleingruppen setzten sich intensiv mit ihrem Thema auseinander, bastelten Filmmaterial und vereinbarten Ruhezeichen für Ton- und Videoaufnahmen. So entstanden aus einer vierwöchigen Projektarbeit einzigartige Produkte, die naturwissenschaftlich den Weg vom fossilen Rohstoff zum Benzin darstellen und erklären.



Steffen Peyerl (Fächer Physik und Sport)

Wir streben alle nach Selbstverwirklichung, auch am Arbeitsplatz. Dafür bietet die Schule ein breites Spektrum an Möglichkeiten, sowohl für KollegInnen, die langfristig an der Schule sind als auch für solche, die nur für die Zeit der Ausbildung da sind. Mir als Referendar wurde die Chance geboten eine Sport-AG ganz nach meinen Vorstellungen anzubieten. Die Schule stellte dafür passende Räumlichkeiten zur Verfügung, unterstützte mich mit der Anschaffung von Material und fügte die AG dem vielfältigen Nachmittagsangebot hinzu. Das war nur möglich durch einen direkten und wertschätzenden Dialog zwischen Schulleitung und Kollegium. Obwohl das angebotene Floorball nur wenigen Schülerinnen und Schülern bekannt war, sprach sich schnell herum, wie viel Spaß die Hockey Variante in der Sporthalle machte. In der AG bekamen sie nicht nur Technik-Grundlagen vermittelt, sondern lernten auch diese im Zielspiel anzuwenden. Im Vordergrund stand vor allem der Spaß am Sport. Da wundert es nicht, dass die Schüler ihren Start ins Wochenende am Freitagnachmittag für eine gutes Floorball-Match um ein paar Stunden nach hinten schoben. Am Ende profitierten vor allem die SchülerInnen von der konstruktiven Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium und einer Schulleitung, die allen KollegInnen die Möglichkeit bietet, sich mit eigenen Ideen einzubringen.

Julia Weisheitinger (Fächer Mathematik und Französisch)

Wenn ich mich an meine eigene Schulzeit zurück erinnere, denke ich vor allem an die tollen Erfahrungen, die ich während eines Schulausflugs oder einer Projektarbeit gesammelt habe. Es ist schön, dass die St. Raphael Schulen den Schülerinnen und Schülern viele verschiedene Angebote machen. Doch nicht nur außerhalb des Unterrichts gibt es viele Möglichkeiten, Erfahrungen zu sammeln. Die Ausstattung in der Schule ermöglicht es kleine Projekte im Unterricht zu realisieren. Anhand von Bildern haben die Schülerinnen und Schüler der 8b Bögen aus ihrer Umgebung auf Parabeln und Halbkreise untersucht, diese am Computer mit Hilfe von dem Programm „GeoGebra“ modelliert und somit kreative Plakate erstellt, die nun im Schulgebäude aushängen.

**Esther Dreesen-Schaback** (Fächer Deutsch und Englisch)

Mir ist Kreativität im Unterricht wichtig. Als besonders kostbar habe ich die Deutschstunden mit meiner 10. Klasse empfunden. Der Einstieg in die Unterrichtseinheit zu Friedrich Schillers „Kabale und Liebe“, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler mittels Rollenkarten und Requisiten in die Figuren des Stücks eingefühlt haben, bleibt auf skurrile und wunderbare Weise ein echtes Highlight. Die Schülerinnen und Schüler haben sich ihrer Rolle entsprechend mit Gegenständen ausgestattet und anschließend zum Beispiel als „Luise“, „Ferdinand“, „Hofmarschall“ oder „Sekretär Wurm“ der Klasse vorgestellt. Die Spielfreude war beeindruckend und hat die Figuren des Stücks für die Textarbeit lebendig gemacht. Auch das spätere Auswerten zweier Inszenierungen (mit dem Ergebnis, dass Lady Milford dringend ein neues Kleid benötigt) hat sie schon fast zu echten Theaterexperten gemacht. In derselben Klasse haben wir nach der Arbeit zu Parabeln von Bertolt Brecht und Franz Kafka ein Literaturcafé eröffnet. Es war eine wunderbare Form der Literaturbegegnung, ohne den Druck des Lehrplans zum Beispiel Kafkas „Verwandlung“ als Graphic Novel oder Brechts „An die Nachgeborenen“ in entspannter Atmosphäre zu lesen. Zugleich gab es Kuchen und Gesellschaftsspiele.

Optimistisch aber gendernmäßig unausgeglichen: Carolin Harst, Esther Dreesen-Schaback, Julia Weisheitinger, Elisabeth Erber und Steffen Peyerl (v. li. n. re.)



Kristina Becker, Hannah Essig, Luisa Sawallisch

Referendariat an den St. Ursula-Schulen Villingen – ein Erfahrungsbericht

Am 11.01.2021 starteten wir unser Referendariat in diesen besonderen und herausfordernden Zeiten. Nach drei Wochen Online-Veranstaltungen des Seminars Rottweil durften wir uns ab Februar auch endlich am Unterrichten an den St. Ursula-Schulen Villingen versuchen.

Pandemiebedingt fand der Unterricht anfangs fast ausschließlich online statt. Man kannte zu Beginn demnach weder die Kollegen, noch die Schülerinnen und Schüler, weil im Online-Unterricht die Gesichter weitestgehend verborgen blieben. Da die offene Kontaktaufnahme im Lehrerzimmer nicht möglich war, hatte man zunächst nur Kontakt über die Lernplattform Sdui und musste sich über die Chatfunktion den Kollegen vorstellen und den eigenen Stundenplan organisieren. Dank des offenen und kooperativen Kollegiums und der engagierten Schülerschaft konnte man sich aber auch ohne direkten Kontakt bald zurechtfinden und die ersten Unterrichtsversuche wagen. Glücklicherweise konnte der Unterricht der Kursstufe in Präsenz stattfinden, wodurch es uns möglich war, zumindest für ein paar Stunden in der Woche das Schulgebäude zu betreten und tatsächlichen Präsenzunterricht mitzuerleben und mitzugestalten.

Als im März Schritt für Schritt der Präsenzunterricht für mehrere Klassen möglich wurde und es endlich vom Schreibtisch ins, mittlerweile vollere, Lehrerzimmer ging, wurde uns die eigentliche Lehrertätigkeit erst bewusst. Es war ungewohnt, aber gleichzeitig auch schön, so viele Menschen im Lehrerzimmer und Schulgebäude zu sehen. Auch den persönlichen Kontakt zu den Schüler:innen schätzten wir nach der Lockdown-Phase sehr und freuten uns, unsere Schülerinnen und Schüler endlich kennenzulernen. Aufgrund der besonderen Umstände sammelten wir im Laufe des ersten Ausbildungsabschnittes nicht nur Unterrichtserfahrung, sondern lernten auch, flexibel auf äußere Umstände zu reagieren. So mussten wir oft kurzfristig zwischen Wechsel-, Fern- und klassischem Präsenzunterricht wechseln und umplanen. Glücklicherweise normalisierte sich die Situation gegen Ende des Schuljahres und wir konnten den ersten Ausbildungsabschnitt mit vollen Klassenzimmern abschließen.

Nach den Sommerferien freuten wir uns, unsere eigenen Klassen übernehmen zu dürfen. Selbstverständlich waren wir aufgeregt und hatten das Gefühl, nicht genügend Erfahrung im Präsenzunterricht gesammelt zu haben, jedoch legten wir unsere Unsicherheiten beisei-

te und ließen uns auf die neue Aufgabe ein. Sowohl durch das Seminar als auch durch unsere Kolleginnen und Kollegen an der Schule wurden wir auf die ersten Stunden in der Schule vorbereitet und durch guten Zuspruch motiviert. Uns begegneten aufgeschlossene, freundliche Schülerinnen und Schüler, die unseren Start als eigenständige Lehrerin wesentlich leichter machten, als wir es hätten vermuten können. Auch im Lehrerzimmer wurden wir als Kolleginnen wahrgenommen, nie hatten wir das Gefühl, nicht ernst genommen zu werden.

Als dann die Prüfungsphase startete, waren wir sehr angespannt und der Druck, den wir uns selbst machten, war enorm. Selbst in dieser schwierigen Zeit hatten wir von allen Seiten eine wunderbare Unterstützung. Kolleginnen und Kollegen fieberten und freuten sich für uns mit, Räume wurden getauscht, die Sekretärinnen bereiteten die Besprechungsräume mit Liebe vor, der Schulleiter motivierte einen durch liebe Worte, die Kolleginnen und Kollegen brachten sogar Instrumente von zu Hause mit, die für die Lehrprobe benötigt wurden. Wir fühlten uns rundum vorbereitet und hatten sogar Lust auf die Prüfungen!

Jetzt, wo sich das Referendariat dem Ende zuneigt, blicken wir zurück auf eine aufregende, anstrengende, unsichere, aber auch schöne und wertvolle Zeit, die besonders von der Unterstützung, die wir von allen Seiten erfahren haben, geprägt war. Die Schule mit ihren Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern, Sekretärinnen, den Hausmeistern, dem Küchen- und Reinigungspersonal haben uns an die Hand genommen und uns durch diese Zeit erfolgreich und wohlwollend durchgebracht. Wir sind dankbar, dass wir unser Referendariat an den St. Ursula-Schulen Villingen absolvieren durften. Der Zusammenhalt ist hier Programm. Das Leitbild der Schule wird nicht nur den Schülerinnen und Schülern unterrichtet, sondern in der Schule gelebt.

1 | Aus den Schulen

Klosterschule vom Heiligen Grab in Baden-Baden | **Claus Biedermann**

Auszeichnung für Beispielhaftes Bauen in Baden-Baden

Die Klosterschule vom Heiligen Grab in Baden-Baden wurde für „Beispielhaftes Bauen“ von der Architektenkammer Baden-Württemberg prämiert, die im Landkreis Rastatt und Baden-Baden ein Auszeichnungsverfahren durchgeführt hat, „um das öffentliche Bewusstsein für die Baukultur im Alltag zu schärfen“.

Ausgezeichnet wurden die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg als Bauherrschaft und das architekturbüro ruser + partner mbb.

Im Vorwort der Broschüre, in der die 14 ausgezeichneten Projekte vorgestellt werden, ist zu lesen, was in besonderer Weise für die Umbaumaßnahmen in der Klosterschule zutreffend ist: „Architektur hat die Aufgabe, die bebaute Umwelt in allen Lebensbereichen menschlich zu gestalten... Baukultur kann nur entstehen, wenn sich Bauherrschaft, Architektinnen und Architekten sowie Nutzerinnen und Nutzer zusammen in einem schöpferischen Dialog für die Lösung der Bauaufgabe engagieren.“

Von insgesamt 58 eingereichten Arbeiten kamen 24 nach mehreren Auswahlrunden in die engere Wahl für die Ortsbesichtigung im Juli 2021. Eine siebenköpfige Jury vergab dann schließlich die 14 Auszeichnungen für Beispielhaftes Bauen. Die Jury fand für die Auszeichnung der Klosterschule folgende Worte: „Durch die wohltuende, geradezu klösterliche Beschränkung auf wenige Details und Materialien gelingt es, einen gemeinsamen Bogen über die unterschiedlichen Gebäudeteile aus mehreren Jahrhunderten zu schlagen und sie zu verschmelzen. Der Zugang zum Komplex wird mit subtilen Mitteln als neue Adresse formuliert. Unter der Wahrung der Belange des Denkmalschutzes entstehen lichte und freundliche Räume und Aufenthaltsbereiche, die den Anforderungen an zeitgemäße Wissensvermittlung und Pädagogik gerecht werden. Mit Geduld und großer Ausdauer wurden über viele Jahre angemessene Antworten auf eine Vielzahl sehr individueller Fragestellungen gefunden. Eine anspruchsvolle Bauaufgabe, die auch weiterhin eine Herausforderung bleibt.“



Beispielhafte Arbeit, stolze Herren: Schulleiter Dr. Tobias Vorbach, der ehemalige stellvertretende Schulleiter Claus Biedermann und die Architekten Veit Ruser und Stefan Nessler bei der Feierstunde in Rastatt

Am 8. November 2021 konnten der Schulleiter Dr. Tobias Vorbach, der ehemalige stellvertretende Schulleiter Claus Biedermann und die Architekten Veit Ruser und Stefan Nessler bei der Feierstunde in Rastatt die Auszeichnung entgegennehmen.

Die Prämierung ist der verdiente Lohn für die lange Bauzeit, die 2003 mit dem Umzug der beiden letzten noch verbliebenen Ordensschwwestern in ihren Altersruhesitz begann. Die gesamte Amtszeit von Schulleiterin Margarete Ziegler von 2001 bis 2019 war geprägt von Umbaumaßnahmen, die in den Aufgabenbereich des stellvertretenden Schulleiters Claus Biedermann fielen, der sich die Neugestaltung der Schule unter Einbeziehung des ehemaligen Klosterbaus zur Herzensangelegenheit machte.

Auch für die Architekten Veit Ruser und Stefan Nessler war und ist die Klosterschule immer noch eine ganz besondere Baustelle. Für Herrn Nessler war der erste Bauabschnitt, in dem das ehemalige Refektorium in ein modernes Bistro mit Speisesaal umgewandelt wurde, eine seiner ersten großen Aufgaben als Bauleiter.

Mittlerweile Mitinhaber des Architekturbüros ist er bis heute in alle Baumaßnahmen für die Klosterschule involviert. Wie bereits erwähnt muss sich neben dem Nutzer und

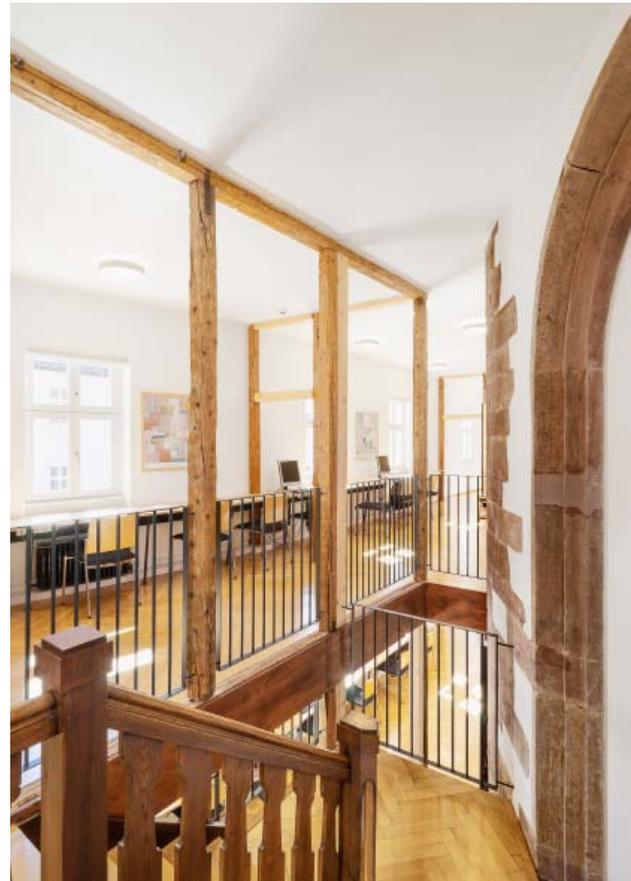




Fotos: dva

dem Architekten auch der Bauherr „...in einem schöpferischen Dialog für die Lösung der Bauaufgabe engagieren.“ Dies wurde von der ehemaligen Geschäftsführerin der Schulstiftung Frau Ziegler, ihrer Nachfolgerin Frau Mayer und ganz besonders auch von Herrn Kopp in beispielhafter Weise geleistet. So konnten in weiteren Bauabschnitten der Hort ausgebaut und die Direktion mit dem gesamten Lehrerbereich vom Neubau in den traditionsreichen Klosterbau verlegt werden. Alle Fachbereiche – Naturwissenschaften, Kunst und Musik – wurden verlagert, vergrößert und modernisiert. Die Klassenzimmer wurden dem Ausstattungsniveau eines modernen Gymnasiums angepasst und der Eingangsbereich innen und außen neu gestaltet.

Nicht allein die Auszeichnung durch die Architektenkammer ist ein Zeichen dafür, dass der Umbau gelungen ist, sondern vor allem die Tatsache, dass sich die Schülerinnen und Schüler und das Kollegium wohlfühlen und dies auch zum Ausdruck bringen. Ebenso sind die immer wieder anerkennenden Äußerungen von Gästen eine Bestätigung für die außerordentliche Leistung der mit der Auszeichnung bedachten Verantwortlichen.



Die gelungene Verbindung der verwendeten alten und neuen Materialien – Holz, Glas, Stein und Metall – und die entstandene Transparenz in den Räumen ist auch für ungeübte Betrachter offensichtlich.

Heimschule St. Landolin Ettenheim | Jakob Katzmann

Lehrbrüderverein übergibt Tafel zur Geschichte der Heimschule

Im Jahr 2020 feierte die Heimschule St. Landolin ihr 100-jähriges Jubiläum, wobei die allermeisten Veranstaltungen zu diesem besonderen Anlass aufgrund der Covid-19-Pandemie bisher nicht stattfinden konnten. Nun übergab der Katholische Lehrbrüderverein Ettenheimmünster sein Jubiläumsgeschenk: Im Eingangsbereich der Schule wurde eine Tafel mit den wichtigsten Informationen zur Geschichte der Schule seit der Gründung durch die Lehrbrüder von Ettenheimmünster 1920 enthüllt.

Zu diesem Anlass besuchten die deutschen und französischen Mitglieder des Lehrbrüdervereins die Heimschule St. Landolin. In unterschiedlicher Weise führen sie die Tradition der der Kongregation der Brüder der Christlichen Lehre fort, die sich auf beiden Seiten des Rheins für Bildung aus einem christlichen Geist einsetzten. Mit der Tafel zur Schulgeschichte macht der Lehrbrüderverein ein Geschenk, das die Wurzeln der Schule verdeutlicht und die Erinnerung daran wachhält. Der Text wurde von Bernhard Uttenweiler verfasst, der als ehemaliger stellvertretender Schulleiter und Mitglied im Lehrbrüderverein ein profunder Kenner der Schulgeschichte ist. Das Layout gestaltete Gymnasialschulleiter Eberhard Pfister.

Der Vorsitzende des Lehrbrüdervereins Wolfgang Mutter übergab Eberhard Pfister und dem Konrektor der Realschule Thomas Dees als Vertretern der Schule die Tafel und brachte dabei seine Freude zum Ausdruck, dass die Wurzeln der Schule nun einen sichtbaren Ort haben.

Mitglieder des Lehrbrüdervereins



Fotos: Jakob Katzmann

Heimschule St. Landolin Ettenheim

**Allgemeinbildendes Gymnasium – Realschule –
Berufliche Gymnasien – Kaufmännisches Berufskolleg**

Die Schule wurde 1920 als Klosterschule der Lehrbrüder von Ettenheimmünster durch Bruder Julius Kern mit Bruder Max Striebel von der Kongregation der Brüder der Christlichen Lehre von Matzenheim im Elsass ins Leben gerufen. Der katholische Lehrbrüderverein e. V. – der Trägerverein – wurde am 5. Mai 1920 gegründet.

Im April 1939 wurden Schule und Internat vom nationalsozialistischen Unrechtsregime geschlossen.

Mit Genehmigung der französischen Militärregierung vom 16. Oktober 1945 durften Schule und Internat in Ettenheimmünster im Januar 1946 ihren Betrieb wieder aufnehmen.

Im September 1967 eröffnete die neugebaute Heimschule St. Landolin in Ettenheim ihre Pforte. Sie führte das Progymnasium der Lehrbrüder von Ettenheimmünster bis zum Abitur weiter. Schon 1965 hatte Bruder Lorenz Schick beim Erzbischöflichen Ordinariat Freiburg um finanzielle Unterstützung des Progymnasiums in Ettenheimmünster gebeten. Als sich der von Generalvikar Dr. Ernst Föhr geplante Neubau in Ettenheimmünster nicht verwirklichen ließ, gelang es Bürgermeister Herbert König innerhalb kürzester Zeit das jetzige Gelände im Gewann Filmersbach zur Verfügung zu stellen und so die neue Heimschule für Ettenheim zu sichern.

Von 1967 bis 1988 war das Erzbischöfliche Ordinariat Freiburg Träger der Heimschule St. Landolin, seit 1988 gehört sie zur Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg.



*Vorsitzende des Lehrbrüdervereins
StD i.R. Wolfgang Mutter.
Den Text der Tafel lesen Sie nebenstehend.*

*Feierliche Enthüllung der Tafel: StD i.R. Bernhard Uttenweiler (li.),
OSiD Eberhard Pfister (re.)*

2 | Gremien und Personen

Aus den Schulen und den Stiftungsgremien

Wechsel im Amt des Stiftungsdirektors



Patrick Krug

Am 1. September 2022 wird **Regierungsschuldirektor Patrick Krug** (44) die Leitung der Schulstiftung übernehmen. Patrick Krug hat die Staatsexamina für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen mit den Fächern Geschichte, Gemeinschaftskunde und Betriebswirtschaftslehre absolviert und neben seiner Lehrtätigkeit Aufgaben im Bereich der Dienst- und Fachaufsicht im Regierungspräsidium Karlsruhe wahrgenommen. Seit 2018 arbeitet er als Referent in der Zentralstelle des Kultusministeriums in Stuttgart, wo er unter anderem für bildungspolitische Vorhaben auf Bundesebene im Rahmen der Kultusministerkonferenz und des Bundesrates zuständig ist. In Karlsruhe ist Patrick Krug als Pfarrgemeinderat und stellvertretender Stiftungsratsvorsitzender ehrenamtlich engagiert. Er ist verheiratet und hat drei Kinder.

Für sein neues verantwortungsvolles Amt gelten ihm Glück- und Segenswünsche der gesamten Schulstiftung.

Wechsel im Stiftungsrat der Schulstiftung



Katrin Ballhaus

Zur neuen Vorsitzenden des Gesamtelternbeirats hat dieses Gremium **Katrin Ballhaus** vom Ursulinen-Gymnasium Mannheim gewählt. Wir gratulieren der neuen Vorsitzenden zu diesem Amt und dem Vertrauen des Gremiums. Als Vorsitzende des Gesamtelternbeirats ist Katrin Ballhaus in der Nachfolge von **Christian Lopez** beratendes Mitglied im Stiftungsrat der Schulstiftung.

Wechsel in der Schulleitung zum nächsten Schuljahr 2022 / 2023



Dr. Ingrid Geschwentner, Susanne Hof



Mädchengymnasium St. Dominikus Karlsruhe

Nach 23 Jahren erfolgreicher Tätigkeit als Schulleiterin am Mädchengymnasium St. Dominikus Karlsruhe tritt **OSiD Dr. Ingrid Geschwentner** Ende dieses Schuljahres in den Ruhestand. Zu Ihrer Nachfolgerin hat die Schulstiftung **SiD Susanne Hoff** vom Albert-Schweitzer-Gymnasium Gernsbach bestellt.



Hartwig Hils, Adelheid Linster



Heimschule Kloster Wald

Nach vier Jahren engagierter Arbeit als Schulleiter der Heimschule Kloster Wald übernimmt **OSiD Hartwig Hils** nochmals eine neue Aufgabe im Aufbau einer Schule für vietnamesische Pflegekräfte im süddeutschen Raum. Zu seiner Nachfolgerin hat die Schulstiftung **SiD Adelheid Linster** vom Staufer-Gymnasium Pfullendorf bestellt. Adelheid Linster war selbst Schülerin der Heimschule Kloster Wald.

Über die Verabschiedung der beiden Schulleitungen und die Amtseinführung ihrer Nachfolgerinnen werden wir im nächsten FORUM-Schulstiftung ausführlich berichten.

Fortbildungen | Ausblick

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 Aufgabefeldern
- 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 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 GEPLANTEN FORTBILDUNGEN:

n.n – Termin wird auf der Homepage bekannt gegeben

i-Pad-Basics

Grundlageschulung für den Einsatz des iPads im schulischen Kontext
ONLINE-Veranstaltung

5. - 7. Oktober 2022

In neuen schulischen Gewässern: Mich orientieren und die Segel setzen

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

TAGUNGSORT: Geistliches Zentrum St. Peter

REFERENT: Dr. Klaus Ritter, Diplomiheologe und Lehrbeauftragter für Themenzentrierte Interaktion (RCI)

Die Einladung zu diesem Seminar erfolgt persönlich über die Schulstiftung.

18. Oktober 2022

Gipfeltreffen: Postwachstumsgesellschaft? Wie wir gemeinsam leben wollen

Studientag Theologie für den Leistungskurs Religion

TAGUNGSORT: Katholische Akademie Freiburg

REFERENTEN: Benedikt Kern, Institut für Theologie und Politik, Münster, Prof. Dr. Ursula Nothelle-Wildfeuer, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Dr. Lukas Schmitt, StR, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

TAGUNGSLEITUNG: Dr. Rebecca Albert, Katholische Akademie Freiburg, OStR Christoph Klüppel, Schulstiftung Freiburg, StD Joachim Nebel, Schulstiftung Freiburg, StD Dr. Georg Schwind, Schuldekan, Freiburg

9. - 11. November 2022

In neuen schulischen Gewässern: Mich orientieren und die Segel setzen

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

TAGUNGSORT: Geistliches Zentrum St. Peter

REFERENT: Dr. Klaus Ritter, Diplomtheologe und Lehrbeauftragter für Themenzentrierte Interaktion (RCI)

Die Einladung zu diesem Seminar erfolgt persönlich über die Schulstiftung.

29. November - 1. Dezember 2022

In neuen schulischen Gewässern: Mich orientieren und die Segel setzen

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

TAGUNGSORT: Geistliches Zentrum St. Peter

REFERENT: Dr. Klaus Ritter, Diplomtheologe und Lehrbeauftragter für Themenzentrierte Interaktion (RCI)

Die Einladung zu diesem Seminar erfolgt persönlich über die Schulstiftung.

28. - 29. November 2022

Schülerzeitungsworkshop – Begeisterung wecken für das Zeitungsmachen

Für Schülerinnen und Schüler mit Lehrerinnen und Lehrern

TAGUNGSORT: Katholische Akademie, Freiburg

5. - 6. Dezember 2022

Wie sag ich's nur? Schwierige Gespräche konstruktiv führen

Fortbildung für Mitarbeiterinnen im Schulsekretariat und der Verwaltung

Gruppe 1

TAGUNGSORT: Geistliches Zentrum, St. Peter

REFERENTIN: Annemarie Thies, Trainerin und Coach für Kommunikation, Rhetorik und Stimme

7. - 8. Dezember 2022

Wie sag ich's nur? Schwierige Gespräche konstruktiv führen

Fortbildung für Mitarbeiterinnen im Schulsekretariat und der Verwaltung

Gruppe 2

TAGUNGSORT: Geistliches Zentrum, St. Peter

REFERENTIN: Annemarie Thies, Trainerin und Coach für Kommunikation, Rhetorik und Stimme



ROBERT BAAR, GUDRUN SCHÖNKNECHT

Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen

Die Einbeziehung außerschulischer Lernorte stellt einen wichtigen Beitrag zur Qualität schulischer Lehr- und Lernprozesse dar. Dieser Band zeigt das Potenzial und die Bedeutung außerschulischer Lernorte in Theorie und Praxis grundlegend und systematisch für alle Fächer und Schulstufen auf.

Robert Baar und Gudrun Schönknecht erörtern theoriebasiert didaktisch-methodische Grundlagen und geben einen umfassenden Überblick über empirische Forschungsergebnisse. Allgemeindidaktische Bezüge wie Lernvoraussetzungen, Qualität von Lernaufgaben, Individualisierung, Differenzierung und Lernbegleitung werden beleuchtet und fachbezogene sowie überfachliche Konzepte des Lehrens und Lernens an außerschulischen Lernorten dargestellt. Eine Analyse aktueller Bildungspläne verdeutlicht den Stellenwert außerschulischer Lernorte in verschiedenen Schularten und Unterrichtsfächern. Damit leistet dieser Band einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung einer Didaktik außerschulischer Lernorte.

Leserstimmen:

»[E]in fachlich fundiertes, materialreich gestaltetes und insgesamt sehr lesenswertes Buch für einen bildungswissenschaftlich bzw. pädagogisch interessierten Leserkreis [...], das als ein grundlegender Beitrag zur Thematik des außerschulischen Lernens uneingeschränkt zu empfehlen ist.«

Dr. Torsten Mergen, socialnet.de

»Ein gelungenes Buch zu einem Thema, das zweifelsfrei zur Schule gehört, aber sich häufig doch in der Zufälligkeit des Schualltags bewegt [...]. Die fundierte theoretische Auseinandersetzung sowie die fachdidaktische Betrachtungen und das Entwickeln einer Perspektive heben genau diese Zufälligkeit auf und zeigen den Gesamtzusammenhang von Lernen in und außerhalb der Schule in einer sich ständig verändernden Gesellschaft mit all ihren politischen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen auf.«

Christine Frank, Die Grundschulzeitschrift

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	7
Einleitung	9
1. Außerschulische Lernorte: Begriffsklärungen und Merkmale	11
1.1 Bedeutung und Aktualität außerschulischer Lernorte	11
1.2 Begriffliche Klärungen: Lernformen, Lernorte	15
1.3 Wie lassen sich außerschulische Lernorte systematisieren?	20
2. Theoretische Grundlagen	25
2.1 Didaktische Theorien und bildungstheoretische Grundlagen	26
2.2 Lernen unter sich wandelnden Sozialisationsbedingungen	33
2.3 Unterrichtsqualität, Unterrichtsprinzipien und Unterrichtskonzepte	38
3. Didaktik und Methodik des Lernens an außerschulischen Lernorten	56
3.1 Allgemeindidaktische Grundlagen und Perspektiven	56
3.2 Didaktische und methodische Perspektiven und Entscheidungen	62
3.3 Methoden an außerschulischen Lernorten	68
3.4 Arten und Formen der Begegnung mit außerschulischen Lernorten	80
3.5 Außerschulische Lernorte im Lehr-Lern-Prozess	89
4. Außerschulische Lernorte in Bildungsplänen	95
4.1 Außerschulische Lernorte in Bildungsplänen der Grundschule	95
4.2 Außerschulische Lernorte in Bildungsplänen der Sekundarstufe 1	99
4.3 Außerschulische Lernorte in Bildungsplänen der Sekundarstufe 2	101
4.4 Fazit	103



Robert Baar, Gudrun Schönknecht
Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen
Belitz, Taschenbuch, 24,95 Euro

NEIL MCGREGOR

Leben mit den Göttern. Die Welt der Religionen in Bildern und Objekten.

Von Dr. Renate Spahn, Heimschule Lender, Sasbach

Auf dieses Buch wurde ich aufmerksam durch die Sendung „Musikstunde“, jeweils von 9 - 10 Uhr auf Radio SWR 2. In der Woche vor Weihnachten stellte die Redakteurin weihnachtliche Symbole vor, u.a. am 23.12. „das Licht“. In dieser Sendung nahm sie Bezug auf das Kapitel „Die Wiederkehr des Lichts“ über die Megalithanlage Newgrange bei Dublin.

Der Autor Neil McGregor war laut Klappentext von 2003 bis 2015 Direktor des British Museum in London. Er ist auch im deutschen Kulturleben engagiert.

In diesem Buch macht er einen Rundumschlag durch die Geschichte der Beziehungen zwischen Menschen und dem Göttlichen von der Steinzeit bis heute. Es kommen viele Religionen und Praktiken vor, vom Schamanismus bis zu den Weltreligionen. Anhand von (Kunst-)Objekten, die oft aus dem British Museum stammen, verfolgt McGregor die Beziehungen der Menschheit zum Göttlichen. Ein liebevoll gestalteter Band mit hochwertigen Abbildungen.

Bei der Lektüre dieses Buches habe ich mir Folgendes gedacht: Wie wäre es, wenn ich versuchen würde, anhand der vielen vorgestellten Religionen ein paar gemeinsame Nenner zu finden, die m. E. in (fast) allen Religionen eine Rolle spielen? Auf diese Weise könnte man tentative Aussagen treffen über „die Anderwelt“ und unsere Beziehungen zur ihr über Zeit und Raum hinweg. Die Auswahl, die ich hier vorstelle, ist rein subjektiv und eher intuitiv als rational gewählt. Keine Garantie auf Richtigkeit oder Vollständigkeit. [Was in eckigen Klammern steht, geht nicht direkt aus dem Buch hervor.] Unter dieser Prämisse stelle ich folgende Thesen auf:

1. Es gibt eine andere Welt, eine Geistwelt, Anderwelt.
2. Man kann mit ihr in Verbindung treten.
3. Hier in unserer Welt unterliegen wir der Polarität von Gut und Böse sowie anderen Polaritäten wie Licht – Dunkel, Ursache - Wirkung usw. [Diese These vertritt auch C.G. Jung.] In der Anderwelt scheint das nicht der Fall zu sein.
4. Die Gottheit oder das Göttliche verkörpert („inkarniert“) sich in Mensch, Tier, Pflanze, Naturgestalten (z. B. Fluss, Berg). [Vgl. Uluru/ Ayers Rock in Australien]

5. Die Übergänge zwischen diesen Wesen sind fließend. [z. B. kommt es in Märchen ganz oft vor, dass Menschen Tiergestalt annehmen können.] Auch die „Grenze“ zwischen Himmel und Erde ist nicht fest.
6. Das Land, in dem die Menschen leben, hat heilige Orte.
7. Da das Göttliche sehr abstrakt ist, verfolgt die Menschheit die Sehnsucht nach Konkretisierung des Göttlichen, z. B. in Statuen, Orten etc.
8. Das Verhältnis des Göttlichen zu den Menschen beruht auf wechselseitiger Gewährung und Verpflichtung, z. B. Schutz vs. Opfergaben. In fast allen Religionen gibt es Opferbräuche. [Unsere Ahnen haben das so gesehen. Sie konnten sich wohl kein anderes Verhältnis vorstellen. Mir erscheint das zu merkantilistisch. Da meines Erachtens in der Anderwelt ein Verhältnis von Ursache und Wirkung nicht besteht, halte ich diesen Ansatz nicht für vielversprechend. Außerdem geht der Ansatz von einem Dualismus: Gottheit – Menschheit aus. Dies muss nicht unbedingt stimmen.]
9. Aufgabe der Menschen ist es u.a., für einen Ausgleich der Gegensätze zu sorgen und eine Balance zu finden: im eigenen Leben; und im Verhältnis zu den Mit-Wesen.
10. In unserer Welt sind Wandlung und Erneuerung gegeben; sie gehören zu den stetigen Aufgaben der Menschen. Man kann sich ihnen unterwerfen oder sie gestalten.
11. In unserer Welt ist Gewalt ein Teil der menschlichen Existenz.
12. Ein Mahl teilen kann etwas Sakrales haben.
13. In vielen Religionen gibt es den Brauch des Pilgerns: Dem Göttlichen näher rücken. Sein Zuhause verlassen.
14. Diese Welt ist eine Schöpfung.
15. Es gibt Menschen, denen es gegeben ist, über uns hinauzuweisen: Dichter, Propheten, Mystiker, Schamanen. Es gibt Visionen.
16. „Die Göttin“ begegnet uns in vielen wandelbaren Erscheinungsformen.
17. [Die Vielheit ist die relative Wahrheit. Die Einheit ist die absolute Wahrheit. – Dieser Satz stammt aus dem Buch Der Schrei des Garuda von Ulli Olvedi.] Wenn man sich das Göttliche als „Vielheit“ vorstellt, erhalten die Götter unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche oder Aufgaben. [Vgl. auch die katholischen Heiligen.] Diese Bereiche sind fließend und können sich überschneiden oder auch ändern. Die Bereiche wer-

den den Göttern nach dem Konzept der „Entsprechung“ zugeteilt. [z. B. Nepomuk wurde von einer Brücke gestürzt, folglich ist er der Heilige der Brücken.]

18. Polytheistische Religionen sind im Allgemeinen anpassungsfähiger, duldsamer, sie neigen weniger zu Extremismus, sie erkennen Fehlbarkeiten von Menschen (und sogar Göttern) an. Der Begriff der „Sünde“ ist zur Erklärung von Krankheit, Unglück etc. nicht nötig.
19. Im Monotheismus stellt sich unweigerlich die Frage der Theodizee: „Warum lässt Gott das zu?“
20. Das Leben des Geistes spielt sich nicht linear, sondern in Zyklen ab.
21. Ein großer Weg der Erlösung ist: Mitgefühl mit allem Lebenden.



Neil MacGregor
**Leben mit den Göttern.
 Die Welt der Religionen in Bildern
 und Objekten.**
 C.H. Beck, 25 Euro



Weniger religiös als eher dekorativ – der gastronomische Kontext verrät den Stellenwert der Buddha-Statue.



Wenn Sie ein interessantes Buch gelesen haben und eine kurze Leseempfehlung dazu verfassen möchten, sind Sie herzlich eingeladen, uns zu schreiben. Wir freuen uns auf interessante, kurzweilige, spannende, informative Buchtipps.

KONTAKT:

jenny.besinger@schulstiftung-freiburg.de

Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 76

Artur, James – Gründer und Direktor des seit 2012 bestehenden Jubilee Centre for Character and Virtues an der Universität Birmingham

Baar, Robert Prof. Dr. – Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen

Becker, Kristin – Referendarin an den St. Ursula Schulen Villingen

Biedermann, Claus StD i.R. – ehemaliger stellvertretender Schulleiter der Klosterschule vom Heiligen Grab Baden-Baden

Breite, Gabriel – (Kath. Religion), Pastoralreferent und Schulseelsorger Heimschule Lender, Sasbach

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

Dreesen-Schaback, Esther – Referendarin am St. Raphael Gymnasium Heidelberg

Gund, Yvonne – Realschullehrerin (Mathematik, NWA/Biologie, BNT, katholische Religion), St. Raphael Schulen Heidelberg

Erber, Elisabeth – Referendarin am St. Raphael Gymnasium Heidelberg

Essig, Hannah – Referendarin an den St. Ursula Schulen Villingen

Harst, Carolin – Referendarin am St. Raphael Gymnasium Heidelberg

Janiak-Weichselmann, Susanne OStD – (Sport, Biologie) St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe

Jene, Marianne StD – (Latein, Geschichte), St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe

Katzmann, Jakob StR – (Geschichte, Gemeinschaftskunde, Deutsch), Heimschule St. Landolin Ettenheim

Krüger, Mailin – Schulsozialarbeiterin Heimschule Lender

Kurz, Christiane StD – (Mathematik, Kath. Religion) Heimschule St. Landolin Ettenheim

Leible, Luisa StR – (Biologie, Geschichte) Heimschule Kloster Wald

Maiba, Pater Petro SDB – Leiter der Kommission für Bildung und Erziehung der Ukrainischen Griechisch-Katholischen Kirche

Messer, Nathalie – Referendarin am St. Paulusheim Bruchsal

Moosmayer, Skrollan – ehemalige Schülerin des St. Dominikus-Gymnasiums Karlsruhe

Moser, Lukas Dr. – Referendar am St. Paulusheim Bruchsal

Müller, Gabriel – Referendar am St. Paulusheim Bruchsal

Peyerl, Steffen – Referendar am St. Raphael Gymnasium Heidelberg

Rahman, Tina StR – (Deutsch, Biologie), St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe

Räuber, Diana – ehemalige Schülerin des St.-Dominikus-Gymnasiums Karlsruhe

Sawallisch, Luisa – Referendarin an den St. Ursula Schulen Villingen

Schade, Sophia – Referendarin an der Klosterschule Offenburg

Schappacher, Carolin StR – (Französisch, Mathematik), Heimschule Lender, Sasbach

Scherer, Dietfried – Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Spahn, Renate OStR – (Deutsch, Englisch), Heimschule Lender, Sasbach

Steinhäuser, Isabel – ehemalige Schülerin der St. Raphael Schulen Heidelberg

Sternagel, Constantin StR – (Geschichte, Englisch), St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe

Wahner, Alexander StR – (Kunst, Deutsch), St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe

Weick, Stefan OStR – (kath. Religion, Englisch), St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe

Weisheitinger, Julia – Referendarin am St. Raphael Gymnasium Heidelberg

Wienk-Borger, Sibylle – Schulsozialarbeiterin, Heimschule Lender, Sasbach

IMPRESSUM

ISSN 1611342x

FORUM Schulstiftung.
Zeitschrift für die katholischen freien Schulen
der Erzdiözese Freiburg
31. Jahrgang

Redaktion:

Studienrätin Jenny Besinger (Schriftleitung)
 Diefried Scherer, Direktor der Schulstiftung
 Ralph Schwörer, Stellvertretender Direktor der Schulstiftung
 Oberstudienrätin Katharina Hauser, Fortbildungsreferentin der Schulstiftung
 Oberstudienrat Christoph Klüppel, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Postanschrift:

Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, Bismarckallee 14, 79098 Freiburg i. Br.
 Telefon: 0761 2188 564, Fax: 0761 2188 556
 Email: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de
 Internet: www.schulstiftung-freiburg.de

Layout: www.christopheberle.de, Freiburg

Druck: Druckerei Winter GmbH, www.druckereiwinter.de

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

The map shows the following school locations and their corresponding photos:

- Ursulinen-Gymnasium** (Mannheim)
- St. Raphael Schulen** (Heidelberg)
- Mädchengymnasium St. Dominikus** (Bruchsal)
- Gymnasium St. Paulusheim** (Karlsruhe)
- Klosterschule vom Hl. Grab** (Baden-Baden)
- Schullandheim Marienhof** (Sasbach)
- Heimschule Lender** (Offenburg)
- Klosterschulen Unserer Lieben Frau** (Ettenheim)
- Heimschule St. Landolin** (Freiburg)
- St. Ursula Schulen** (Stegen)
- St. Ursula Gymnasium** (VS-Villingen)
- Liebfrauenschule** (Sigmaringen)
- St. Ursula Schulen** (Wald)
- Heimschule Kloster Wald** (Kolleg St. Blasien (in Vereinsträgerschaft))
- Geschäftsstelle der Schulstiftung** (Freiburg)
- Kolleg St. Sebastian** (Freiburg)

Fotos: Achim Kätlein