

Kirche und Schule

Nr. 155 • September 2010 • 37. Jahrgang

H 1072



Schwammige Sache

Schule – Seele – Sorge

Schwerpunkt	3
Für den Notfall und die gute Laune	3
Zwischenrufe zur Qualität von Schulseelsorge	
Eltern unter Bildungsdruck	6
Eine milieuspezifische Kurzanalyse	
Lehrerinnen und Lehrer: eine Spezies, die Sorge verdient	10
Hinsehen und handeln	14
Schulseelsorge in schwierigen Situationen	
Zwischenrufe!	18
Schule – Seele – Sorge	
Hauptabteilung	20
Bildungsgerechtigkeit als Herausforderung für (katholische) Schulen	20
Bistumsschulwoche 2010	21
Fachtagung Schulpastoral	21
Neues Pastoralkolleg Schulseelsorge	23
Beispiel	24
Jeder Tag eine neue Chance	24
Kooperation von Religionsunter- richt und Schulseelsorge an einer Förderschule	
Wenn aus der 5 eine gefühlte 4- wird	27
Sekretärinnen aus der Schule kommen zu Wort	
Nicht nur obenauf – was Schülern auf der Seele liegt	29
Eindrücke auf Tagen religiöser Orientierung	
Lesenswert	32
Mystagogische Schulpastoral Was ist guter Unterricht? Freie Katholische Schule Vorschläge zur Entwicklung christ- licher Schulen	
Sehenswert	35
Beten – Wie geht das? Leben in Taizé Alles, außer Hören Blüh' im Glanze Bis nichts mehr bleibt Ben X Chat-Geflüster	

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

worum geht es der Schulseelsorge – welches Anliegen hat sie und was macht ihre Qualität aus? Die Antworten auf diese Frage sind vielfältig bis widersprüchlich. Das aktuelle Heft möchte zu einer Diskussion und Orientierung in dieser Frage beitragen. Anhand von Äußerungen aus der Schulpraxis entfaltet Pater Manfred Kollig wesentliche Aspekte der Qualität von Schulpastoral. Seine Ausführungen machen deutlich, dass Schulseelsorge im Kontext des Gesamtsystems Schule, im Zusammenwirken mit Fachunterricht, Schulleben und Schulkultur, Schulprogramm und Schulpolitik zu verorten ist.

Ein wesentliches Paradigma der Schulpastoral besteht darin, wahrzunehmen, was die Menschen in der Schule bewegt und umtreibt, erfreut und belastet. Die folgenden Beiträge orientieren sich an diesem Ansatz.

Die Kurzanalyse der Ergebnisse einer Elternstudie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Sorgen, die sich Eltern heute mit Blick auf die schulische und berufliche Zukunft ihrer Kinder machen. Ebenfalls von empirischen Befunden geht der Artikel über Lehrer/innen aus. Er zeigt auf, welchen Beitrag Spiritualität dazu leisten kann, um im Lehrerberuf einigermaßen gesund über die Runden zu kommen.

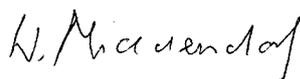
Schwierige Situationen, vor allem von Schülern und Schülerinnen, nehmen die weiteren Artikel in den Blick: Sie geben Einblicke in die konkrete Praxis der Schulpastoral und liefern erfahrungsbezogene Reflexionen: Aufmerksamkeit und Zutrauen, Geduld und Wertschätzung, professionelles Handeln sind Haltungen, die in diesen Beispielen deutlich werden und die sie zu wertvollen schulpastoralen Beiträgen machen.

Das Thema der Bildungsgerechtigkeit, das in manchen dieser Texte implizit aufscheint, wird unter der Rubrik Hauptabteilung systematisch – auch mit Blick auf die Herausforderungen der kirchlichen Schulen – thematisiert.

Die Besprechungen der Rubrik Lesenswert sind dieses Mal aus der Perspektive katholischer Schulen besonders interessant. „Sehenswert“ wurde in bewährter Art und Weise, voraussichtlich leider zum letzten Mal, von Otmar Schöffler zusammengestellt.

Wir hoffen, dass der eine oder andere Beitrag Ihr Interesse findet, Sie vielleicht auf neue Ideen bringt, neue Fragen weckt. Über Rückmeldungen zum Heft würden wir uns wie immer freuen!

Für das gerade begonnene Schuljahr wünschen wir Ihnen gutes Gelingen, das immer wieder nötige Durchhaltevermögen und Gottes Segen für Ihr Tun und Lassen.



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

Impressum Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen. **Herausgeber und Verleger:** Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: www.bistum-muenster.de
Redaktion: Dr. Stephan Chmielus. E-mail: Kluck@bistum-muenster.de. **Layout:** dialogverlag Münster.
Druck: Joh. Burlage, Münster **Fotos:** ohneski@photocase (Titel), Norbert Ortmanns (10, 15), alle anderen: Hauptabteilung Schule und Erziehung, privat, Archiv.

Für den Notfall und die gute Laune

Zwischenrufe zur Qualität von Schulseelsorge



Diese Ausgabe von „Kirche und Schule“ lädt ein über die Präsenz von Schulpastoral an den Schulen und über ihre Qualität nach- und vorzudenken. Sie erscheint zu einer Zeit, in der wir in unserem Bistum Qualitätskriterien für die Schulseelsorge entwickeln und überprüfen und an den Schulen, in denen beauftragte Schulseelsorgerinnen und -seelsorger tätig sind, eine Zwischenbilanz ziehen.

Drei Äußerungen zu den Aufgaben von Schulpastoral – „O-Töne“ – laden zum Nachdenken ein:

- Der Schulleiter einer Bischöflichen Schule sagte einmal, die Schulseelsorge sei für die gute Stimmung zuständig. Folgt man dieser Auffassung, so wäre die Qualität der pastoralen Arbeit in der Schule an der guten Laune von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Hausmeistern, Sekretärinnen und Eltern sowie allen anderen, die in der Schule mitwirken, zu messen.
- Des Öfteren wird Schulpastoral als die Software bezeichnet, gedacht in Abgrenzung zum Unterricht als Hardware. Denkt man dieses Bild aus dem IT-Bereich unter dem Aspekt wechselseitiger Abhängigkeit von Hardware und Software konsequent weiter, macht man von der Schulpastoral die Sinnhaftigkeit und das Funktionieren des Unterrichts abhängig.
- Im Rahmen eines Bildungssymposiums, moderiert von der ZDF-Nachrichtenfrau und MISSION-Botschafterin Gundula Gause, sagte der Vorsitzende der Deutschen Obernkongress (DOK), P. Dr. Thomas Klosterkamp: „Lehrer küm-

mern sich um die Starken, die Seelsorger um die Schwachen.“ P. Klosterkamp, Provinzialsuperior der Oblaten (OMI), war lange Jahre Schulpfarrer.

Jede dieser drei Äußerungen enthält wichtige Aspekte zur Qualität von Schulpastoral und lässt etwas von dem erahnen, was in diesem Heft erfahrungsbezogen reflektiert wird.

Zur guten Stimmung beitragen

Die Verantwortung für die gute Laune können Seelsorgerinnen und Seelsorger selbstverständlich an keinem Ort übernehmen, auch nicht in der Schule. Zur Qualität der Schulpastoral gehört es, in der Schule nicht nur Glaubenswahrheiten zu lehren, sondern auch darauf zu achten, wie Menschen für diese Glaubenswahrheiten ansprechbar sind und welche Wirkung sie bei ihnen entfalten. Die Vielfalt der Menschen, die in die Schule gehen, macht es notwendig, zunächst einmal deren Sozialisation und Vorverständnis kennenzulernen, um einzuschätzen, was Menschen verstehen können, wodurch sie sich zum Nachdenken motivieren und aktivieren lassen und in welcher Weise sie Seelsorge als für Ihr Leben interessant und als mit ihrem Leben kompatibel erfahren. Die Einladung zum Glauben – der missionarische Aspekt der Seelsorge also – muss den Horizont des Menschen weiten, kann ihn auch unsanft hinterfragen, sollte sich aber nicht dadurch profilieren, dass sie den Menschen ihre religiösen Defizite vorhält, sie dadurch beschämt oder sogar verurteilt. Vielmehr geht es im schulseelsorglichen Handeln zuallererst darum, die Menschen in der Schule spüren zu lassen, dass sie eine besondere Würde haben und Wertschätzung verdienen – vor aller Leistung. Theologisch gespro-

chen: dass sie Ebenbild Gottes und Mitgestalter seiner Schöpfung sind. Missionarische Schuleseelsorge bedeutet: Am Anfang steht der Zuspruch, die Einladung zu einer Beziehung – daraus folgt die Zu-Mutung, sich zu diesem Zuspruch zu verhalten, ihn anzunehmen oder auch abzulehnen.

Schulseelsorgerinnen und -sorger haben eine besondere Verantwortung, wenn es um die gute Stimmung in der Schule geht. Der Gesamtklang muss stimmen, das heißt: die Möglichkeiten und Grenzen der in der Schule handelnden Personen, Leitbild und Schulprogramm, Sachangebot und personelle Ressourcen müssen möglichst einen stimmigen Einklang ergeben. Diese Komponenten, aus denen sich die Qualität einer Schule ergibt, müssen aufeinander abgestimmt werden, vergleichbar mit den Instrumenten eines Orchesters. Sich um diese Stimmung mitzusorgen, von der wesentlich auch die Glaubwürdigkeit einer (kirchlichen) Schule abhängt, gehört zur Aufgabe der Schuleseelsorgerinnen und -seelsorger. Sie sind dabei bestenfalls „Erstzuständige“, keinesfalls aber „Alleinzuständige“. Sie sind auf Kooperationspartner, auf Vernetzung und Unterstützung angewiesen und benötigen für ihr Handeln förderliche Rahmenbedingungen u.a. auch von Zeit und Raum.

Gelingen kann dieses Vorhaben in dem Maße, indem der ganze Mensch wahrgenommen wird und alle, die sich um ihn – um seine „Seele“, seine „Psyche“, sein Leben - in der Schule sorgen, vernetzen und Teil eines Konzertes werden.

Schulpastoral im System Schule denken

Der Hinweis auf Hard- und Software verweist nicht nur auf diese Sorge um Abstimmung und Kompatibilität der die Schule gestaltenden personellen und sachlichen Möglichkeiten. Er zeigt auch an, dass die Schulpastoral nicht losgelöst gesehen werden darf von Fachunterricht, Schulleben und Schulkultur, Schulprogramm und Schulpolitik. Die Gefahr, Religiosität und Schulleben, schulpastorales Handeln und Schulentwicklung, außerunterrichtliches und unterrichtliches Wirken jeweils isoliert zu betrachten und nicht die wechselseitige Verwiesenheit und den gegenseitigen Einfluss wahrzunehmen, ist groß. Wie für das Laufen der Software bestimmte Anforderungen an die Hardware gestellt werden, so kann auch pastorales Handeln nicht voraussetzungslos und losgelöst von den anderen Feldern des Schullebens betrachtet bzw. in Anspruch genommen werden.

Die Stärken der Schwachen stärken

Der dritte Hinweis, „dass sich Lehrer um die Starken und Schuleseelsorger um die Schwachen kümmern“, hat ebenfalls eine gewisse Plausibilität. Kein geringerer als der frühere Generaloberer der Jesuiten, Pedro Arrupe sagte einmal, „der Seelsorger habe dort zu sein, wo die Not am größten ist.“ Mit Blick auf die Schulpastoral sei angemerkt, dass dies so gesehen werden kann, und die Zusatzfrage erlaubt: Wozu soll die Schuleseelsorgerin oder der Schuleseelsorger dort sein, wo die Schwäche und die Not am größten sind? Um in den sogenannten Schwachen deren Stärken zu entdecken und so zur Linderung der Not beizutragen. Die Option für eine fehlerfreundliche Schule – nicht zu verwechseln mit einer Schule,

die den Fehlern gleichgültig gegenübersteht – gehört zur Qualität der Schulpastoral, weil Barmherzigkeit der Kern des Zeugnisses Jesu Christi ist. Dabei gilt, was Abraham Lincoln so ausdrückte: „Man kann die Schwachen nicht stärken, indem man die Starken schwächt. Man kann keinen Charakter aufbauen, indem man einem Menschen die Initiative nimmt. Man kann Menschen nicht dauerhaft helfen, indem man für sie tut, was sie für sich selbst tun könnten und sollten.“

Beziehungen fördern

Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorger sind beauftragt, mit den Menschen in der Schule Jesus Christus und seiner Kirche ein Gesicht zu geben. Seelsorge ist in erster Linie „Beziehungsgeschehen“. Denn die zentrale Botschaft des christlichen Glaubens, den es durch kirchliches Handeln – z.B. durch Schulpastoral – darzustellen gilt, lässt sich auf die Gebote der Gottes-, der Selbst- und der Nächstenliebe beschränken. Schulpastoral hat u.a. zum Ziel, den Menschen in der Schule auf die Möglichkeit aufmerksam zu machen, dass Gott mit jedem Menschen eine Geschichte hat und der Mensch frei ist, sich auf diese Geschichte einzulassen oder nicht. Durch engagierte Christinnen und Christen können Menschen in der Schule erfahren, wie die Orientierung an Jesus Christus die Einstellung zu sich selbst und zu den anderen prägen kann.

Die Einstellung zu sich selbst finden zu helfen geschieht, indem der Mensch zu einer größtmöglichen Echtheit und Freiheit ermutigt wird. Weil der Mensch von Gott auch in der Schule bedingungslos angenommen ist, darf er sich seiner Möglichkeiten und Grenzen, seiner Sehnsüchte und Wünsche „in seinem Körper und in seiner Seele“

bewusst werden, diese anerkennen und auch zum Ausdruck bringen: verbal und non-verbal, gegenüber Menschen und gegenüber Gott.

Die Tatsache, dass es zum System Schule gehört, menschliche Leistung zu messen und zu bewerten, stellt eine besondere Herausforderung für die Gestaltung menschlicher Beziehungen dar, nämlich im Spagat zwischen Abhängigkeit und Freiheit. Leicht können innerhalb der Schule aus Beziehungen Verstrickungen werden. Zur Qualität von Schulseelsorge gehört es, aus dem Glauben an Erlöser und Erlösung heraus für gelöste Beziehungen zu sorgen, indem Schule immer im Kontext des gesamten menschlichen Lebens gesehen und somit auch relativiert wird. Das bedeutet für einen Schulseelsorger/ für eine Schulseelsorgerin dann auch, gestörte Beziehungen zu klären und Menschen zu helfen, sich aus ihrer gestörten Beziehungsfähigkeit zu lösen, oder Menschen in Krisensituationen zu stabilisieren.¹

Eingeladen zum Hier und Heute

Die Qualität der Schulpastoral besteht darin, zur Kontemplation einzuladen: d.h.: die Gegenwart Gottes im „Hier und Heute“ zu entdecken, statt sie durch Veranstaltungen inszenieren und herstellen zu wollen. Die Zusage, „Ebenbild Gottes zu sein“ (Genesis 1,27) und der Hinweis an Mose, „hier ist heiliger Boden“ (Exodus 3,5), laden ein, in der Schule einen von Gott gesegneten Raum zu sehen und die Menschen in der Schule als seine Ebenbilder anzuerkennen und ihnen mit Würde und Respekt zu begegnen. Bei alledem ist die Qualität der Schulpastoral nicht unter dem Aspekt

der Bindung von (jungen) Menschen an die Kirche zu beurteilen. Vielmehr geht es vorrangig um die Einladung zum Glauben an Jesus Christus. Diese Einladung an einem Ort auszusprechen, an dem die Menschen sind, an dem sie leben und arbeiten, gehört zum Auftrag der Kirche. Wenn Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im technischen und verwaltenden Bereich Geschmack finden an der Person und der Botschaft Jesu, kann das zur Folge haben, dass sie sich an ihn binden und ihr Leben nach seiner Botschaft ausrichten. Ohne den Religionsunterricht, ohne Angebote der Schulpastoral, ohne Christen, die sich in der Schule engagieren, werden die meisten Menschen heute nicht mehr von dieser Einladung erreicht. Diese Einladung anzubieten und auszusprechen und die Art und Weise, mit den Menschen umzugehen, die dieser Einladung folgen, sind Voraussetzung für die Möglichkeit, Geschmack am Glauben zu finden und sich „zu binden“.

Das Leben der heiligen Edith Stein kann zur Orientierung einer missionarischen Schulpastoral beitragen: Sie selbst hat immer wieder betont, dass sie nicht die Plausibilität der katholischen Theologie zum Glauben geführt hat, sondern ihre Beziehung zur Person Jesus Christus.

P. Manfred
Kollig ss.cc.
Leiter der Abteilung
Schulpastoral
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



kollig@bistum-muenster.de

¹ vgl. hierzu den Beitrag von Verena Schrimpf: „Hinsehen und handeln“, S. 14 in diesem Heft.

Eltern unter Bildungsdruck

Eine milieuspezifische Kurzanalyse

„Die wenigsten Eltern leisten sich heute noch den mentalen Luxus (...) es dabei bewenden zu lassen, liebende Eltern zu sein anstatt den gut funktionierenden und allzeit bereiten Schul-Coach zu mimen.“¹

Ohne Bildung keine Zukunftschancen

Wie nie zuvor ist Bildung der heranwachsenden Generation zu einem öffentlichen Diskussionsthema geworden, dabei gilt Schule immer stärker als die „zentrale Zuweisungsstelle“ für die Lebenschancen eines Kindes.² Insbesondere für Eltern der Mitte ist Bildung das zentrale Thema, in dem sich Unmut über die Bildungssituation³ mit der Sorge mischen, ihr Kind könne im Konkurrenzkampf um Chancen und berufliche Positionen unterliegen.⁴ Mütter geben immer häufiger mit Eintritt des Kindes in die Grundschule ihren Beruf auf, um das Kind gezielt fürs Gymnasium zu fördern. Auch der Boom von Nachhilfeeinrichtungen selbst in kleinen Ortschaften⁵ sowie der umfangreiche Markt mit Förderliteratur für die nachmittägliche Hilfe durch Eltern deuten darauf hin, dass Eltern immer häufiger die Förderung ihrer Kinder selbst in die Hand nehmen, da sie das Vertrauen in das öffentliche Bildungssystem verloren haben.⁶

Wodurch entsteht Bildungsdruck?

Die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie wirkte für Eltern als Katalysator ihrer Bildungsaspirationen für ihr Kind, insbesondere, da durch die internationale Anlage der Studie deutlich wurde, dass Kinder sich mittlerweile im internationalen Wettbewerb um die besten

Zukunftschancen befinden. Auch die Diskussion um die Lern-/Zeitfenster, ausgelöst u. a. durch die Erkenntnisse der Hirnforschung, setzen Eltern unter Druck, zur optimalen Förderung des Kindes kein Zeitfenster zu verpassen. Eltern sehen sich mehr und mehr als Lebensgestalter ihres Kindes und damit in einer drückenden Verantwortung: Wenn sie (Eltern) bei der Förderung versagen, trägt das Kind die Konsequenzen.

Eltern, insbesondere der mittleren Milieus, beobachten sehr genau die mit den unterschiedlichen Schulformen verbundenen Zukunftschancen für ihr Kind, auch gilt Erfolg in der Schule als der deutlichste Ausweis elterlicher Erziehungskompetenz. Aus der Sicht von Eltern gehobener Milieus ist das Abitur die unverzichtbare Voraussetzung für berufliche Positionierung⁷, der Besuch einer Realschule stellt ein schmerzhaftes Defizit dar, der Besuch einer Hauptschule wird als Katastrophe wahrgenommen, verbunden mit einer lebenslangen gesellschaftlichen Stigmatisierung, selbst bei späterem beruflichem Erfolg.⁸

Hinzu kommt, dass Eltern sich und ihre Kinder im Kontext steigender Anforderungen der Arbeitswelt, zunehmend unsicherer Arbeitsverhältnisse und vor dem Hintergrund eines globalisierten Wettbewerbs sehen. Die „Bullerbü-Welt“ mit ihren Überschaubarkeiten, der geduldrigen Behutsamkeit gegenüber der Entwicklung eines Kindes und zweckfreiem Spiel weicht mehr und mehr der Hektik einer gezielten Förderung, organisierter Freizeitgestaltung und pädagogisch wertvollen, von

Erwachsenen gestalteten und überwachten Spielen. Dabei sind schulische Leistungen ein omnipräsentes Thema in Familien. Bestärkt wird dies durch eine didaktische Entwicklung in Schulen, die vielfach das Üben von Schulstoff auf das Elternhaus, de facto Mütter, überträgt. So geben 73% der Mütter in einer repräsentativen Befragung an, sich durch die Schule belastet zu fühlen und 75% sehen das Familienleben durch schulische Probleme beeinträchtigt.⁹

Auch für Eltern, deren Kinder das Abitur haben, hält der Druck an. Die neuesten Statistiken zum Bildungsweg von Jugendlichen kann Eltern nicht ermutigen. Ihnen ist bewusst, dass ein Viertel aller Studenten das Studium abbricht¹⁰ und dass mit Bachelor - Abschlüssen nur schwer eine Arbeitsstelle zu finden ist. Auch verfolgen Eltern der mittleren Milieus mit Sorge die steigende Zahl von Jugendlichen ohne Berufsabschluss (aktuell 17% der 20- bis 30-Jährigen). Sie stellen sich die Frage, ob nicht trotz des demographischen Wandels in Zukunft Erwerbslosigkeit und Fachkräftemangel nebeneinander stehen.

Hingegen ist für etwa ein Fünftel der Eltern die Welt der Bildung eher mit Resignation als mit Aktivität verknüpft. Hier, wo Kinder laut PISA und auch der aktuellen World Vision Kinderstudie¹¹ die schlechtesten Bildungsaussichten haben, ist die Abhängigkeit der Kinder (und Eltern) von der Qualität der Bildungsinstitutionen am höchsten. Und in Familien mit Migrationshintergrund, aus denen derzeit 30% der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss hervorgehen, ist das Vertrauen vieler Eltern, insbesondere in türkischen und arabischen Familien, in die Wirkungsmacht von öffentlichen Bildungsinstitutionen am größten.¹²

So herrscht die paradoxe Situation, dass die gehobeneren Milieus, zu deren Habitus die Bildungsinstitutionen passen,¹³ das Vertrauen in öffentliche Bildung verloren haben, während diejenigen, bei denen die Bildungsforschung mangelnde „Passung“ konstatiert, sich auf die Schule verlassen bzw. dieser sogar vertrauen. Bildungsdruck entsteht so nicht nur für Eltern, sondern auch für die Institutionen.

Kinder und Jugendliche

Von der Grundschule bis zum Gymnasium nehmen Klagen über verhaltensauffällige (z.B. ADHS) und unmotivierte Kinder zu. Nicht nur Hauptschulen, sondern auch Gymnasien kämpfen verstärkt mit Schulmüdigkeit und Leistungsverweigerung. Wie die Studie der EU-Kommission „Key Data on Education in Europe“¹⁴ feststellt, ist Deutschland von allen 27 europäischen Ländern der absolute Spitzenreiter bei Unterrichtsstörungen schon in der Grundschule. Lehrpersonal an Schulen und Universitäten wie auch in Betrieben klagt nicht nur über einen Leistungsrückgang, sondern auch über das zunehmende Fehlen von Schlüsselkompetenzen wie Disziplin, Teamfähigkeit, Pünktlichkeit, Kritikfähigkeit und Belastbarkeit. Gelten Rechtsschreib-, Lese- und Matheschwächen nicht als unüberbrückbares Hindernis für Studium und Ausbildung, so scheinen nicht vorhandene Schlüsselkompetenzen eine Ausbildung oder evt. sogar ein Studium fast unmöglich machen.¹⁵

Eine grundlegende Rolle für den gesamten Bildungsweg der Kinder aus prekären Milieus spielt die Weitergabe von Hoffnungslosigkeit durch Eltern an ihre Kinder.

Nicht nur PISA, sondern auch die World Vision Kinderstudie belegen einen engen Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft von Kindern und ihren Bildungszielen. Kinder aus prekären Milieus trauen sich schon früh viel weniger zu als Gleichaltrige aus besser situierten Verhältnissen: Nur 20% der acht- bis elfjährigen Kinder aus unteren Milieus wollen Abitur machen, aber fast 70% aus den mittleren Milieus.

Zu dem Einfluss von Hoffnungslosigkeit in der Herkunftsfamilie kommt derzeit der Einfluss der medialen Welt hinzu, der möglicherweise unterschätzt wird. Es spricht vieles dafür, dass medial vermittelte vorbildhafte Werte und Haltungen umso mehr Wirkung bei Heranwachsenden entfalten, je zielloser und resignativer die Lebenshaltung ihrer Eltern ist. Das Vakuum der Lebensleere in der Herkunftsfamilie wird gefüllt durch medial vermittelte unrealistische Berufs- und Lebensperspektiven wie z.B. der von „Superstars“, die ohne Bildung und Anstrengung ein Hollywood-Leben führen. Die mühsame Kleinarbeit hin zu gutem Schulabschluss und Ausbildung erscheint umso weniger attraktiv, je weniger Kinder im Alltag von erwerbstätigen Familienmitgliedern in Kontakt mit Berufs- und Lebensrealitäten aufwachsen.

Aber auch Eltern der mittleren und gehobenen Milieus geraten durch medial vermittelte Vorbilder unter Druck. Sie müssen feststellen, dass die von ihnen geschätzte Bildung für Kinder und Jugendliche ein extrem „uncooles“ Ziel ist. Eltern und Schulen sehen sich vor der Aufgabe, Heranwachsende zu etwas zu motivieren, das für viele von ihnen eher ein negatives Ziel ist.

Wie reagieren Eltern auf den Bildungsdruck?

Die Studie „Eltern unter Druck“ zeigt¹⁶, dass Kinder in Abhängigkeit von ihren Eltern mit unterschiedlichen Bildungs-, Erziehungs- und Lebenszielen aufwachsen und auch, dass die Eltern der oberen und mittleren Milieus sich immer stärker gegenüber bildungsfernen Milieus abgrenzen. Sie bewegt die Angst vor einem sozialen Abstieg des Kindes, Bildung ist für sie das Vehikel der Abgrenzung zu prekären Milieus. Sie investieren viel Zeit und Geld um ihre Kinder zu fördern und finanzieren beispielsweise unter persönlichem Konsumverzicht teure Privatschulen für ihre Kinder. So ist der Anteil der Privatschüler aus „bildungsnahen Elternhäusern“ zwischen 1997 und 2007 um 77% gestiegen. Eltern erhoffen sich eine möglichst individuelle Förderung, das Vermeiden des sozialen Abstiegs der Kinder und eine vorteilhafte Positionierung auf der Karriereleiter („anderen einen Schritt voraus sein“). Zugleich befürworten immer mehr Eltern bildungsaffiner Milieus Gesamtschulen, von denen größere Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Schulabschlüssen und eine geringere Stigmatisierung bei (zeitweise) schlechten Schulleistungen des Kindes erwartet werden.

Auf der einen Seite ist Förderung zum Credo bildungsnaher Eltern geworden. Hier fühlen sie sich unter enormem Druck, den sie an die Kinder weiter geben, von der Frühförderung bis hin zu ständiger Hausaufgabenhilfe (40% der Eltern), Nachhilfe und dem Amerikaaufenthalt als ein Muss für 15-Jährige. Die Eltern-Kind-Beziehung verändert sich zunehmend zu einer Schulbeziehung, in der Zuneigung nach Schulnoten dosiert und häufig mit Geldgeschenken belohnt wird.

Auf der anderen Seite aber herrscht bei vielen Eltern die Angst, ihrem Kind zuviel zuzumuten und es besteht die Auffassung, dass „Lernen Spaß machen sollte“ und auch die außerschulischen Förderaktivitäten (Musik, Sport) sollen das Kind spielerisch fördern. Förderung bedeutet für viele Eltern also nicht automatisch auch eine Bejahung von Übungskultur und intrinsisch motivierter Anstrengungsbereitschaft. So klagten beispielsweise Musiklehrer aber auch Sporttrainer, die kontinuierliches Üben und die Einhaltung von Terminen vor Aufführungen oder Wettkämpfen fordern, vielfach über Elternkritik und ein Wegbrechen der Schülerschaft bei Anforderungen an Durchhaltevermögen.

Ein relativ kleiner Teil bildungsnaher Eltern der obersten Milieus zeigt ehrgeizige Ansprüche an Statusweiterführung und Karriere des Kindes, der/die Beste zu sein wird von den Eltern erwartet, Leistung wird eingefordert, ohne Angst vor Zumutungen. In diesen Milieus ist beispielsweise die „Profi-Mama“ zuhause, die die Karriere des Kindes von Mozart für das Ungeborene über Mandarin-Unterricht für Dreijährige bis hin zu Harvard managt. Auch stehen hier dem Förderanspruch adäquate finanzielle Mittel gegenüber, mit denen Förderung und auch Entlastung eingekauft werden können, was für Eltern zur Reduzierung des Druckes führt.

Trotz der großen Bedeutung, die Eltern Bildung zumessen, 75% bewerten den Schulabschluss als persönlich sehr wichtig,¹⁷ wird ein Fünftel der Kinder und Eltern durch die bildungspolitischen Diskussionen um die beste Förderung kaum erreicht. In den problembelasteten Milieus ist Bildung weder eine verfügbare Ressource qua Herkunft, noch werden Bildungsinteressen kultiviert. Der

Schulalltag des Kindes stellt sich häufig als permanenter Kampf dar, mit einer Häufung von Lernschwächen, gesundheitlichen Störungen oder Verhaltensauffälligkeiten. Das Leben der Eltern ist oft so belastet, dass Probleme der Kinder eher verdrängt werden. Auch wenn Eltern den Schulerfolg ihres Kindes wünschen, so sind die Voraussetzungen und Wege zu Förderung oft kein Thema mit dem sich aktiv beschäftigt wird. Wie die World Vision Kinderstudie von 2010 zeigt, wächst derzeit fast jeder dritte Schüler in einer sozialen, finanziellen oder kulturellen Risikolage auf. Dementsprechend leben 21% der Kinder zwischen 6 und 11 Jahren bereits mit großen Ängsten vor der Arbeitslosigkeit der Eltern, Perspektivlosigkeit und – allem voran – mit der Angst vor schlechten Schulnoten.

Milieuübergreifende Gemeinsamkeiten

Es gibt jedoch milieuübergreifende Gemeinsamkeiten: Ein Beispiel ist die Entpflichtung von Kindern in Bezug auf aktive Mithilfe bei den Aufgaben des nichtschulischen Alltags. Eltern sehen offenbar kaum einen Zusammenhang zwischen ihrer persönlichen Erziehungstätigkeit und dem späteren Bildungs- und Berufserfolg des Kindes.

Sie verlassen dabei die lange tradierte Erfahrung, dass die Einbindung des Kindes in alltägliche Arbeiten (z.B. Haus/Garten) nicht nur die schrittweise Einübung von Sekundärtugenden wie z.B. Verantwortungsübernahme fördert, sondern auch dem Erproben von Neigungen und Talenten nutzt, die letztlich oft auch der Berufsorientierung dienen. Auch bietet eine altersgemäße Inpflichtnahme des Kindes für außerschulische, lebensbezogene Aufgaben die Möglichkeit

von Erfolgserlebnissen.¹⁸ Wie der Familienreport 2010¹⁹ bestätigt, ist jedoch im Familienalltag schon das Aufräumen des eigenen Zimmers für einen Großteil der Kinder und Jugendliche ein Problem. Die weitgehende Fokussierung von Eltern und Gesellschaft auf kognitive Leistungen bzw. „gute Schulnoten“ klammert viele Aktivitätsbereiche für Heranwachsende aus und setzt Eltern der gehobenen Milieus unter Druck, entweder alle persönlichen Ressourcen mit großer Kraftanstrengung zu mobilisieren oder professionelle Hilfe einzukaufen, da sie sich offenbar immer weniger zutrauen, als „Nichtprofis“ die aus ihrer Sicht zukunftsbestimmenden Zeitfenster zu bedienen bzw. die Schulleistungen ihres Kindes zu fördern. Hinzu kommt, dass für Heranwachsende, die mit verschultem Lernen weniger gut umgehen können, keine durch Eltern und Gesellschaft anerkannten Tätigkeits-, Lern- und Bestätigungsmöglichkeiten mehr bleiben: auch dies erhöht den Druck auf Eltern bzw. auf das alltägliche Familienleben erheblich.

Eltern aus prekären Milieus sehen ebenfalls oft keinen Zusammenhang zwischen ihrer persönlichen Erziehungsleistung und dem Aufbau von Bildungsfähigkeit des Kindes, allerdings nicht zugunsten einer kognitiven Förderung des Kindes.

Ein weiteres Beispiel milieuübergreifender Gemeinsamkeiten ist die „ermöglichende Rolle der Eltern“ in Bezug auf den besonders bei Jungen häufigen Konsum von problematischen PC-Spielen oder Videos (Gewalt, Pornographie). Hier gibt es kaum Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Haupt- bzw. Förderschülern.²⁰ Eltern vermuten bzw. erhoffen eine bildungsfördernde Wirkung dieser Medien auf ihr Kind. Dass eher das Gegenteil

der Fall ist, verstärkt den Druck.

In Bezug auf den Erfolg der Förderungsbemühungen von Eltern der mittleren und oberen Milieus herrscht ebenfalls Gemeinsamkeit insofern, als dass der gewünschte Output keinesfalls sicher (zum gewünschten Zeitpunkt) erfolgt. So berichten Lehrkräfte an Schulen, aber auch Ausbildungsleiter von einer Schülerschaft, die insgesamt wenig belastbar ist, die Erwachsene nicht als anleitendes Gegenüber, sondern auf der partnerschaftlichen Ebene betrachtet und die sowohl elterlichen als auch schulischen Leistungs- und Anpassungsdruck nicht selten mit „chillen“ beantwortet. Zu diesen kommen diejenigen Kinder und Jugendlichen hinzu, die schon früh von den Eltern alleingelassen wurden und die die frühe Selbstständigkeit mit ihren eigenen Werten und Verhaltensweisen füllen, die meist weder bildungsorientiert noch prosozial sind. In der Kinder- und Jugendforschung spricht man davon, dass dieser Abkopplungsprozess immer früher, d.h. spätestens im Alter von 11 Jahren abgeschlossen ist und auch die Praxis zeigt, dass diese Kinder dann nur noch schwer erreichbar sind.²¹

Sorge für Eltern und Kinder

Möglicherweise kann im Rahmen der Schule geschehen, was auch gesamtgesellschaftlich sinnvoll wäre: Eine Diskussion über Erziehung und Bildung. Beispiele für wichtige Fragen, die Eltern und Personen mit elterlicher Verantwortung diskutieren könnten, wären z.B.:

- Was kann ich tun, um das Elternwohl zu stärken, da es die wichtigste Voraussetzung für das Kindeswohl ist?
- Welches Kinderbild habe ich?
- Welche Fördermaßnahmen sind wirklich sinnvoll für mein Kind?

Reichen meine Ressourcen als Mutter/Vater aus, diese zu ermöglichen ohne die Freude an Elternschaft zu verlieren?

Für Eltern aus prekären Milieus ist oft der enge Zusammenhang zwischen längerer Erwerbslosigkeit und dem Nachlassen der Erziehungskompetenz ein zentraler Faktor. Sie brauchen zuallererst Freundlichkeit und Ermutigung, um für weitere Hilfsangebote offen zu werden.

Für alle Eltern entlastend und ermutigend ist, dass der Bildungserfolg eng mit den elterlichen Qualitäten der Personen, die für das Kind Verantwortung wahrnehmen, zusammenhängt: Die Parenting (Elterlichkeit)-Forschung in den USA und Großbritannien hat mit zahlreichen Langzeitstudien untersucht, warum auch Kinder aus höchst prekären Milieus in Bildung und Berufsleben reüssieren können: Der wichtigste Faktor (wenn man den genetischen ausklammert) ist hierbei die Qualität der Beziehung des Kindes zu einer elterlichen Person, die nicht gezwungenermaßen biologisch verwandt sein muss.²² So ist z.B. der empathische Umgang einer engen Bezugsperson mit dem Kind eine der zentralen Determinanten dafür, dass Lebensentwürfe bzw. der soziale Aufstieg auch von Kindern mit prekärem Familienhintergrund gelingen können.

Elisabeth Hoffmann
Freie Mitarbeiterin
in der Konrad-
Adenauer-Stiftung
Team Frauen
und Familie



elisabeth.hoffmann@kas.de

¹ Unverzagt, Gerlinde: Eltern an die Macht; Verlag Ullstein Berlin 2010.

² vgl. Henry-Huthmacher, Christine und Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnis, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten; Lucius & Lucius Verlag Stuttgart 2008.

³ vgl. Institut für Demoskopie Allensbach: Aktuelle Fragen der Schulpolitik und das Bild der Lehrer in Deutschland. Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland 2010.

⁴ vgl. Walter, Franz (2010): Was der Mitte das Leben vermiest. In Spiegel-Online (17. Juni).

⁵ vgl. Klemm, Annemarie; Klemm, Klaus: Ausgaben für Nachhilfe - teuer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung. Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung; Gütersloh 2010.

⁶ vgl. Henry-Huthmacher, Christine; Borchard, Michael: aa.O.

⁷ vgl. ebd.

⁸ vgl. Günter, Mirjam: Endstation Hauptschule? www.ganztagsschulen.org (11.04.2006).

⁹ vgl. Focus Schule; 2006.

¹⁰ vgl. Bundesministerium des Inneren: Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrung, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht des Bundesministeriums des Inneren und des kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e.V., 2010.

¹¹ vgl. 2. World Vision Kinderstudie: Kinder in Deutschland; S.Fischer Verlag GmbH, Frankfurt a. M. 2010.

¹² vgl. Toprak, Ahmet: Integrationsunwillige Muslime? Lambertus Verlag. Freiburg i. Br. 2010.

¹³ vgl. Ecarius, Jutta; Groppe, Carda; Malmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

¹⁴ vgl. Europäische Kommission (Hrsg.): Key data on Education in Europe; 2009.

¹⁵ vgl. Hennig, Dirk: Zur Lebenspraxis junger Menschen; in: Wenn Eltern nur das Beste wollen; 2010.

¹⁶ vgl. Henry-Huthmacher, Christine; Borchard, Michael (Hrsg.): aaO.

¹⁷ vgl. Henry-Huthmacher, Christine; Borchard, Michael (Hrsg.): aaO.

¹⁸ vgl. Hoghughy, Masud: Handbook of Parenting; SAGE, London 2004.

¹⁹ vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Familienreport 2010.

²⁰ vgl. Bundesministerium des Inneren: Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrung, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht des Bundesministeriums des Inneren und des kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e.V. 2010.

²¹ vgl. Graffweg, Christoph: Bericht aus dem Alltag eines Förderschul-Schulleiters; in: Jugendliche mit mangelnder Ausbildungsreife; 2010; vgl. auch: Ecarius, Jutta; Groppe, Carda; Malmede, Hans (Hrsg.): aaO.

²² vgl. Hoghughy, Masud: aaO.

Lehrerinnen und Lehrer: eine Spezies, die Sorge verdient

Empirisches

Die gesellschaftliche Wahrnehmung zum Lehrerberuf scheint allmählich differenzierter und weniger von Klischees bestimmt zu sein. Das belegt auch eine breit angelegte Umfrage des Allensbacher Instituts aus dem Frühjahr 2009. Dass Lehrer besonders viel Freizeit hätten, meinen nur 37 Prozent der Bürger. Mehr als die Hälfte der Bürger finden hingegen: Lehrer haben einen anstrengenden Job, tragen große Verantwortung und müssen viele elterliche Erziehungsfehler bei den Kindern ausbügeln. Über zwei Drittel meinen allerdings auch, dass Lehrer in ihrem Beruf überfordert sind, was zu einem großen Teil ihrer ungenügenden Fähigkeit Unterricht zu gestalten und einem fehlendem Engagement geschuldet ist, in höherem Maße allerdings den schulischen Bedingungen und Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen. Die Einschätzungen verbessern sich zu Gunsten der Lehrerschaft, wenn man nur die Aussagen der Befragten berücksichtigt, die derzeit schulpflichtige Kinder haben: Der Blick auf die Lehrer eigener Kinder aus der Nähe erhöht das Verständnis dafür, dass Lehrer viel klagen. Das nämlich glaubt auch eine Mehrheit; sogar nur 12 Prozent der Befragten stellen sich vor, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf lieben.

Lehrkräfte müssen insgesamt wegen der Komplexität ihres Aufgabenfeldes und häufig ungünstiger Strukturbedingungen als besonders stressgefährdet gelten. Die drei wichtigsten negativen Einflussfaktoren sind: Dauerhafte Probleme im Bereich der Sozialbeziehungen, Gratifikationskrisen, d.h. ho-



he Verausgabung ohne angemessene Anerkennung und sogenannte „High demand – low influence“-Arbeitsbedingungen, d.h., Einengung durch zu weit reichende Reglementierung bei gleichzeitig hoher Belastung. Alle drei Bedingungen sind im Lehreraltag zu finden.

Was glauben Lehrerinnen und Lehrer eigentlich selbst? Worüber gibt es Grund zur Klage, oder Anlass zu Sorge, um eines der drei Leitwörter aus dem Titel dieser Ausgabe von Kirche und Schule zu verwenden?

Auch dazu liegt eine größere Zahl empirischer Untersuchungen vor. Eine der bekanntesten ist die Freiburger Schulstudie aus den Jahren 2001 bis 2004. Darin stellt sich heraus, dass die Beziehungsgestaltung zu den als schwierig erlebten Schülern die größte Belastungsprobe

darstellt. Beinahe ebenso erschwerend empfinden die befragten Kollegen zu große Klassen, die Höhe des Pflichtdeputates, zeitraubende Korrekturen, überzogene Erwartungshaltungen aus den Elternhäusern, wenig nachvollziehbare Reformen in kurzen Abständen und zu viel administrative Verpflichtungen. Einen mittleren Wert unter den Stressfaktoren erreicht das als zu gering erachtete berufliche Image und Prestige.

Leider scheint es so, als stünden vielen Kolleginnen und Kollegen oft nur unzureichende Bewältigungsstrategien zur Verfügung. Dazu zählen wenig geübtes Konfliktmanagement, unklares Auftreten im Umgang mit Schülern, unterrichtsmethodische „Kunstfehler“, mentale Dauerbeschäftigung mit beruflichen Themen, unrealistische Erwartungen

betreffend der eigenen beruflichen Wirksamkeit, mangelnde Arbeitsorganisation und ungenügende Regenerationszeiten.

Als Ergebnis der bislang größten Untersuchung zur Lehrergesundheit wurde in drei Kategorien und 11 Bereichen danach gefragt, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf erleben, bzw. sich verhalten:

Arbeitsengagement, darunter:

1. Bedeutsamkeit der Arbeit, 2. Beruflicher Ehrgeiz, 3. Verausgabungsbereitschaft, 4. Perfektionsstreben, 5. Distanzierungsfähigkeit.

Persönliche Widerstandsfähigkeit und das Bewältigungsverhalten gegenüber Belastungen, darunter:

6. Resignationstendenz, 7. Offensive Problembewältigung, 8. Innere Ruhe/Ausgeglichenheit.

Wohlbefinden / psychologischer

Schutzfaktor, darunter:

9. Erfolgserleben im Beruf, 10. Lebenszufriedenheit, 11. Erleben sozialer Unterstützung.

Nun lassen sich vier Grundmuster unterscheiden:

Muster G: Dieses Muster ist Ausdruck von Gesundheit und Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit. Wir finden deutliche, doch nicht exzessive Ausprägungen in den Dimensionen, die das Engagement gegenüber der Arbeit anzeigen. Am stärksten ausgeprägt ist der berufliche Ehrgeiz, während in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und der Verausgabungsbereitschaft zwar hohe, aber nicht die höchsten Werte vorliegen. Hervorzuheben ist weiterhin die trotz stärkeren Engagements erhaltene Distanzierungsfähigkeit. Das betrifft sowohl die geringste Ausprägung in der Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen als auch die

stärkste in der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit. Das Bild vervollständigt sich schließlich durch die ausnahmslos höchsten Werte in den Dimensionen, die positive Emotionen zum Ausdruck bringen, d.h. im beruflichen Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung.

Muster S: Mit der Musterbezeichnung S wird auf Schonung hingewiesen, die in diesem Falle das Verhältnis gegenüber der Arbeit charakterisiert. Es finden sich die geringsten Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben. Hier fügt sich auch die im Vergleich mit allen anderen Mustern am stärksten ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit ein. Hervorzuheben ist die niedrige Resignationstendenz, die darauf hinweist, dass das verringerte Engagement nicht als Ausdruck einer resignativen Einstellung gewertet werden darf. Zur Schonung kommt somit noch (relative) Zufriedenheit als wesentliches Kennzeichen dieses Musters. Die Quelle der Zufriedenheit dürfte dabei vorwiegend außerhalb der Arbeit zu suchen sein.

Die Muster A und B sind als Risikomuster zu verstehen, da in beiden Fällen arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensweisen auszumachen sind, die psychische Gefährdungen und Beeinträchtigungen anzeigen:

Risikomuster A: Dieses Muster ist durch überhöhtes Engagement gekennzeichnet. Im Vergleich mit allen anderen Mustern liegen hier die stärksten Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben vor. Bemerkenswert ist vor allem der eindeutig niedrigste Wert in der Distanzierungsfähigkeit, womit an-

gezeigt wird, dass es den Personen dieses Profils am schwersten fällt, Abstand zu den Problemen von Arbeit und Beruf zu gewinnen. Hervorhebenswert ist weiterhin, dass das außerordentlich starke Engagement mit verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen einhergeht, worauf die geringe Ausprägung in der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit und der relativ hohe Wert in der Resignationstendenz verweisen. Darüber hinaus ist es von eher negativen Emotionen begleitet. Darauf lassen die relativ geringen Werte in der Lebenszufriedenheit und im Erleben sozialer Unterstützung schließen. Insgesamt ist das Bild also dadurch charakterisiert, dass hohe Anstrengung keine positive emotionale Entsprechung findet.

Risikomuster B: Zum Bild des Risikomusters B gehören zunächst geringe Ausprägungen in den Dimensionen des Arbeitsengagements, insbesondere in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz. In dieser Hinsicht bestehen Gemeinsamkeiten mit dem Muster S. Im Unterschied zu S geht das verminderte Engagement jedoch nicht mit erhöhter, sondern mit eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit einher. Auch alle weiteren Merkmale zeigen im Vergleich mit dem Muster S überwiegend gegensätzliche Ausprägungen. In den Dimensionen, die die Widerstandsfähigkeit und das Bewältigungsverhalten gegenüber belastenden Situationen anzeigen, finden wir mit der höchsten Resignationstendenz sowie der geringsten Ausprägung in der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit besonders kritische Werte vor. Als ebenso problematisch sind die durchweg niedrigsten Ausprägungen in all den Dimensionen zu sehen, die das Ausmaß von Zufriedenheit

und Wohlbefinden wiedergeben, d.h. im beruflichen Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung. Generell ist dieses Bild durch vorherrschende Resignation, Motivationseinschränkung, herabgesetzte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und negative Emotionen gekennzeichnet. Solche Erscheinungen zählen. Um diese Beziehung deutlich zu machen, sprechen wir vom Risikomuster B.

Das Ergebnis der Untersuchung ist wenig überraschend und Besorgnis erregend: Etwa zwei Drittel von knapp 8000 befragten Lehrern aller Schultypen und Bundesländer muss den Mustern A und B zugeordnet werden. Markant ist auch, dass es im Laufe des Lehrerlebens eine starke Bewegung vom Muster G zu A und B gibt. Wie es also gelingt, möglichst lange gesund und gelassen im Beruf zu bleiben, scheint die Schlüsselfrage zu sein.

Spirituelles

Alles Lernen und Lehren in der Schule ist eingebettet in Kommunikation und Beziehung, zu sich selbst, zu den „Sachen“ und Aufgaben, besonders zu den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, zu Kolleginnen und Kollegen. Aus welchem „Geist“ und mit welchem „spirit“ können und wollen die, die in der Schule zu tun haben, diese Beziehungen gestalten, hier besonders die Lehrenden? Damit dürften wir nicht weit entfernt sein, Pflege und Ausdruck beruflicher Spiritualität als einen wichtigen Baustein beruflichen Wohlergehens zu betrachten. Spiritualität ist ein missverständlicher und irgendwie abgenutztes Wort. Ich will es hier so verstehen: Christliche Spiritualität bringt eine Geisteshaltung zum Ausdruck, die reflexiv einholt und

pragmatisch umsetzt, was einen Menschen von innen her bewegt, was von ihm ausgeht und wie er wirken möchte (in beiderlei Wortsinn). Ihre Quelle sind das unbedingte Ansehen und die unverwechselbare Größe, die jeder Mensch bei Gott genießt. Christliche Spiritualität sucht dies zu „realisieren“, inspiriert durch das Beispiel Jesu Christi.

„Was ist der Mensch, dass du an ihn denkst... Du hast ihn nur wenig geringer gemacht als Gott, hast ihn mit Herrlichkeit und Ehre gekrönt.“ (Ps 8)

Wie sehr kann es gelingen, dieses Motiv wahr sein zu lassen, morgens vor dem Spiegel, im Lehrerzimmer, beim „Guten Morgen...“ in der Klasse, in den zahllosen Interaktionen eines Lehrertages? In der Schule geht es darum, Schülerinnen und Schüler groß werden zu lassen im Umgang mit sich und der Mitwelt. Welche Lehrerin, die nicht zuvorderst groß von sich denkt, sollte das schaffen?

„Du bist mein geliebter Sohn. Ich habe Gefallen an dir.“ (Mk 1, 11)

Dieses Wort geschieht an Jesus vor Beginn seiner öffentlichen Tätigkeit, seines „Berufes“. Inhalt der Botschaft ist die Beziehungsklärung, nicht die Aufgabe. Es geht darum, diesen Vor-Satz ins Spiel zu bringen, noch vor jeder Handlung gilt das, dass man an mir Gefallen haben soll und kann. Weiß Gott, schwierig genug, dran zu glauben und es umzusetzen. Was aber, wenn das nicht gälte?

Gerne wird das Motiv der Ebenbildlichkeit als Ausgangspunkt und Ziel christlich orientierter Bildung bemüht. Auch im Lehrberuf nimmt ein jeder teil an Gottes Schöpfungswerk, welches Gottes Größe und Schönheit sichtbar macht. Im Kern geht es bei allem Bemühen um nichts Anderes. Nachfolge im Beruf bedeutet auch, teilzunehmen an der Entwicklung meiner selbst und der

Welt in Richtung „malkut jahwe“, des Reiches Gottes: wie es zugeht, wenn Gott es zu sagen hat.

Praktisch Orientiertes

Dies vorausgesetzt könnte es sinnvoll sein auf ein paar der folgenden Haltungs- und Handlungsideen zu achten.

- Die Antennen sensibilisieren: für Gott, mich, die Mitwelt.
- Die Füße auf der Erde und den Himmel offen halten.
- Die „Brennelemente“ pflegen und auffüllen.
- Groß von sich und den anderen, von der eigenen Arbeit und der der anderen denken.
- Dankbarkeit für meine Talente und Fähigkeiten – auch gegenüber Gott – ausdrücken.
- Autorität sein wollen (Autor sein und wachsen lassen).
- Verantwortung übernehmen.
- Die „Sache“ beherrschen.
- Sich mit dem zeigen, was man liebt; das persönliche Faible und die persönliche „Macke“ kultivieren.
- In Weiterlernen und die eigene Entwicklung investieren.
- Kollege u. Kollegin sein: zusammenarbeiten und zusammen leben.
- Mit sich und anderen zu Rate gehen, das eigene Handeln reflektieren und ins Gebet nehmen.
- Mein Bild von den „Kunden“ polieren, besonders von den „unattraktiven“.
- Sich und andere loben, Feedback nehmen und geben, Erfolg genießen.
- Mein Verständnis von Leistung hinterfragen.
- Mein Unvermögen, meine Endlichkeit ansehen und ihnen begegnen, mit Enttäuschungen umgehen können.
- Vertrauen auf Vollendung meiner Arbeit durch Mitmenschen, schließlich durch Gott, walten lassen.
- Den Sabbat heiligen, die Zeit struk-

- turieren, auch durch Rituale.
- Den bewussten Umgang mit den Kräften und Mitteln pflegen.
 - Überraschungen schätzen, Humor walten lassen.
 - Fröhlich der Pensionierung entgegen!

Wenn dies Elemente einer Spiritualität im beruflichen Kontext sein können, dann scheinen sie zugleich nahe an den Verhaltensmustern G und S zu liegen. Gesundheit und Spiritualität liegen in der Tat nahe beieinander. Sie sind im besten Sinne verschränkt.

Supervisorisches

Supervision ist eine leider unter Lehrern immer noch klischeebe-setzte Form beruflicher Reflexion - nur von einem Bruchteil der Lehrerschaft genutzt. Gleichwohl lässt sich nachweisen, dass Supervision die gerade genannten Haltungs- und Handlungsideen unterstützt, und nicht zufällig sieht die Gesundheitsprophylaxe im Nachgang der Freiburger Belastungsstudie einen kollegialen Coachingprozess als Kernstück vor. Bereits nach einem Jahr kollegialer Supervision war der Anteil der Probanden aus den Mustern A und B deutlich gesunken. Wenn Kolleginnen und Kollegen mit der anleitenden Unterstützung einer Supervisorin/eines Supervisors zusammen arbeiten, geht es immer um die Frage nach der Bewältigung des beruflichen Handelns im Spannungsfeld von Person – Rolle und Institution. Erinnerung sei an die 11 Bereiche in der Untersuchung zur Lehrergesundheit AVEM. Aus diesen Bereichen stammen zumeist die Themen der Supervision. Eine der wohlthuendsten Erfahrungen dabei ist: drüber zu reden! Hier gilt geradezu das als Qualitätsnachweis, was umgangssprachlich verpönt ist: Wir haben mal wieder drüber geredet. Dabei kommt

der Erzählung einer beruflichen Szene besondere Bedeutung zu.

Supervision kennt viele verschiedene Formate und Verfahren. Immer geht es um ein verbessertes Verständnis meiner Selbst in meinen beruflichen Handlungen, um das Verstehen der Anderen und um die Auslotung und Vergrößerung meines Handlungsspielraumes in Richtung bekömmlicherer und zufriedener Praxis. In der Supervision können alternative Handlungsweisen im Modell erprobt werden, gerade wenn es um Beziehungsgestaltung geht. Nicht selten werden Unterrichtssituationen „auf die Bühne“ geholt, analysiert und weiter geführt. Die Kolleginnen und Kollegen in der Gruppe sind dabei „Erlebnisverwandte“, die sich in die Situation der Ratsuchenden gut hinein versetzen können. Zugleich ermöglicht ihre Distanz zum Geschehenen ihnen, neue Sichtweisen und Verhaltensweisen ins Spiel zu bringen.

Schulpastorales

Dass die Abteilung Schulpastoral Supervision anbietet, stößt hin und wieder auf Erstaunen. In diesem Heft geht es um Schule – Seele – Sorge. Schon der Blick auf die Empirie zeigte, dass es bei der Bewältigung der immensen beruflichen Anforderungen nicht ohne die persönliche Disposition geht. Immer sind Lehrerinnen und Lehrer als ganze Menschen im Einsatz. Je besser es um sie gestellt ist, desto besser geht es der „Kundschaft“. Lehren und Lernen ist kein seelenloses Geschäft, lässt sich nicht als Summe technischer Fertigkeiten „betreiben.“

Im eigentlichen Sinne braucht es keine besondere „schulpastorale“ Supervision, Supervision ist entweder gut und wird als hilfreich erfahren –

oder nicht. Sie unterliegt festgelegten Qualitätsstandards in Ausbildung und Praxis. Das ist es nicht. Dennoch wird eine Supervisorin, die unter dem „Segel“ Schulpastoral arbeitet, Kontakt zum „spirit“ suchen und halten, bei sich selbst und bei den Supervisanden. Das kann je nach Gestaltung der Arbeitsbeziehung mehr oder weniger ausdrücklich geschehen. Die Erfahrung zeigt, dass viele Teilnehmende am Supervisionsangebot der Abteilung Schulpastoral diesen „Draht“ wünschen. Es geht um die geschenkte „Größe“ und das „Gefallen“, welche es in die kleinen beruflichen Situationen hinein zu verpflanzen gilt. Schulpastoraler geht es dann nicht...



Michael Wedding
Abteilung Schulpastoral,
Bischöfliches
Generalvikariat Münster

wedding@bistum-muenster.de

Literaturhinweise:

Bauer, Joachim: Die Freiburger Schulstudie, Freiburg i. Br. 2004.

Ewen, Alois: Was kann ich tun, um den Schulalltag besser zu bewältigen? in: Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz, 01/ 2004, 30-39.

Köcher, Renate: Schulen und Lehrer aus Sicht der Bevölkerung (Unterricht innovativ – Deutscher Lehrpreis), in: www.dphv.de/fileadmin/user_upload/wettbewerbe/lehrerpreis_untin/UEbersicht_Studie_Lehrerbild.pdf, 26. 03. 2009.

Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf: (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer; (2007) Beltz Verlag Weinheim und Basel.

Wedding, Michael: Spirituell, weil professionell – Professionell, weil spirituell; in: Katechetische Blätter 133 (2008), 96-102.

Hinsehen und handeln

Schulseelsorge in schwierigen Situationen¹

Schulseelsorge wird häufig dann angefragt, wenn Schüler/innen, Lehrer/innen oder auch Eltern in eine schwierige Situation geraten. In diesem Beitrag werde ich auf einige Nöte und Sorgen von Schüler/innen eingehen, wie sie mir in meiner Tätigkeit als Schulseelsorgerin im Alltag immer wieder begegnen. Gleichzeitig werde ich Perspektiven aufzeigen, wie Schulseelsorge in solchen Situationen eingreifen kann.²

In der Schule kommen Menschen aus unterschiedlichen Lebenskontexten zusammen. Alle müssen sich mit ihren unterschiedlichen Interessen und Erwartungen, Gewohnheiten und Lebensperspektiven, Wertorientierungen und ökonomischen Möglichkeiten aufeinander einstellen. Manche Schüler/innen kommen mit einer belasteten familiären Situation in die Schule. Es fällt nicht immer leicht, die Sorgen und Nöte dieser Schüler/innen wahrzunehmen. Hierzu bedarf es einer Kultur der Aufmerksamkeit, um solche Situationen zu bemerken und gegebenenfalls zu intervenieren.

Aufmerksam sein für Nöte und Sorgen von Schülern und Schülerinnen

Es gibt Belastungen und Nöte von Schülern/innen, die primär in der Schule ihre Ursache haben und einzelne Schüler betreffen. Hierzu zählen beispielsweise ein Schüler, der nicht in das Klassensystem integriert ist, sondern geärgert oder ausgegrenzt wird; Schüler/innen, die

sich gegenseitig beleidigen und in körperliche Übergriffe verstrickt sind, Schüler/innen, die unter großem Leistungsdruck stehen, sowie Schüler/innen, denen es nicht gelingt, ihre Konflikte gewaltfrei zu lösen. Schüler/innen leiden in Schule unter Missverständnissen, Enttäuschungen und unfairer Behandlung. Seltener werden sie auch durch schulische, plötzlich eintretende Krisensituationen erschüttert, z. B. wenn ein Lehrer oder Mitschüler stirbt, wenn sie auf dem Schulweg einen Unfall haben, oder von einer Bombendrohung an ihrer Schule erfahren.

Aufmerksam sein für Nöte und Sorgen in den Familien

Daneben sind Schulen Orte, an denen viele Schüler/innen zusammenkommen, die mit familiär bedingten Krisen belastet sind. Diese müssen im Zusammenhang mit dem Elternhaus gesehen werden und können nur in der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus gelöst werden. Die World Vision-Kinderstudie³ zeigt auf, dass besonders Kinder aus unteren Schichten häufig belastet sind, weil den Familien Ressourcen fehlen, und sie ein hohes Risiko haben, zu verarmen; zudem sind sie häufiger auf sich allein gestellt, weil es ihnen an Rückhalt und Anregungen fehlt. Darüber hinaus gibt es ein großes Streitpotential und Unzufriedenheit innerhalb der Familien. Auffallend ist, dass 30% der Kinder nicht in ihrer Kernfamilie le-



// Alle müssen sich mit ihren unterschiedlichen Interessen und Erwartungen, Gewohnheiten und Lebensperspektiven, Wertorientierungen und ökonomischen Möglichkeiten aufeinander einstellen.



ben, dass 7% der Kinder nicht hinreichend integriert sind und nicht über einen Freundeskreis verfügen, dass 10% der Kinder häufiger bedroht und geschlagen werden, dass 26% der Kinder in ihrer Freizeit vor allem fernsehen und am Computerspielen, dass 15-25% Prozent der Kinder zumindest kurzfristig an psychischen Erkrankungen leiden. Aber auch Kinder, die nicht zu einer Risikogruppe gehören, haben Probleme, z. B. wenn sie pubertätsbedingt Ärger und Stress mit den Eltern und Geschwistern haben, unter der Trennungssituation ihrer Eltern leiden oder weil sie körperlich oder seelisch erkrankt sind. In allen Familien kann es hinzukommen, dass Kinder durch plötzliche Krisensituationen überrascht werden, z. B. wenn eine wichtige Bezugsperson stirbt. Um psy-

chisch instabil zu reagieren und diese Befindlichkeit in die Schule zu tragen, reicht es oft schon aus, nur Zeuge oder Beobachter eines Unglücksfalles zu sein.

Handeln!

So unterschiedlich die oben beschriebenen Sorgen, Nöte und Krisen sind, so unterschiedlich sind auch die Möglichkeiten eines Schulseelsorgers / einer Schulseelsorgerin zu handeln. Worauf gilt es zu achten, wenn ich Krisen wahrnehme?

An erster Stelle steht die Erkenntnis, dass Not und Krisen sehr unterschiedlich erlebt werden: „Abhängig von biografischen Erfahrungen, der momentanen Belastbarkeit, den verfügbaren Bewältigungsmustern, der Engmaschigkeit und der Effektivität

des sozialen Netzes reagieren Menschen bei gleichen Ereignissen unterschiedlich betroffen.“⁴ Trotz aller Vorbereitungen gibt es keine für alle Arten von Vorfällen allgemein gültigen Leitlinien. Jede Situation ist anders. Besonders wichtig ist, dass der Schulseelsorger/die Schulseelsorgerin den betroffenen Menschen offen, wertschätzend und zugewandt begegnet, ohne ihnen eine Lösung vorzugeben. Es geht darum, sich Zeit zu nehmen, mit den Schülern/innen ihre Situation anzuschauen und zuzuhören, um wieder Normalität zu ermöglichen. Darüber hinaus ist es wichtig, mit den Menschen im Umfeld zu arbeiten und sie für den Umgang mit den Betroffenen zu sensibilisieren. Je massiver die Krise in das Leben des einzelnen einbricht, desto mehr ist Schulseelsorge aufgerufen, diesem Menschen Sicherheit und Stabilität zu geben und konkrete Schritte zur Entlastung und Bewältigung zu planen. Wann immer es möglich ist, sollte der Schulseelsorger/die Schulseelsorgerin auch auf die Missstände, die zur Not und zur Krise geführt haben, aufmerksam machen und darauf hinwirken, ihre Entstehungsbedingungen zu minimieren (politischer Auftrag der Schulseelsorge).

// Entscheidend ist in schwierigen Situationen die verlässliche Präsenz einer emotional stabilen Person. Geduldiges Zuhören, die Not teilen, ohne sie wegnehmen zu können und gezielte Fragen helfen, die Situation zu erfassen und Perspektiven zu entwickeln.

Beziehungen aufnehmen

Die Not wahrnehmen ist der erste Schritt zum Handeln. Um in den Kontakt mit den Betroffenen zu kommen, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten: Manchmal geht die Initiative von den Schülern/innen selber aus, von Klassenkameraden oder von Lehrkräften. Vielfach hat sich bewährt direkt auf die Betroffenen zuzugehen und sie persönlich anzusprechen, weil die Schwellenangst, sich Hilfe zu holen, oft hoch ist, oder der Betroffene seine Lage ohnehin als ausweglos erlebt. Entscheidend ist in solchen Situationen für Betroffene die verlässliche Präsenz einer emotional stabilen Person. Geduldiges Zuhören, die Not teilen, ohne sie wegnehmen zu können und gezielte Fragen helfen, die Situation zu erfassen und Perspektiven zu entwickeln. Manchmal hilft es schon Gefühle wie Trauer, Wut, Ohnmacht, Aggressionen, Angst zu erlauben und zuzulassen. Manchmal reichen wenige Fragen, damit die Betroffenen selbst Wege zu einer Lösung entdecken. Manchmal braucht es Geduld und Fingerspitzengefühl, um die Not des Kindes richtig einschätzen zu können. Manchmal liegt die Lösung auch nicht griffbereit. Dann braucht es Unterstützung von anderen.

Sich vernetzen

Wäre allein die Schulseelsorge für die Not in der Schule zuständig, wäre das ein Tropfen auf den heißen Stein. Damit sich die Situation der Schüler dauerhaft verbessert, ist eine breite Vernetzung notwendig. Sie beginnt innerhalb der Schule mit den Klassenlehrern, der Schulsozialarbeit, dem Beratungsteam, der Schulleitung und geht darüber hinaus bis zum Jugendamt, zu den Beratungsstellen, zur Kinder- und Jugendpsychiatrie, zu den Jugendschutzstellen, den Kirchengemeinden, den Jugendzentren und der Schulpsychologischen Beratungsstelle. Je größer die Vernetzung ist, desto eher findet sich eine passende Unterstützung – beginnend bei einer fundierten und komplexen Diagnose bis hin zu konkreten Unterstützungsangeboten für die Familie und in der Schule.

In Krisen intervenieren

Besonders für plötzlich auftretende Notfälle im Sinne einer existenziell bedrohlichen Situation bietet sich eine Mitarbeit im schulischen Kriseninterventionsteam an, das inzwischen in jeder Schule – gemäß den Empfehlungen des Notfallordners für Schulen – gegründet sein sollte. Dieses Team sollte sowohl die akute Situation als auch die Arbeit mit den Betroffenen nach einem Vorfall in den Blick nehmen.

Fürsorgen

Nach plötzlichen Notfällen brauchen Menschen kurzfristige notfallpsychologische Unterstützung mit dem Ziel, stabilisierend auf die Betroffenen einzuwirken und zu verhindern, dass sich Belastungsstörungen entwickeln. Krisenintervention sollte hier „mög-

// Ein achtsamer und wertschätzender Umgang miteinander schafft die Voraussetzung für einen positiven Umgang mit Sorgen, Nöten und Krisen. In dem Maße, wie man versucht, die Sorgen und Nöte wahrzunehmen und anzusprechen, erhöht man die Chance, sie einzudämmen und ihnen konstruktiv zu begegnen.

lichst rasch erfolgen, als Angebot verstanden werden und die Menschen in die Lage versetzen, die Situation Schritt für Schritt wieder selbst zu meistern.⁵ Besonders wichtig ist es, das Geschehene in den Lebensalltag zu integrieren, auf bestehende Ressourcen aufmerksam zu machen und diese zu aktivieren. Das Konzept der „Group-Crisis-Intervention“ trägt hierzu bei, weil es die Fragen „Was war?“ – „Was ist?“ – „Was wird?“ in sehr strukturierter Form ins Gespräch bringt und sowohl für Einzel- als auch für Gruppengespräche verwandt werden kann.⁶ Im Zentrum des Gespräches steht ein vorwärts gerichtetes Anknüpfen an Bewältigungsstrategien und die Überlegung, wie es weiter geht.

Nach-sorgen

Nach der akuten Krise beginnt die eigentliche Arbeit des Schulseelsorgers/der Schulseelsorgerin. Mögliche Effekte der Krise rücken in den Vordergrund. Große Krisen lösen häufig viele kleinere aus, weil die Menschen sich an etwas erinnern fühlen, früher schon einmal Ähnliches erlebt haben. Hier ist es wichtig, das ganze „Mobile einer Familie, einer Klasse und einer Schule“ in den Blick zu nehmen und auf die neuen Bedarfslagen zu reagieren. Die Methode der „Kreise der Betroffenheit“ hilft dabei, keinen aus dem Blick zu verlieren. Vernetzendes Arbeiten ist

auch hier wieder einmal im Rahmen der Schulseelsorge unerlässlich!

Vor-sorgen

Jedes „nach der Krise“ ist ein „vor der Krise“. Es ist hinlänglich bekannt, dass besonders die stillen, frustrierten, schlechten und demotivierten Schüler Wertschätzung und Aufmerksamkeit brauchen, sei es in Einzelgesprächen oder in Klassen bezogenen Projekten. Unzählige Möglichkeiten gibt es hierzu - allen voran die bereits beschriebene: Beziehung aufnehmen!

Ein achtsamer und wertschätzender Umgang miteinander schafft die Voraussetzung für einen positiven Umgang mit Sorgen, Nöten und Krisen. In dem Maße, wie man versucht die Sorgen und Nöte wahrzunehmen und anzusprechen, erhöht man die Chance, sie einzudämmen und ihnen konstruktiv zu begegnen. Es kommt darauf an, diese Chancen zu sehen und zu nutzen! Achtsames und aufmerksames Hinsehen ist der erste Schritt auf einem längeren Weg!



Verena Schrimpf
Abteilung Schulpastoral,
Bischöfliches
Generalvikariat Münster

schrimpf@bistum-muenster.de

¹ Ich beschränke mich darauf, aus dem Gesamt schulpastoralen Handelns an unserer Schule nur den Aspekt der Krisenintervention und der Hilfe in Notsituationen darzustellen; auf die Einbindung in das schulpastorale Gesamtkonzept verzichte ich an dieser Stelle.

² Vgl. Hinsehen und Handeln heißen sowohl die Beilage Schule NRW im Januar 2010 als auch die Notfallpläne des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in NRW.

³ Vgl. www.worldvisionkinderstudie.de/downloads/zusammenfassung-kinderstudie2007.pdf, download vom 10.03.2010.

⁴ Englbrecht, Arthur; Storath, Roland: Erziehen: Handlungsrezepte für den Schulalltag in der Sekundarstufe. In Krisen helfen; Berlin 2005; Seite 17.

⁵ Englbrecht, Arthur; Storath, Roland: aaO; S. 20.

⁶ Vgl. Englbrecht, Arthur; Storath, Roland: Erziehen: aaO; S. 27. Das Konzept sollte unter professioneller Begleitung erlernt werden.

Die wenigsten Eltern leisten sich heute noch den Luxus es dabei bewenden zu lassen, liebende Eltern zu sein anstatt den gut funktionierenden und allzeit bereiten Schul-Coach zu mimen.

Eltern unter Bildungsdruck

Fast jeder dritte Schüler wächst in einer sozialen, finanziellen und kulturellen Risikolage auf.

Wie sollen Schüler Begriffe wie „guter Vater“ u. ä. verstehen können, wenn es in ihrem Leben keinen Vater und nur eine gleichgültige Mutter gibt?

„Was ist der Mensch, dass du an ihn denkst... Du hast ihn nur wenig geringer gemacht als Gott, hast ihn mit Herrlichkeit und Ehre gekrönt.“ (Ps 8) Wie sehr kann es gelingen, dieses Motiv wahr sein zu lassen, morgens vor dem Spiegel, im Lehrerzimmer, beim „Guten Morgen...“ in der Klasse, in den zahllosen Interaktionen eines Lehrertages?

Mozart für das Ungeborene – Mandarin für Dreijährige

In der Erlebnispädagogik wird das Bild der Komfort-, Wachstums- und Panikzone unterschieden. Diese Unterscheidung macht deutlich, dass Lernen und Wachstum zum einen an den eigenen Grenzen möglich ist und dass der Einzelne aktiv mit seinen Grenzen umgehen muss.

Mehr als die Hälfte der Bürger finden: Lehrer haben einen anstrengenden Job, tragen große Verantwortung und müssen viele elterliche Erziehungsfehler bei den Kindern ausbügeln.

**Für-sorgen
nach-sorgen
vor-sorgen!**

Unsere Schüler wünschen sich nichts mehr als „normal“ zu sein; es verletzt sie und demotiviert sie wenn sie in Klasse 8 sind und ein Arbeitsblatt erhalten, auf das Klasse 4 gedruckt ist.

Eltern sehen sich mehr und mehr als Lebensgestalter ihres Kindes und damit in einer drückenden Verantwortung: Wenn die Eltern bei der Förderung versagen, trägt das Kind die Konsequenzen.

In die Schule ist mehr Bewegung geraten. Durch eine Vielzahl von Projekten, durch die Vergleichsklausuren, Zentrale Abschlussprüfungen, durch das Zentralabitur usw. ist es hektischer geworden. In dieser Zeit ist ebenfalls der Umgangston der Schüler rauer geworden. Die Eltern sind fordernder geworden. Sie müssen mit mehr Information versorgt werden, sollen mehr beteiligt werden und nicht selten erwarten Eltern, dass die Schule auch deren Erziehungsaufgaben mit übernimmt.

Der gefühlte Druck auf Schüler wie auch auf Lehrer ist in den letzten Jahren angewachsen. Zeit kommt in der Schule zunehmend abhanden.

Aus einem Gespräch, das der Vorsitzende der Deutschen Bahn AG, Dr. Rüdiger Grube, im Juli 2010 mit Altkanzler Helmut Schmidt führte:

Grube: »Ich habe die Hauptschule besucht, eine Lehre gemacht, später studiert. Auf diesem Weg habe ich Werte wie Glaubwürdigkeit, Respekt, Loyalität, Fleiß und Begeisterungsfähigkeit verinnerlicht. Ich befürchte, dass diese Werte einem die Schule heute nur noch begrenzt vermitteln kann.«

Schmidt: »Leider, leider. Und man lernt diese Werte nicht nur in der Schule nicht mehr. Man lernt sie auch nicht auf der Harvard Business School, in St. Gallen auch nicht und in Oestrich-Winkel auch nicht.«

„Ich schlage vor, in allen Schulen einen Kurs zur „Erlernung der Langsamkeit“ einzuführen. Von mir aus darf es sogar ein Leistungskurs sein. Langsamkeit wäre eine Gangart, die der Zeit zuwider verlief. Die bewusste Verzögerung... Das Erlernen des Innehaltens, der Muße. Nichts wäre in der gegenwärtigen Informationsflut hilfreicher als eine Hinführung der Schülerinnen und Schüler zur Besinnung ohne lärmende Nebengeräusche, ohne schnelle Bildabfolge, ohne Aktion, und hinein ins Abenteuer der Stille... Ich weiß: ein Vorschlag, den zu realisieren zwangsläufig die Zeit fehlen wird. Dennoch bitte ich Sie als Lehrerinnen und Lehrer, ihn nicht zu belächeln, sondern ihn spielerisch ernst zu nehmen.“

(Günter Grass)

Während solcher Projektstage fehlt auch für uns Lehrer der normale Druck des Unterrichts, wir sind freier in der Gestaltung von Inhalt, Zeit, Raum und Atmosphäre.

Es ist bekannt, dass besonders die stillen, frustrierten, schlechten und demotivierten Schüler Wertschätzung und Aufmerksamkeit brauchen.

Auch Eltern der mittleren und gehobeneren Milieus geraten durch medial vermittelte Vorbilder unter Druck. Sie müssen feststellen, dass die von ihnen geschätzte Bildung für Kinder und Jugendliche ein extrem „uncooles“ Ziel ist. Eltern und Schulen sehen sich vor der Aufgabe, Heranwachsende zu etwas zu motivieren, das für viele von ihnen ein eher negatives Ziel ist.

Die Gefahr, Religiosität und Schulleben, schulpastorales Handeln und Schulentwicklung, außerunterrichtliches und unterrichtliches Wirken jeweils isoliert zu betrachten und nicht die wechselseitige Verwiesenheit und den gegenseitigen Einfluss wahrzunehmen, ist groß.

„Man kann die Schwachen nicht stärken, indem man die Starken schwächt. Man kann keinen Charakter aufbauen, indem man einem Menschen die Initiative nimmt. Man kann Menschen nicht dauerhaft helfen, indem man für sie tut, was sie für sich selbst tun könnten und sollten.“ (Abraham Lincoln)

„Lehrer kümmern sich um die Starken, die Seelsorger um die Schwachen.“ (Pater Dr. Klosterkamp)

Bei alledem ist die Qualität der Schulpastoral nicht unter dem Aspekt der Bindung von (jungen) Menschen an die Kirche zu beurteilen. Vielmehr geht es vorrangig um die Einladung zum Glauben an Jesus Christus. ... Ohne den Religionsunterricht, ohne Angebote der Schulpastoral, ohne Christen, die sich in der Schule engagieren, werden die meisten Menschen heute nicht mehr von dieser Einladung erreicht.

Wer fühlen will muss zuhören – In der Tat: „Wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war ganz und gar einmalig. Wenn jemand meinte, sein Leben sei bedeutungslos und er selbst nur irgend einer unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kapputter Topf - wenn der hinging und erzählte alles das der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, dass er sich gründlich irrte. Dass es ihn, genau so wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab, und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war. So konnte Momo zuhören!“ (Michael Ende: Momo.)

Immer sind Lehrer und Lehrerinnen als ganze Menschen im Einsatz. Je besser es um sie bestellt ist, desto besser geht es der „Kundschaft“. Lehren und Lernen ist kein seelenloses Geschäft, lässt sich nicht als Summe technischer Fertigkeiten „betreiben“.

Nur wer sich seiner Stärken bewusst ist, kann sich selber positiv annehmen, kann seine Schwächen akzeptieren und offen auf Neues zugehen.

Bildungsgerechtigkeit als Herausforderung für (katholische) Schulen

Einleitung: einige Fakten

Wie bereits die PISA-Studien zuvor, so zeigten auch die jüngsten Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung von Bildungsstandards im sprachlichen Bereich insbesondere zwei markante Ergebnisse:

Zum einen lassen sich beim Vergleich der von den Schülern in den einzelnen Bundesländern erreichten durchschnittlichen Kompetenzwerte erhebliche Unterschiede feststellen.¹ Zum anderen bestehen hinsichtlich Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft deutliche Disparitäten im Kompetenzerwerb.² Diese Disparitäten spiegeln sich auch in der Verteilung der Schüler/innen in den einzelnen Schulformen wider, wie etwa die Schulstatistik für das Land Nordrhein-Westfalen verdeutlicht. Hier beträgt der Anteil weiblicher Schüler in den Hauptschulen lediglich 42,7 %, aber in den Gymnasien 53,3 %. Und während im Schuljahr 2009/2010 der Anteil der Gymnasialschüler/innen insgesamt 33,7 % betrug, besuchen lediglich 21,9 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund ein Gymnasium, wobei die Quote für Kinder und Jugendliche mit türkischer Staatsangehörigkeit gar nur bei 12,5 % lag.³ Und schließlich ist nach der o.g. Länderstudie die Wahrscheinlichkeit für ein Kind aus der sog. obersten „Dienstklasse“, ein Gymnasium zu besuchen, 4,5 mal so hoch wie die entsprechende Wahrscheinlichkeit für ein Kind eines Facharbeiters (Dienstklasse V/VI).⁴

Diese Ergebnisse belegen einmal mehr, dass die Möglichkeiten der individuellen Förderung in den Schulen nicht ausgeschöpft werden

und dass es überdies nicht gelingt, Bildungschancen in der Schule unabhängig von askriptiven Merkmalen wie Geschlecht oder Herkunft zu gewähren, so wie es im Sinne einer Bildungsgerechtigkeit geboten wäre. Die Folgen sind fatal: So werden junge Menschen in der Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit, gemessen an ihrem Bildungspotenzial, eingeschränkt. Betroffen hiervon ist jedoch nicht nur das jeweilige Individuum, sondern auch die Gesellschaft, insofern diese auf die Fähigkeit ihrer Mitglieder zu verantwortlichem Handeln angewiesen ist und zudem die disparate Bildungsbeteiligung der nachwachsenden Generation dem Anspruch eines sozialen Rechtsstaats nicht gerecht wird. Da die Beschränkung von Bildungschancen stets auch eine Beschränkung des Qualifikationserwerbs ist, ist eine sozial disparate Bildungsbeteiligung überdies von Nachteil für die Sicherung der materiellen Grundlagen und die Innovationsfähigkeit der Gesellschaft, die – zumal in einem rohstoffarmen Land mit einer schrumpfenden Bevölkerung – von Qualifikationsniveau und -struktur dieser Bevölkerung abhängen.

Maßnahmen für eine durchgreifende und nachhaltige Verbesserung der individuellen Förderung aller Schüler/innen und insbesondere solcher aus bildungsfernen Milieus müssen mit Blick auf die schulexternen und schulinternen Bedingungsfaktoren sowohl auf vorschulischer (z.B. Sprachförderung), außerschulischer (z.B. gesellschaftliche Integrationsbemühungen) und schulorganisatorischer (z.B. qualitativ hochwertige Ganztagsangebote) Ebene ansetzen, sie fordern aber

auch die einzelne Schule heraus.

Als Schulträger ist damit auch die Kirche herausgefordert, die ihren Schulen Unterstützung und Orientierung für die auf Schulebene zu entwickelnden Maßnahmen zu gewähren hat. Eine solche Orientierung muss ihren Ausgangspunkt im Auftrag kirchlicher Schulen haben und hinreichend Gestaltungsmöglichkeiten für die Einzelschule und ihre konkreten Bedingungen sein. Einige erste Überlegungen seien nachfolgend skizziert.

Hinweise zum grundsätzlichen Auftrag kirchlicher Schulen

Als staatlich anerkannte und auch geförderte Ersatzschulen nehmen kirchliche Schulen wie öffentliche Schulen pädagogische und gesellschaftliche Aufgaben wahr: So erfüllen sie einerseits einen Bildungsauftrag, insofern sie Bildungsprozesse initiieren und unterstützen, die auf den Erwerb der Fähigkeit zu verantwortlichem Handeln gerichtet sind. Solche Bildungsprozesse vollziehen sich insbesondere durch an curricularen Vorgaben orientiertes inhaltlich-fachliches, methodisch-strategisches, sozial-kommunikatives und affektives Lernen.⁵ Analytisch hiervon zu unterscheiden sind zentrale gesellschaftliche Aufgaben von Schule. Hierzu zählen die Qualifizierung der nachwachsenden Generation, die Allokation (Einfluss auf die Verteilung von Lebenschancen und damit auch auf die Zuordnung zu gesellschaftlichen und beruflichen Positionen) und die Legitimation (Vermittlung von Einstellungen und Werthaltungen,

die für die Unterstützung und Aufrechterhaltung bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse erforderlich sind) angesehen werden.⁶ Diese Aufgaben haben einerseits eine Reproduktionsfunktion, insofern die nachwachsende als zukünftig verantwortliche Generation in die Lage versetzt werden muss, das in der Gesellschaft in materieller und ideeller Hinsicht Erreichte zu sichern und fortzuführen. Die Aufgaben haben andererseits auch eine Innovationsfunktion, insofern die Heranwachsenden befähigt werden sollen, sich für die Weiterentwicklung und Verbesserung sozialer Verhältnisse wie z.B. mehr Bildungsgerechtigkeit wirksam einzusetzen.

Kirchliche Schulen haben zudem einen trägerspezifischen Bildungsauftrag, für den bei Beachtung pädagogischer Maxime das christliche Menschenbild (der Mensch als Ebenbild Gottes, der Mitmensch als „Nächster“) und der kirchliche Sendungsauftrag zentrale Bezugspunkte sind.⁷ Beide gebieten z.B. das Eintreten für die freie Entfaltung des Menschen (z.B. durch Bildung) sowie den Einsatz für soziale Gerechtigkeit und Benachteiligte und bestimmen damit kirchliche Aufgaben in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Im Hinblick auf das Bemühen um Bildungsgerechtigkeit ergeben sich auf der Ebene der kirchlichen Schule verschiedene Handlungsansätze.

Schulische Handlungsansätze angesichts der Frage der Bildungsgerechtigkeit

Allgemeine Hinweise auf Handlungsansätze geben einschlägige kirchlichen Dokumente zu den Aufgaben kirchlicher Schulen. So weist etwa die Kongregation für das Katholische Bildungswesen dar-

auf hin, dass katholische Schulen durch die Gestaltung schuleigener Lehrpläne darauf hinzuwirken haben, Disparitäten in den sozial-kulturellen Lernbedingungen der Schüler nicht zu stabilisieren oder gar zu vertiefen; zudem sollen sie sich in besonderer Weise um die Förderung von Haltungen wie Rücksicht und Unterstützung bemühen und gerade für benachteiligte Schüler angemessene Lernmöglichkeiten zur Verfügung stellen.⁸

Orientierung bieten auch die Qualitätskriterien der Deutschen Bischofskonferenz für die katholischen Schulen.⁹ Danach sollen die Schüler/innen die Möglichkeit erhalten, einander beim Lernen zu helfen (vgl. S. 28), womit auch eine zusätzliche Lernunterstützung im Sinne eines Chancenausgleichs für Kinder aus bildungsfernen Milieus verbunden sein kann. Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht sollen von den Lehrkräften zur Weiterentwicklung der Lehr- und Lernsituationen genutzt werden (vgl. S. 30); sofern diese Rückmeldungen Bezug auf schulinterne und schulexterne lernfördernde und lernhindernde Faktoren nehmen, erhalten Lehrkräfte Aufschluss über individuelle Lernbedingungen, die Bildungsgerechtigkeit erschweren und möglicherweise durch schulische oder unterrichtliche Maßnahmen ausgeglichen werden können. Dementsprechend fordert auch der Orientierungsrahmen, dass Lehrkräfte sich für die Situation der Schüler/innen interessieren, um sie „in fachlicher Hinsicht fördern und in ihrer Entwicklung begleiten zu können“, dass sie „für Schwächere“ eintreten (vgl. S. 37) und dass sie ein „besonderes Augenmerk auf eine gelingende Kommunikation mit den Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ haben (vgl. S. 43). Schließlich sol-

FINDEN!

**Glaubenskommunikation
auf Höhe der Zeit
Bistumsschulwoche
vom 27. 9. bis 1. 10. 2010!**



JETZT ANMELDEN!
Tel.: 0251 / 495-417
www.bistumsschulwoche.de

Fachtagung Schulpastoral

**„Der Kirche ein Gesicht geben“:
Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Schulpastoral**

Zur diesjährigen Fachtagung Schulpastoral laden wir die Schulseelsorger und Schulseelsorgerinnen an den Bischöflichen und öffentlichen Schulen ein, die für ihre Tätigkeit eine Beauftragung haben. Dabei wird es um folgende Fragen gehen:

- Welche Kriterien sind für die Schulpastoral in den Handlungsfeldern Diakonie – Liturgie – Verkündigung leitend?
- Wie gestaltet sich Schulpastoral, die den schulischen und kirchlichen Gegebenheiten gerecht wird?
- Wie lässt sich Schulpastoral im Gesamtsystem von Schule und Kirche verorten?

Montag, 15. November 2010: 9.00 – 17.00 Uhr im Pfarrzentrum St. Josef, Kristiansandstr. 50, 48159 Münster.

**Für Rückfragen wenden Sie sich bitte an:
Dr. Gabriele Bußmann, Tel. 0251/ 495-206,
bussmann-g@bistum-muenster.de oder
an Verena Schrimpf, Tel. 0251/495-6143,
schrimpf@bistum-muenster.de**

len die Schulleitungen bei der Schüleraufnahme auf ein möglichst ausgewogenes soziales Gefüge achten (vgl. S. 38).

Unter Berücksichtigung dieser Hinweise können einige Überlegungen skizziert werden, wie kirchliche Schulen an der Reduzierung von Bildungsungerechtigkeit mitwirken können. Zunächst ist bereits bei der Schüleraufnahme Sensibilität und Aufmerksamkeit gegenüber Bewerbungen aus bildungsfernen Milieus gefordert. Angesichts der empirisch belegten Erkenntnis, dass Kinder aus bildungsfernen Milieus bei gleichem Entwicklungspotenzial eine weitaus geringere Chance auf einen Gymnasialbesuch haben als Kinder aus bildungsnahen Milieus, sollte die Aufnahmeentscheidung etwa bezüglich der Gymnasialeignung für Kinder mit ungünstigen sozialen Bildungsvoraussetzungen nicht

nur von der Grundschulempfehlung abhängig gemacht werden. Für eine begrenzte Zahl solcher Kinder mit eingeschränkter bzw. unsicherer Schulformempfehlung müsste eine solche Aufnahme möglich sein, wenn die Schule im Aufnahmegespräch den Eindruck gewinnt, dass diese ungünstigen sozialen Bildungsvoraussetzungen durch gezielte schulische Fördermaßnahmen ausgeglichen werden können. Eine solche Öffnung der Schulform stellt nicht deren Bildungsauftrag in Frage, sondern weitet lediglich dessen Adressatenkreis aus, indem für Schüler/innen die restriktive Wirkung askriptiver Merkmale auf die Schullaufbahnzuordnung reduziert wird. Solche Aufnahmeentscheidungen erfordern anschließende Integrationsbemühungen der Schule angesichts eines Lernstandes, der nicht als hinreichend für eine uneingeschränkte Empfehlung

für den Besuch der aufnehmenden Schule angesehen wurde. Diese Integrationsbemühungen können auf mehreren Ebene ansetzen. So bietet es sich an, in der in den sog. Ergänzungsstunden vorgesehenen differenzierten Förderung (vgl. § 3 Abs. 3 APO-S I) einen Schwerpunkt „lernunterstützende Maßnahmen für den Kernunterricht“ zu setzen, die eine familiäre Lernunterstützung kompensieren können, die Schülern/innen aus bildungsfernen Milieus nicht zuteil wird.

Eine weitere Ebene betrifft den Unterricht grundsätzlich und geht von der trivialen Erkenntnis aus, dass jede Lerngruppe hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten heterogen ist, die Unterstützung individuellen und selbstständigen Lernens folglich ein gewisses Maß an Differenzierung der Lernarrangements erfordert. Kriterien

Neues Pastoralkolleg Schulseelsorge -

Eine berufs begleitende Fort- und Weiterbildung des Bistums Münster für Pastoralreferenten/innen - Priester - Lehrer/innen

Schulpastoral hat alle in der Schule im Blick: Schüler, Lehrer, Eltern und Angestellte im verwaltenden und technischen Bereich. So leistet Schulpastoral einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung und zur humanen Mitgestaltung von Bildung und Erziehung, von Lernen, Lehren und Leisten.

Leitidee und Anliegen

Das Pastoralkolleg ermöglicht und fördert

- das Verstehen des Systems Schule, die Förderung schulischer Lebens- und Lernzusammenhänge aus pastoraler Perspektive;
- die Entwicklung und Vertiefung persönlicher und schulpastoral-methodischer

Kompetenzen;

- die Kultivierung einer lebendigen und tragfähigen christlichen Spiritualität;
- die Entwicklung eines persönlichen Konzeptes schulpastoralen Handelns,
- die Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Praxis.

Kursleitung

Die Verantwortung für Konzeption, Inhalt und Durchführung der Fortbildung liegt bei der Abteilung 320 - Schulpastoral im Bischöflichen Generalvikariat Münster in 48149 Münster, Kardinal-von-Galen Ring 55, Tel: 0251/ 495-304, Fax: 0251/495-7304; schulpastoral@bistum-muenster.de; www.bistum-muenster.de

Umfang und Zeitrahmen

Das Pastoralkolleg Schulseelsorge beginnt im November 2010 mit einem Informationstag. Es umfasst drei Kurswochen, zwei Auswahlkurse und drei Studientage im Zeitraum von Februar 2011 bis November 2012.

Das Pastoralkolleg wird ab 2011 in modularisierter Form durchgeführt, so dass folgende differenzierte Teilnahme möglich ist:

Der qualifizierte Abschluss der gesamten Fortbildung (mit Zertifikatsübergabe) über einen Zeitraum von 2 Jahren.

Die Teilnahme an einzelnen ausgewählten Fortbildungsmodulen für diejenigen, die ihr know-how in bestimmten Bereichen vertiefen wollen.

Anfragen und Anmeldung

Dr. Gabriele Bußmann,
bussmann-g@bistum-muenster.de
(Tel: 0251/495-206)

oder an

Verena Schrimpf,
schrimpf@bistum-muenster.de
(Tel: 0251/495-6143).

Weitere Informationen

www.bistum-muenster.de
(Schule und Erziehung - Schulpastoral - SchulseelsorgerInnen - Fortbildungsangebote)

einer solchen Differenzierung können z.B. Neigungen und Interessen der Lernenden, Medien, didaktische Intentionen, Quantität und Anspruchsniveau der Unterrichtsinhalte, unterschiedliche entwicklungs- und persönlichkeitsbedingte Eingangsvoraussetzungen, aber auch der kulturelle und sprachliche Hintergrund der Lernenden oder unterschiedliche Bedingungen des schulischen und außerschulischen Lernumfeldes sein.¹⁰

Die Redlichkeit gebietet hier, auch die Grenzen einer solchen Binnendifferenzierung wie „Schereneffekt“ (Leistungsabstände zwischen leistungsstärkeren und -schwächeren Lernenden nehmen bei Niveaudifferenzierung tendenziell zu), Wegfall des „Zugpferdeeffekts“ (Orientierung an leistungsstärkeren Lernenden wird bei Niveaudifferenzierung erschwert), die fehlende einheitliche Bezugsnorm für die Leistungsbeurteilung bei Zieldifferenzierung oder der organisatorische Aufwand für die einzelne Lehrkraft zu beachten.¹¹ Diese Grenzen der Binnendifferenzierung rechtfertigen indes nicht ihren grundsätzlichen Verzicht, sondern erfordern in der Unterrichtspraxis handhabbare Ansätze, deren unterrichtliche Umsetzung zwar nur einen partiellen, aber wirksamen Beitrag zur individuellen Förderung leisten. Mit Blick auf die unzureichende Bildungsgerechtigkeit müsste eine Binnendifferenzierung insbesondere Bezug auf den kulturellen und sprachlichen Hintergrund der Lernenden sowie die unterschiedlichen Bedingungen des schulischen und außerschulischen Lernumfeldes nehmen.

Damit ein dementsprechend differenzierender Unterricht erfolgreich sein kann, ist eine hinreichende Kenntnis der Lernvoraussetzungen und -ent-

wicklungsstände der Schüler/innen erforderlich, die mithilfe diagnostischer Verfahren, aber auch durch vertrauensvolle Kooperation mit Eltern erlangt wird. Dies setzt zum einen unterrichtsdiagnostisch¹² kompetente Lehrkräfte und zum anderen eine bestimmte persönliche Haltung der Lehrkraft voraus, wobei Kompetenz und Haltung des einzelnen im Rahmen eines abgestimmten schulischen Konzepts zur Binnendifferenzierung zur Entfaltung kommen sollten. Ein solches Konzept muss Aussagen zu den Differenzierungskriterien, den Methoden zur Erhebung der Differenzen, zum unterschiedlichen Förderbedarf, zur Entwicklung und zum Einsatz differenzierender Lernarrangements sowie zur Auswertung und zum Umgang mit den Ergebnissen eines entsprechenden Unterrichts enthalten.

Schluss

Die hier skizzierten ersten Überlegungen beziehen sich nur auf den Bereich der einzelnen Schule. Sie lassen schulorganisatorische Möglichkeiten (z.B. besondere Chancen der Ganztagschule), etwaige schulstrukturelle Entwicklungen (Vermeidung prekärer Schülerzusammensetzungen in bestimmten Schulformen) sowie vor- und außerschulische Möglichkeiten außer Betracht, ohne die eine umfassende Lösung des Problems der Bildungsgerechtigkeit kaum möglich sein dürfte. Der Verweis auf diese außerhalb der Verantwortung der Einzelschule liegenden Möglichkeiten ist gegenüber einem Versuch, lediglich die einzelne Schule für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit verantwortlich zu machen, nur allzu berechtigt. Er entlastet aber nicht Schule und Schulträger von der Aufgabe, den eigenen möglichen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit auch zu leisten.

1 Köller, O./Knigge, M./Tesch, B. (Hg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster 2010, S. 87ff

2 Vgl. ebd., S. 178ff

3 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2009/10. Düsseldorf 2010, S. 18ff

4 Vgl. Köller, O. et al., a.a.O., S. 188ff

5 Aus bildungstheoretischer Sicht kann Bildung nicht auf dieses an unterschiedlichen Kompetenzdimensionen orientierte amtliche Bildungsverständnis reduziert werden. Vgl. hierzu auch Heitger, M./Ladenthin, V. (Hg.): Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn 2004

6 Vgl. Fend, H.: Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Auflage. Wiesbaden 2008, S. 32ff

7 Zum kirchlichen Bildungsauftrag im einzelnen vgl. Kongregation für das Katholische Schulwesen (Hg.): Die Katholische Schule, 1977 und Die katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, 1997

8 Vgl. Kongregation für das Katholische Schulwesen: „Die Personen des geweihten Lebens und ihre Sendung in der Schule. Überlegungen und Orientierungen“ vom 28. Oktober 2002; Nr. 69f

9 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen, Bonn 2009

10 Als Lektüre sei hier empfohlen: Bönsch, M.: Intelligente Unterrichtsstrukturen: eine Einführung in die Differenzierung. 4. Auflage, Baltmannsweiler 2009

11 Zu den Problemen der Binnendifferenzierung vgl. Wiater, W.: Unterrichtsprinzipien. Donauwörth 2005, S. 38f

12 Lehrkräfte müssen nicht Universalexperten für Diagnostik sein, sondern über einige elementare und wirksame, unter den Bedingungen von Schule und Unterricht auch handhabbare Methoden verfügen. Vgl. hierzu Bos, W./Hovenga, N.: Diagnostische Kompetenzen. Besser individuell fördern. In: Schule NRW 08/10, S. 383ff und Helmke, A. (2009): Unterrichtsdiagnostik als grundlegender Baustein wirksamer individueller Förderung. Verfügbar unter: www.partner-fuer-schule.nrw.de/download/kommit/juni2009/helmke-a.pdf [15.08.2010]

Dr. William
Middendorf
Hauptabteilungsleiter
Schule und Erziehung
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



janlewing@bistum-muenster.de

Jeder Tag eine neue Chance

Kooperation von Religionsunterricht und Schulseelsorge an einer Förderschule

Alltag

Es ist Dienstag, 08.06.2010, die Schüler der Klasse 8 schlurfen in die Klasse, mit dabei ist Max (*alle Namen frei erfunden*). Max ist Kiffer. Häufig schafft er es nicht aus dem Bett zu kommen. Wenn es seiner Mutter dennoch gelingt, ihn zur Schule zu schicken, sitzt er auf seinem Platz, zugehörnt, manchmal ansprechbar und relativ freundlich, manchmal sehr aggressiv und nicht zu erreichen. Dieser Schüler sagt: „Frau Höffer, morgen versuche ich mal vier Stunden auszuhalten, ich habe Geburtstag, aber sag das keinem, aber du weißt es.“ Am nächsten Tag erscheint Max nicht zur Schule. Donnerstag, Max ist wieder einmal da, relativ freundlich, trotzdem nicht ganz bei der Sache. Er versucht mitzuarbeiten und zeigt dabei, dass er leistungsmäßig so schwach gar nicht ist. Aber das sind seltene Momente. Heute hat er etwas anderes auf dem Herzen. Max sagt: „Frau Höffer, gucken Sie mal hier!“. Der 15-jährige hebt sein T-Shirt hoch und zeigt eine deutliche Geschwulst auf dem Brustbein. „Ich soll jetzt zu einem anderen Arzt.“ „Bei welchem Arzt warst du denn?“ „Ja, bei so einem Müller, jetzt soll ich zu einem, der mich durchleuchtet.“ Max war allein beim Arzt, seine Mutter lebt von Hartz IV, vormittags putzt sie ein paar Stunden. Glücklicherweise hat Max – auf großen Druck und durch viel Einsatz der Schule – seit wenigen Monaten einen Betreuer, der über das Jugendamt finanziert wird. Nur viel zu spät, weil Max kaum noch von irgendjemandem zu erreichen ist. Die Mutter hat vorher jegliche Zusammenarbeit mit dem Jugendamt abgelehnt, weil ihr Sohn keinen Betreuer wollte.

Welten begegnen sich nicht

Diese Einführung zeigt, auch wenn nicht alle Schüler so massive Störungen aufweisen, dass Religionsunterricht nach „normalen Maßstäben“ in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Soziale und Emotionale Entwicklung kaum möglich und kaum umsetzbar ist. Wie sollen Schüler Begriffe wie „guter Vater“ u.ä. verstehen können, wenn es in ihrem Leben keinen Vater und nur eine gleichgültige Mutter gibt? Wenn sie in ihrer Umwelt auf viel Ablehnung treffen, die im

// Wie sollen Schüler Begriffe wie »guter Vater« u.ä. verstehen können, wenn es in ihrem Leben keinen Vater und nur eine gleichgültige Mutter gibt? Wenn sie in ihrer Umwelt auf viel Ablehnung treffen, die im Zusammenhang mit ihrem oft tatsächlich »kotzigen« Verhalten steht?

Zusammenhang mit ihrem oft tatsächlich „kotzigem“ Verhalten steht? Sie haben es nicht anders gelernt und sie brauchen die Unterstützung der Schule, um ihre Defizite zumindest teilweise abbauen zu können.

Gerade das Fach Religion, das den zwischenmenschlichen Bereich mehr berührt als vielleicht Mathematik und Deutsch, bietet dafür unserer Meinung nach große Möglichkeiten. Für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen gibt es unserer Meinung nach kaum geeignetes Unterrichtsmaterial – entweder ist es zu kompliziert oder, wenn man auf eine niedrigere Altersstufe zurückgreift – zu kindlich gestaltet. In diesem Punkt sind unsere Schüler sehr empfindlich, sie wünschen sich nichts mehr als „normal“ zu sein; es verletzt und demotiviert sie, wenn sie in Klasse 8 sind

und ein Arbeitsblatt erhalten, auf das Klasse 4 gedruckt ist. Zudem findet der Religionsunterricht meist in der 5. oder 6. Stunde statt, zu einem Zeitpunkt, in der die Lern- und Leistungsbereitschaft vieler Schüler bereits erschöpft ist. Des Weiteren stellt die klassenübergreifende Zusammensetzung im Religionsunterricht immer wieder eine Herausforderung für Schüler und Lehrer dar.

Unterstützung

Was also tun? Folgende positive Erfahrungen haben wir mit unserem Konzept einer Kooperation von Religionsunterricht und Schulseelsorge gemacht: Im Vordergrund stehen konkrete Lebenserfahrungen der Schüler, ihre Probleme und Nöte. Die Schüler wissen, dass sie im Religionsunterricht Zeit und Raum haben, Ängste und Sorgen zu äußern. In der Regel gelingt es so „leichter“, den Bogen zu religiösen Inhalten zu schlagen - zum Beispiel: Nächstenliebe / Vertrauen / Verlust / Freundschaft. Ein solcher aktueller und konkreter Bezug erleichtert den Schülern den Zugang zu religiösen Themen und Bibeltexten. Auf der Suche nach solchen aktuellen Bezügen haben wir mit unserem Schulseelsorger Christoph Moormann Projekte entwickelt, die den Schülern eine Gegenwelt und Gegenerfahrungen aufzeigen und so die Möglichkeit bieten, sich anders zu zeigen und so ein besseres Selbstbild zu entwickeln. Durch die Vernetzung von Schule und Kirche konnten wir Ressourcen nutzen und Projekte durchführen, die ein vertieftes Lernen und eine tiefere Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten ermöglichten. Exemplarisch haben wir ein Modell für Kirchraumbegehung - speziell für die Zielgruppe Förderschule

- „Erleben durch Begehen“ entwickelt. In diesem Zusammenhang machten die Sonderschüler den „Kirchenführerschein“ und setzten sich intensiv mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der beiden Konfessionen auseinander.

Chantal: „Was ist das denn?“ Stefan: „Eine Fußbank?“ Alberto: „Guck mal, man kann darauf knien!“ „Knien, wieso das denn, Herr Moormann?“ Fragen zu stellen ist der Schlüssel für eine intensive Auseinandersetzung und Begeisterung der Schüler für Glaubensinhalte, die durch konkretes Probieren erfahrbar gemacht werden.

Eine weitere Projektreihe diente der Stärkung des Selbstwertes der Schüler. Dabei setzten wir bei den Stärken der Schüler an und eröffneten im Pfarrheim Räume mit unterschiedlichen Sinneserfahrungen, wo die klassischen Basiskompetenzen der Schule wie Lesen, Schreiben und Rechnen in den Hintergrund rückten. Nur wer sich seiner Stärken bewusst ist, kann sich selber positiv annehmen, seine Schwächen akzeptieren und offen auf Neues zugehen.

Besonders intensive Erfahrungen machten sowohl die Förderschüler als auch wir bei mehrtägigen Projektfahrten. Hierbei erleben wir die Jugendlichen, herausgezogen aus ihrem aktuellen Lebensumfeld, rund um die Uhr – und sie uns auch. Es bietet sich ihnen die Gelegenheit, ihre eingefahrenen Verhaltensmuster zu verlassen und sich selber einmal von einer anderen Seite kennen zu lernen.

Mehmet (15) ist in seinem Stadtteil der große „King“ mit viel Macho-Gehabe. Als er bei einer der Fahrten (auch muslimische Kinder können, wenn sie möchten und ihre Eltern die Erlaubnis geben, an

den Religionsprojektfahrten teilnehmen) erstmals in seinem Leben die Chance hatte, auf einem Pferd zu sitzen, wurde Mehmet unsicher. In diesem Umfeld konnte er seine Angst jedoch äußern und mit unserer Hilfe überwinden, ohne dass er ausgelacht wurde. Er konnte er selbst sein und musste sich keine Maske aufsetzen.

Schwerpunktmäßig sind unsere Fahrten zwar dem Fach Religion zugeordnet, doch haben sie immer auch fächerübergreifende Aspekte, wie besonders an dem Projekt „Du – ich sehe dich“ deutlich wurde. Ziel dieses Projektes ist es, dass neben einer Aneignung des geschichtlichen Rahmens insbesondere der gesellschaftliche Prozess der Abgrenzung, Aussonderung und Verfolgung eines Opfers deutlich gemacht werden sollte. Es zeigte sich, dass die beteiligten Jugendlichen – bei aller Vorsicht der Vergleichbarkeit – Erfahrungen machen, die Parallelen zu den Erfahrungen Anne Franks aufweisen.

Förderschüler unserer Schulform erleben sich als minderwertig und fühlen sich von anderen Kindern und Jugendlichen ausgegrenzt und abgelehnt. Sie schämen sich, eine Förderschule zu besuchen und verschweigen es in allen Lebenssituationen beharrlich. So wie Tanja, 15 Jahre: „Seit zwei Jahren habe ich eine richtig gute Freundin. Sie geht zur Realschule. Ihre Eltern haben mich schon zweimal mit nach Disneyland bei Paris genommen. Sie weiß alles über mich. Ich habe ihr erzählt, dass ich zur Hauptschule gehe. Wenn sie weiß, dass ich auf eine Sonderschule gehe, will sie bestimmt mit mir nichts mehr zu tun haben.“

Über die Auseinandersetzung mit Anne Frank als einem von Millionen Opfern des Nationalsozialismus

konnte eine Annäherung an den Wert jedes einzelnen Menschen – auch im christlichen Sinne – unabhängig von gesellschaftlichen (Wert-)Zuweisungen ermöglicht werden. Die Sonderschüler machten die Erfahrung: „Ich bin was, ich bin viel wert - einfach weil ich von Gott gewollt und geliebt bin!“

Über die Auseinandersetzung mit den Helferinnen und Helfern der Familie

sönlich. Zum einen tut es unseren Schülern gut zu erleben, dass Leute sich für sie interessieren und engagieren, die nicht aus dem engen System der Förderschule kommen, sondern zum Teil ehrenamtlich unsere Fahrt begleiten, zum anderen erleben wir Lehrer unsere Schüler aus einer anderen Perspektive. Während dieser Projekttagte fehlt auch für uns Lehrer der normale Druck des Unterrichts, wir sind

Beziehungen können durch das Erleben außerhalb von Schule aufgebrochen werden und ermöglichen sowohl dem Lehrer als auch dem Schüler ein neues Zueinander. Die Zusammenarbeit mit diesen teilweise sehr schwierigen Schülern kann manchmal auch verletzend und enttäuschend sein, so dass diese Projekte und Fahrten im Rahmen des Religionsunterrichts auch für uns Lehrer ein großer Gewinn sind.

// Über die Auseinandersetzung mit den Helfern der Familie von Anne Frank konnte eine Annäherung an das Thema Zivilcourage erfolgen: Fast jeder kann entscheiden, ob er bei Ausgrenzung mitmacht oder nicht.

Frank konnte eine Annäherung an das Thema Zivilcourage erfolgen: Fast jede/r hat die Wahl, kann entscheiden, ob er bei Ausgrenzung mitmacht oder nicht, ob er/ sie sich gegen Ausgrenzung engagiert oder nicht.

Übertragen auf das Leben der Förderschüler kann dies auch bedeuten: Lasse ich mich ausgrenzen auf Grund meiner Lernschwäche oder nicht? Viele gehen deshalb nicht in Vereine, weil sie nicht wollen, dass Andere ihre Schwäche sehen.

Solche Projektfahrten bringen nicht nur einen Gewinn für unsere Schüler, sondern auch für uns per-

freier in der Gestaltung von Inhalt, Zeit, Raum und Atmosphäre. Bei den Fahrten und Tagesprojekten haben wir inzwischen einen deutlich besseren Erwachsenen-Jugendlichen-Schlüssel, denn wir konnten einige Ehrenamtliche für die Arbeit mit unseren Schülern begeistern. Somit haben wir die Möglichkeit, Konflikte – denn auch die treten hin und wieder auf – mit mehr Zeit und Ruhe zu lösen. Zudem bietet sich für uns Lehrer dadurch die Möglichkeit des intensiven Austauschs und Perspektivenwechsels, was unserer Meinung nach gerade auch mit fremden Personen oft sehr sinnvoll ist. Festgefahrene Schüler-Lehrer-

Jeder Tag ist ein neuer Tag!

Heute ist der 17.06.2010. Max war noch immer nicht beim Arzt. Die Mutter hat auf Druck, den ihr Sohn Max auf sie ausübt, die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt beendet. Max hat keinen Betreuer mehr. Er war immer noch nicht beim Arzt.



Vanessa Borkes und Andrea Höffer;
Lehrerinnen an der Janusz-Korczak-Schule
für Lernbehinderte und Erziehungshilfe
Förderschule für Emotionale und Soziale Entwicklung
Schlesierstr. 31
46562 Voerde

Christoph Moormann
Pastoralreferent und Schulseelsorger der Stadt Voerde
c.moormann@web.de

Wenn aus der 5 eine gefühlte 4- wird

Sekretärinnen aus der Schule kommen zu Wort

Wenn über Schulseelsorge nachgedacht wird, geht es auch darum, die Sorgen und Nöte der Menschen in der Schule wahrzunehmen. Wir möchten daher Sekretärinnen aus verschiedenen Schulen – aus einer Hauptschule, Realschule und einem Gymnasium in unterschiedlichen lokalen Einzugsbereichen – zu Wort kommen lassen. Ihre Perspektive, ihre Eindrücke und Einschätzungen sind uns wichtig, da sie an einer besonderen Schnittstelle in der Schule arbeiten.

Interessiert?

Dann herzliche Einladung zum Weiterlesen – vielleicht erkennen Sie etwas von Ihrer eigenen Schule wieder.

Was verbinden Sie mit dem Schulsekretariat? Verwaltung? Schülerakten, Schulbescheinigungen, Post, Terminvereinbarungen mit der Schulleitung usw... Sicher, das sind die Aufgaben, die per Arbeitsplatzbeschreibung gefordert sind. In der Regel geschieht hier aber noch viel mehr. Sekretariate sind Kommunikationsschnittstellen zwischen Schülern, Lehrern und der Schulleitung. Sie sind Schnittstellen zur „Außenwelt“, also zu Eltern, Schulbehörden, Betrieben usw. Hier wird Kommunikation gestaltet, gepflegt und wahrgenommen. Das geschieht unspektakulär, häufig im Verborgenen der Alltagsroutine.

Anhand von sieben Fragen möchten wir die Eindrücke und Einschätzungen von vier Sekretärinnen ein wenig ins Licht rücken:

1) Womit kommen die Schüler zu ihnen? Wo werden sie von den Schülern außerhalb des normalen Tagesgeschäfts gefordert?

Neben den üblichen Anliegen, sei es Fragen zum Stunden- oder Vertretungsplan und mancher Verwaltungsangelegenheit, geht es den Schülern um Aufmerksamkeit. Sie wollen gesehen und wahrgenommen werden. Ein freundlicher Gruß, eine Frage nach ihrem Befinden und ein aufmunterndes Wort reichen häufig. Wenn man Schüler der Klasse 10 zu ihrer Ausbildungsstelle oder einen Abiturienten zum guten Abschlusszeugnis beglückwünscht, dann sind sie angerührt.

Oft genug stehen die Schüler im Raum und suchen Trost. Anlässe sind Ärger mit den Eltern, mit Lehrern und Mitschülern, manchmal sogar Liebeskummer. Oder eine Klassenarbeit wurde mit einer 5 quittiert: Da braucht es eine gehörige Portion Trost, damit aus der 5 eine gefühlte 4- wird – übrigens auch bei Schülern höherer Jahrgänge. Ein freundliches Wort gibt dann Energie für den ganzen Tag.

Nicht selten brauchen Schüler einen Ansporn, z.B. um sich selbstständig eine Praktikumsstelle zu besorgen. Manchmal haben sie nicht den Blick für die Welt außerhalb der Schule und brauchen eine „Klarstellung“ von anderer Seite. Aber nicht nur Schüler kommen, um ein offenes Ohr zu finden. Das trifft genauso auf Lehrer zu, die über eine bestimmte Klasse oder Schüler sprechen wollen. Es reicht dann nur Zuhörer zu sein, damit

der Lehrer ein wenig entlastet in den Unterricht gehen kann. Und ein passendes lobendes Wort hat auch seine Wirkung. Die Gespräche beschränken sich wie bei den Schülern nicht auf unmittelbar Dienstliches, sondern auch so manches persönliche Thema hat im Sekretariat Platz.

Elternkontakte können manchmal schwierig werden. So mancher Anruf eines aufgeregten Elternteils muss entgegengenommen und weitergeleitet werden. Da wird die erste Aufregung im Sekretariat aufgefangen und abgefedert. Da wird versucht, die Situation zu beruhigen und zu entschärfen, was allerdings nicht immer gelingt. Manchmal wähnt man sich im diplomatischen Dienst, wenn man zwischen Lehrer und Elternteil vermittelt. Gott sei Dank sind aber die meisten Elternkontakte sehr freundlich.

2) Was war für sie eine außergewöhnliche Begegnung in der letzten Zeit?

Darunter lassen sich positive Momente aber auch unerfreuliche Momente fassen:

- Ein Schüler verlässt nach der 10 das Gymnasium und die Eltern bedanken sich ausdrücklich im Sekretariat.
- Ein Elternteil bedankt sich im Sekretariat für die Unterstützung im abgelaufenen Schuljahr mit Fotos vom kürzlich stattgefundenen Schulfest.
- Abgangsschüler besuchen nach ihrer Schulzeit die Schule und bedanken sich nochmals ausdrücklich.
- Ein Elternteil bringt in einem höchst unfreundlichen und aufge-

regten Ton eine Forderung vor, den das Sekretariat nicht eigenmächtig erfüllen kann. Den Unmut darüber erfahren die Sekretärinnen unvermittelt.

3) Wenn sie auf die letzten vier bis fünf Jahre zurückblicken, was hat sich aus ihrer Sicht für die Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern geändert?

In die Schule ist mehr Bewegung geraten. Durch eine Vielzahl von Projekten, durch die Vergleichsklausuren, Zentrale Abschlussprüfungen, durch das Zentralabitur usw. ist es hektischer geworden. In dieser Zeit ist ebenfalls der Umgangston der Schüler rauer geworden. Die Eltern sind fordernder geworden. Sie müssen mit mehr Informationen versorgt werden, sollen mehr beteiligt werden und nicht selten erwarten Eltern, dass die Schule auch deren Erziehungsaufgaben mit übernimmt.

4) Was brauchen aus ihrer Sicht die Schülerinnen und Schüler

Sie brauchen Ansprechpartner, z.B. Klassenlehrer/innen und ihre Stellvertreter, die ihnen zuhören, sie „ernst“ nehmen und Veränderungen bemerken. Bei vielen Schülerinnen und Schülern haben wir großen Respekt vor ihren Leistungen. Nach einem langen Unterrichtstag engagieren sie sich dann noch in freiwilligen AGs und Projekten. Oder sie erreichen einen sehr guten Abschluss, obwohl sie in äußerst schwierigen familiären Umständen leben. Das trifft natürlich nicht auf alle Schüler zu. Manchmal muss man sie an die Hand nehmen und ein wenig (oder auch ein wenig mehr) anschieben.

5) Was brauchen Lehrerinnen und Lehrer aus ihrer Sicht?

Lehrerinnen und Lehrer brauchen mehr Zeit zwischen den Pausen. So könnten Absprachen genauer und vollständig getroffen werden. Zusätzliche Aufgaben sind oft unterschiedlich verteilt. Lehrerinnen und Lehrer, die neben dem Unterricht viel Zusätzliches erledigen, sind sehr schnell Anlaufstellen für noch weitere Aufgaben. Hier sollte auf Entlastung und gleichmäßige Verteilung geachtet werden.

6) Wie lautet ein Wunsch von ihnen an Schüler, Lehrer und Eltern?

Wir wünschen ein gutes Miteinander aller Menschen an der Schule. Durch einen respektvollen Umgang, durch die Bereitschaft die Sicht des anderen zu verstehen, gelingt das Zusammenleben an der Schule.

Großer Respekt gilt insbesondere den Lehrerinnen und Lehrern. Daher haben wir den Wunsch, dass sie nicht aufgeben, sondern weiterhin die Kraft haben, mit den Schülerinnen und Schülern und Eltern zu arbeiten. Sie sollen weiterhin Einfühlungsvermögen im Unterricht und im Schulalltag zeigen können. Sie sollen sich gegenseitig, sei es zwischen Fachschaften oder persönlich, auch etwas gönnen können. Wir wünschen einigen Eltern mehr Gelassenheit. Die Schülerinnen und Schüler machen sich oft Druck genug, der muss nicht noch erhöht werden. Anderen Eltern wünschen wir die nötige Aufmerksamkeit für die Kinder. Die Schule kann nicht alles auffangen. Wir sind auf die Unterstützung der Eltern angewiesen.

7) Was brauchen Menschen, die an der Schule arbeiten oder arbeiten wollen?

Sie brauchen ein großes Herz für Kinder. Man muss die Menschen lieben, egal ob gut, befriedigend, ausreichend oder mangelhaft – sonst wird die Arbeit schwierig. Man braucht natürlich starke Nerven, um z.B. bei einer Anfrage freundlich zu bleiben, obwohl gerade viel gleichzeitig zu erledigen ist. Für uns können wir sagen: Wir möchten diese Arbeit nicht missen und wollen möglichst lange dabei bleiben.

Das (heimliche) Zentrum der Schule ist das Sekretariat. Im Sekretariat wird viel dafür getan, dass der Schulbetrieb nicht nur möglichst reibungslos funktioniert, sondern dass es auch menschlich zugeht! Das geht über die formalen Anforderungen hinaus. Manche Begegnung, manchmal nur eine kleine Geste, gestalten den Schulalltag einfacher und freundlicher. Für die Schulseelsorger/innen - so mein Eindruck nach diesen Gesprächen - gibt es hier viele wertvolle Impulse. Es lohnt sich im Sekretariat anzuklopfen! . Aber lassen Sie sich nicht täuschen. Auch wenn es dort mal ruhig ist – sind Sie bestimmt schon der zehnte Fragende; es liegt viel Arbeit auf den Schreibtischen, und die wird im Verborgenen erledigt.

Markus Mischendahl
Abteilung
Schulpastoral
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster

mischendahl@bistum-muenster.de

Nicht nur obenauf – was Schülern auf der Seele liegt

Eindrücke auf Tagen religiöser Orientierung

Im Leben seinen Platz zu finden, sich konstruktiv mit Werten und Lebenseinstellungen auseinanderzusetzen, sich seinen Weg durchs Leben zu bahnen, um eigene Träume und Zukunftsvorstellungen zu verwirklichen – das sind für Jugendliche wichtige Aufgaben und Herausforderungen. Die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ist die zentrale Anforderung an die Lebensphase Jugend. Das geschieht auch, indem Jugendliche sich unter Gleichaltrigen über persönliche Dinge austauschen, sich von manchen ihrer Altersgenossen abgrenzen, manchen anderen zustimmen oder sie nachahmen – all das trägt zur eigenen Orientierung bei. Dabei erleben Jugendliche einen immer deutlicher steigenden gesellschaftlichen Druck nach einer klaren, strukturierten und zügigen beruflichen Zukunftsplanung.

Ein zentrales Anliegen für Tage religiöser Orientierung ist es deshalb, den Jugendlichen einen Raum und vor allen Dingen auch Zeit anzubieten, über diese Dinge nachzudenken und sie anzustoßen, sich selber auf die Suche nach eigenen Wünschen, Perspektiven und Lebensoptionen zu machen.

Für alle, die durch eigene Kinder oder den eigenen Beruf in irgendeiner Form Beziehungen zur Schule haben, sage ich vermutlich nichts Neues, wenn ich behaupte, dass der gefühlte Druck auf Schüler wie auch auf Lehrer in den letzten Jahren weiter angewachsen ist. Zeit kommt

in der Schule zunehmend abhandeln. Günter Grass meinte vor Jahren in einem Vortrag vor Lehrerinnen und Lehrern, dass wir als Gegengift zur allgemein herrschenden Beschleunigung die Entdeckung der Langsamkeit brauchen: „Ich schlage vor, in allen Schulen einen Kurs zur „Erlernung der Langsamkeit“ einzuführen. Von mir aus darf es sogar ein Leistungskurs sein. Langsamkeit wäre eine Gangart, die der Zeit zuwider verlief. Die bewusste Verzögerung... Das Erlernen des Innehaltens, der Muße. Nichts wäre in der gegenwärtigen Informationsflut hilfreicher als eine Hinführung der Schülerinnen und Schüler zur Besinnung ohne lärmende Nebengeräusche, ohne schnelle Bildabfolge, ohne Aktion, und hinein ins Abenteuer der Stille... Ich weiß: ein Vorschlag, den zu realisieren zwangsläufig die Zeit fehlen wird. Dennoch bitte ich Sie als Lehrerinnen und Lehrer, ihn nicht zu belächeln, sondern ihn spielerisch ernst zu nehmen.“ Demgegenüber finden wir heute permanente Zeitknappheit und gefühlten Druck in der Schule. Und dies zeigt Wirkung.

Auch in den Pausen wird gelernt

So erlebe ich auf Tagen religiöser Orientierung, dass in den letzten Jahren die Zahl der Schüler/innen auffallend gestiegen ist, die sich „für die Pausen“ reichlich zu Lernen mitbringen. Solche Schüler/innen waren vor wenigen Jahren noch die absolute Ausnahme, sofern nicht unmittelbar eine Klassenarbeit oder Klausur im Anschluss an die TrO anstand.

Legt man die Ergebnisse der aktuellen Sinus-Milieustudie zu den Lebenswelten von Jugendlichen¹ zugrunde, dann überrascht, dass diese Schüler/innen in allen weiterführenden Schulformen und quer durch die verschiedenen Milieus anzutreffen sind, obwohl man bei vielen mit einem solchen Verhalten nicht unbedingt rechnen würde.

Vordergründig könnte dies auf mehr Effizienzorientierung und gewachsenen Fleiß der Jugendlichen hindeuten und somit als Erfolg der schulischen Reformen nach PISA gelesen werden. Doch spricht einiges dafür, dass dieses Schülerverhalten in den meisten Fällen weniger mit einer effizienteren Nutzung der eigenen Zeit zu tun hat, als vielmehr mit dem zunehmenden belastenden Dauerdruck im Schulalltag, den viele Schüler/innen empfinden und der sie emotional belastet.

Umgang mit Druck und Stress

Häufig fragen die gleichen Schüler auf Tagen religiöser Orientierung, ob wir nicht „etwas gegen Stress“ für sie haben; so wie ein Patient den Arzt nach einer Tablette fragt, die ihm schnell und wirkungsvoll die Kopfschmerzen nimmt. Die Jugendlichen erwarten dabei meist eine einfache, jederzeit reproduzierbare Methode, die quasi auf Knopfdruck funktionieren soll. Es soll schnell gehen - schwer tun sie sich dagegen, wiederkehrende Elemente (z. B. bei Körperübungen) während der TrO einzuüben, um sich solche Übungen auf Dauer anzueignen und eventuell ab und zu in ihren Alltag einzubauen.

In diese Beobachtungen gehört auch, dass immer mehr Jugendliche laut „nationalem Drogen- und Suchtrat“ in steigendem Maß Alkohol konsumieren und Medikamente einnehmen. Häufig benutzen sie diese als eine Art Schutzschild, um sich von Stresssituationen zu entlasten.² Auch selbst verletzendes Verhalten begegnet immer wieder gerade unter so genannten „leistungsstarken Schüler/innen“ an Gymnasien.

Diese menschlichen Alarmsignale gilt es ernst zu nehmen, ohne die darunter liegenden Probleme auf Tagen religiöser Orientierung letztlich lösen zu können.

Oft gelingt es den Schüler/innen während der Tage religiöser Orientierung, die Zeit komplett anders wahrzunehmen als im Alltag: Dann erleben sie sich und auch die anderen sehr intensiv und probieren neue Verhaltensweisen: z.B. Entspannungsübungen, einen persönlichen Austausch mit weniger bekannten Mitschülern. Durch diese Unterbrechung des Alltäglichen gelingt manchmal der Schritt zu kleinen dauerhaften Veränderungen. Unter Zeitdruck – wie er in der Schule häufig herrscht – gelingt dies meiner Erfahrung nach viel schwerer. Oft trauen sich Schüler am zweiten Tag Persönliches zu sagen, oder sie springen in bestimmten Situationen über ihren Schatten. Dazu braucht es meist den ersten Tag als Erfahrungs- und Orientierungszeit, damit am zweiten Tag veränderte Schritte möglich werden.

Schule als Spiegelbild der Leistungsgesellschaft

Viele Schüler spüren in der Schule und auch im Alltag einen zunehmenden Leistungsdruck und sprechen das auch aus. Dabei geht es um die Erwartungshaltung im System Schule oder in der Familie, erfolgreich zu bestehen und einen guten Abschluss zu schaffen.

Immer wieder zeigt sich auch psychischer Druck, den Mitschüler/innen durch ihr destruktives Verhalten erzeugen, mit dem sie anderen sprichwörtlich das Leben schwer machen. Dies ist meines Erachtens ein Spiegelbild unserer Leistungsgesellschaft, in der dem Einzelnen ein massiver persönlicher Druck aufgebürdet wird, möglichst schnell und ohne Umwege seinen/ihren Weg in den Beruf zurückzulegen und materiell sichtbaren Erfolg anzustreben. Exakt die gleiche Haltung drückte sich für mich beispielhaft erst kürzlich im Verhalten der Fußball-Nationalmannschaft nach dem Erreichen des dritten WM-Platzes in Südafrika aus: Als Drittbester der Welt lässt du dich nicht feiern, weil du ja nicht Erster geworden bist.

Nicht nur obenauf - Erfahrungen des Scheiterns

Einige scheitern beim Versuch ihren Weg zu gehen – sind nicht (so) erfolgreich oder ganz vorne dabei. Viele Jugendliche machen schon früh die Erfahrung, dass längst nicht alles reibungslos und nach Plan läuft, sondern manche Änderung der Lebensplanung oder das Setzen von neuen Zielen notwendig und so man-

cher Rückschlag zu verarbeiten ist. Gerade viele Jugendliche von Haupt- und Förderschulen fühlen sich gesellschaftlich oft außen vor und nur als Zuschauer. Bei vielen führt dies zu einer Haltung des Achselzuckens und zur Resignation.³ Ihnen fehlt der Glaube irgendetwas selbst bewirken oder durch eigene Kraft erreichen zu können. Dies wirkt als alltägliche Bremse, die nur schwer zu lösen ist.

Ganz praktisch – neue Erfahrungen machen

Ich mache die Erfahrung, dass ein Unterbrechen dieser Lebenslogik mit Hilfe neuer Erfahrungen wichtig ist. Es ist manchmal schwierig, mit diesen Jugendlichen über ihre Zukunftsperspektiven ins Gespräch zu kommen, weil sie dieses Thema meiden. Zum Teil sind sie mit sechzehn Jahren völlig desillusioniert und haben einerseits das Selbstbild, die erwartete Leistung nicht gebracht zu haben und andererseits das Gefühl, oftmals nicht ernst genommen zu werden.

Hier geht es darum, die Logik dieses Denkens „praktisch“ zu durchbrechen, indem diese Jugendlichen in konkreten Erlebenssituationen mit ihren Stärken und gegebenenfalls auch Schwächen konfrontiert werden. Das hilft ihnen sich bewusst zu werden, was sie in Zukunft einbringen können. In solchen Erlebnissituationen kann sich vieles persönlich „Angestaute“ nach und nach auflösen.

In der Erlebnispädagogik wird dabei das Bild der Komfort-, Wachstums- und Panikzone unterschieden. Diese Unterscheidung macht deutlich,



dass Lernen und Wachstum zum einen an den eigenen Grenzen möglich ist und dass der Einzelne aktiv mit seinen Grenzen umgehen muss. Dadurch erhalten die Jugendlichen in aktuellen Situationen immer wieder die Möglichkeit, sich und andere (neu) zu erleben, Handelnde zu sein und nicht nur abzuwarten, was als nächstes über sie hereinbricht.

Zuhören als Herausforderung

Viele Schüler/innen erzählen auf Tagen religiöser Orientierung von dem, was Ihnen sprichwörtlich auf der Seele liegt. Oftmals gerade nicht in der großen Gruppe, sondern in kleiner Runde oder unter vier Augen. Diese Erfahrungen liegen meist nicht obenauf, sondern sind oft „gedeckelt“ und gut auf die Seite gepackt.

Dabei ist meiner Erfahrung nach Zuhören wichtig – gerade nicht die vermeintlich passen-

den Ratschläge und Lösungen für die Probleme, die sich oftmals nicht so einfach aus der Welt schaffen lassen. Sondern ein Zuhören, dass sich der Grenzen des eigenen Helfens bewusst ist und gegebenenfalls an professionelle Hilfesysteme (wie Beratungsstellen) verweist.

Michael Ende hat in seinem Roman „Momo“ sehr poetisch beschrieben, welche heilende und lösende Kraft Zuhören entfalten kann: „Wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war ganz und gar einmalig. Wenn jemand meinte, sein Leben sei bedeutungslos und er selbst nur irgend einer unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf - wenn der hinging und erzählte alles das der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, dass er sich gründlich irrte. Dass es ihn, genau so wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab, und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war. So konnte Momo zuhören!“

Um diese Erfahrung von Respekt und Würde soll es gehen – dass die einzelnen Jugendlichen erleben, dass sie als Mensch ernst genommen werden mit ihrer Unvollkommenheit, mit ihren Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten und mit ihrer je eigenen Geschichte. Gelingt es mir zu sehen, dass es den vor mir sitzenden Jugendlichen, genau so wie er ist, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gibt? Und dass er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig ist? Lasse ich ihn erleben, dass er auch mit all seinen Macken

so wie er ist, wichtig und gewollt ist? Zum Beispiel in dem eine ganz konkrete Aufgabe für die Klasse ohne ihn und seinen Einsatz nicht gelingen kann. Oder bleibt das (immer wieder bemühte) Sprechen vom christlichen Menschenbild letztlich „frommes und unverbindliches Gerede“?

Gelingt es mir, nicht nur mit halbem Ohr hinzuhören, wenn Kinder und Jugendliche etwas mitteilen, sondern „ganz Ohr“ zu sein? Denn: Wer fühlen will, muss zuhören. In der Tat.

Joachim
Fischer
Abteilung
Schulpastoral
Bischöfliches
Generalvikariat
Münster



fischer-j@bistum-muenster.de

¹ BDKJ, MISEREOR (Hg.): SINUS-Milieu-Studie U 27, Wie ticken Jugendliche? (2008) Verlag Haus Altenberg Düsseldorf.

² Vgl. Am Abgrund - Immer mehr Jugendliche haben Alkoholprobleme, in: Süddeutsche Zeitung, 28.07.2008, S. 9. Eine aktuelle Studie der DAK (2010) zeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und Alkoholkonsum bei Jugendlichen gibt.

³ Diese Haltung „ich bin nichts wert“ / „ich kann nichts“ wird in diesem Heft eindrücklich in dem Beitrag von Andrea Höffer, Vanessa Borkes und Christoph Moormann über ihre Erfahrungen an einer Förderschule beschrieben.

Roeger, Carsten:

**Mystagogische Schulpastoral.
Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten.**

Pro Business GmbH Berlin 2009,
760 Seiten, € 19,80
978-3-86805-962-5

Diese Dissertation ist ein fulminantes opus magnum, das einem zunächst einmal ob der Fülle der aufbereiteten Literatur und der Vielfalt der behandelten Aspekte Respekt abverlangt! Es gibt wohl keine kirchenamtliche Stellungnahme zu Fragen der Schulpastoral, keine schulpastorale Veröffentlichung, die der Autor nicht zur Kenntnis nimmt und kritisch in Hinblick auf ihren Ertrag für die folgende Fragestellung auswertet: „Welche pastoralen Handlungsmöglichkeiten können unter den heutigen Rahmenbedingungen von Schule entwickelt werden, um ... den am Schulgeschehen Beteiligten mit ihren spezifischen individuellen und gesellschaftlichen Prägungen einen Zugang zu Gott und der Erfahrung seiner Gegenwart zu ermöglichen“ (13) und wie kann Hinführung zur Kirchlichkeit und praktisches Erleben von Kirchlichkeit möglich werden?(vgl. 13) In seinen Überlegungen unterscheidet Roeger zwischen Schulpastoral an öffentlichen Schulen und Schulpastoral an kirchlichen/ katholischen Schulen. Für letztere reklamiert er sowohl vom jeweiligen katholischen Schulträger als auch vom pädagogischen Personal ein stärkeres und dezidiertes Engagement für das Anliegen einer mystagogischen Schulpastoral im Sinne einer Hinführung zur Gotteserfahrungen und dem praktischen Erleben von Kirchlichkeit. Die Option einer mystagogischen Schulpastoral an Katholischen Schulen sieht er als Verwirklichungsmöglichkeit ihrer Identität und ihrer Intentionen. (vgl. 138).

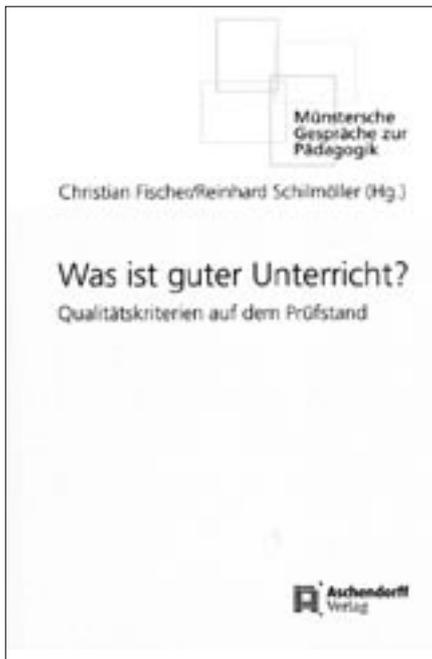


Kapitel 1 enthält eine Begriffsdefinition von „Schulpastoral“ und einen Schnelldurchgang durch die Geschichte der Schulpastoral. In Kapitel 2 werden die rechtlichen Rahmenbedingungen und Regelungen von Schulpastoral erörtert. In Kapitel 3 untersucht Roeger schulpastorale Konzepte und Entwürfe und befragt sie unter folgenden Kriterien: Der Beitrag der Schulpastoral zur Identitätsfindung/ zur Wertevermittlung/ zur Humanisierung der Lebenswelt Schule/ zur Entwicklung einer persönlichen Gottesbeziehung und Gotteserfahrung/ zur Hinführung zur Kirche und die Ermöglichung praktischen Erlebens von Kirchlichkeit (150). Insbesondere die letzten beiden Aspekte hält der Autor in den meisten der von ihm besprochenen Entwürfe für defizitär, so dass er hier noch einmal seine eigene Fragestellung verorten kann.

Kapitel 4 beleuchtet gesellschaftliche, milieuspezifische, individuell-lebenszyklische Voraussetzungen religiöser Identitätsbildung. Stichworte sind

hier u.a. das der Postmoderne. Einen wesentlichen Teil nimmt dabei die Sinus-Studie und ihre Relevanz für schulpastorales Handeln ein. Kapitel 5 entfaltet den Begriff Mystagogie einmal als liturgische Mystagogie nach Odo Casel und als transzendente Mystagogie des Alltags und der Alltagserfahrungen nach Karl Rahner.

Ausgehend von der Würdigung und Wertschätzung der Erfahrung („Bedeutung von Erfahrungsräumen und einer erfahrungsfreundlichen Atmosphäre“: 490) im Kontext der Schulpastoral konfrontiert Carsten Roeger einen alltagsweltlichen Erfahrungsbegriff mit folgenden Strukturelementen eines christlichen Erfahrungsbegriffs, vor dem sich jeder Erfahrungsbegriff im Kontext der Schulpastoral rechtfertigen muss, will er nicht nur alltagsweltliche Erfahrungen affirmieren, sondern zu einem „qualitativen anders als und mehr als“ hinführen:



Christian Fischer / Reinhard Schilmöller (Hg.):
Was ist guter Unterricht?
Qualitätskriterien auf dem Prüfstand.
 Aschendorff Verlag, Münster 2010,
 191 S., € 14,80, ISBN 978-3-402-14342-1

Dieser von Christian Fischer und Reinhard Schilmöller herausgegebene Sammelband zum Thema „Guter Unterricht“ dokumentiert die Ergebnisse der „Münsterschen Gespräche zur Pädagogik“ aus dem Vorjahr. Zu den Wissenschaftlern, die in diesem Band ihre Positionen vorstellen, zählt Hilbert Meyer, der in knapper Zusammenfassung seine schon relativ bekannten zehn Merkmale „guten“ Unterrichts erläutert. Die Bedeutung und den Stellenwert von Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung für die Bestimmung solcher Merkmale reflektiert Ewald Terhart. Heinz Jürgen Ipfing identifiziert Unterrichtsprinzipien, die für die Unterrichtsplanung und -gestaltung wichtig und unabdingbar sind, und Christian Fischer beleuchtet eingehender das Qualitätskriterium „Individuelle Förderung“. Reinhard Schilmöller schließlich setzt sich kritisch mit der gegenwärtigen Qualitätsdebatte auseinander und stellt einen alternativen Merkmalskatalog für einen erfolgreichen und gelingenden Unterricht vor, der auch schulische Kontextfaktoren einbezieht. Zu bieten hat der Sammelband aber nicht nur solche eher theoretisch ausgerichteten Beiträge, sondern auch Konkretionen. In mehr als einem Dutzend Berichten informieren Praktiker über ganz unterschiedliche Versuche, die Qualität des Unterrichts vor Ort zu verbessern. – Für alle, die sich einen Überblick über den Stand der Qualitätsdebatte verschaffen wollen, und ebenso für jene, die nach Anregungen und Impulsen für eine qualitätsorientierte Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule suchen, hat der Band demnach etwas zu bieten. Er kann deshalb zur Lektüre und Anschaffung empfohlen werden.

Gerhard Fuest:
Freie Katholische Schule. Studien zu ihrer postkonziliaren Theorie und ihrer pädagogischen Praxis.
 Peter Lang, Frankfurt a. M. 2010, 220 S.,
 € 34,80. ISBN 978-3-631-60434-2



Die Arbeit an Schulprogrammen und die Entwicklung des Leitbildes für die katholischen Schulen im Bistum Münster dürfte dafür gesorgt haben, dass diejenigen, die sich an der Gestaltung katholischer Schulen beteiligen, deren Merkmale hinlänglich bekannt sind. Gerade „Insider“, die dennoch Gerhard Fuests Studien zur postkonziliaren Theorie und pädagogischen Praxis der Freien Katholischen Schule zur Hand nehmen, werden zunächst auf anspruchsvolle Weise enttäuscht. Mit Blick auf die Konzilserklärung „Gravissimum Educationis“ und dessen nachfolgenden Konkretisierung durch Verlautbarungen der Bildungskongregation problematisiert der Autor zunächst die Rede von einer Theorie. Die Untersuchung von Form und Funktion der Sprache sowie aussagenlogische und rezeptionsästhetische Lektüre der Texte lassen deutlich werden, dass der vorherrschende Theorietyp der Konzilserklärung theologischer Natur ist. >

(1) der Glaube an den christlichen Gott, der Heil will für den Menschen; (2) der Glaube an Jesus Christus als Leben ermöglichender Gott; (3) der Glaube an die Wirkkraft der heiligen Geistes; (4) Der Glaube an die Vollendung der Zeit in der Ewigkeit. Im schulpastoralen Handeln geht es letztlich darum, diese Dimensionen in der Deutung von Alltagserfahrungen bzw. im zeichenhaften liturgischen Handeln zu kommunizieren.

In Kapitel 6 entfaltet der Autor diesen Gedanken mit praktischen Hinweisen. Diese Arbeit ist eine Grundlagenarbeit zur Schulpastoral. Wer sich einen Überblick über die verschiedenen Ansätze in der Schulpastoral verschaffen will, findet hier wertvolle Hinweise und gut aufgearbeitetes Material. Wer sich mit dem mystagogischen Ansatz von Schulpastoral beschäftigen will und auch nach seiner praktischen Relevanz und orientierenden Funktion fragt, erhält systematische Anregungen und konkrete Impulse.

Dr. Gabriele Bußmann
 (Abteilung Schulpastoral)

In beeindruckender Weise gelingt es dem Autor unter Rückgriff auf eine vermittelnde Position im Universalienstreit („universalia in re“ S. 102) die Spannung zwischen Theologie und Pädagogik bzw. Theorie und Praxis fruchtbar zu machen. Die Chiffre des „Progetto educativo“ (Leitbegriff der Dokumente der Bildungskongregation) bietet eine regulative Zielformulierung für ein solches integrales Konzept Katholischer Schule. Im Durchgang durch dessen Merkmale (Christliches Menschenbild, Erziehungsgemeinschaft, Synthese von Kultur und Glaube sowie Synthese von Glaube und Leben) legt der Autor deren sowohl theologische als auch pädagogische und praktische Anschlussfähigkeit dar. Auf dieser Grundlage, die zugleich Freiheit und Orientierung für die Gestaltung der katholischen Schulen bietet, ermuntert er zu kleinen, konkreten Schritten, die die große Perspektive des „Progetto educativo“ im Auge behalten. Mit Blick auf Qualitätsentwicklung und Qualitätsanalyse, der sich auch katholische Schulen stellen müssen, eine durchaus aktuelle Empfehlung.

Jürgen Franzen, EchriS:

Vorschläge zur Entwicklung christlicher Schulen 1: Profil.

Edition Octopus, Münster 2009, 70 S., € 14,80. ISBN 978-3-86582-942-9

In der alten Bundesrepublik lag die Zahl der katholischen Schulen deutlich höher als die der evangelischen. Inzwischen ist sie mit jeweils mehr als 1100 Schulen in etwa gleich. Das evangelische Schulwesen ist seit 1999 insbesondere durch Neugründungen in den östlichen Bundesländern deutlich gewachsen. Im Jahr 2004 hat sich aus evangelischen Schulleiter- und Trägerverbänden der Arbeitskreis evangelischer Schulen formiert. Er will die Kommunikation und Kooperation nicht zuletzt bei Fragen der Profilbildung und Qualitätsentwicklung evangelischer Schulen erleichtern. Ein konkretes Ergebnis solcher Bemühungen ist „EchriS - Förderung der Entwicklung christlicher Schulen e.V.“, eine Initiative, die ein alternatives Evaluationsmodell für Schulen christlicher Prägung entwickelt hat. Die Bezeichnung „christlich“ ist kein Versehen, sondern Programm: Getragen insbesondere von Verantwortlichen aus dem Bereich evangelischer Schulträger lädt EchriS zur ökumenischen Zusammenarbeit ein.

Unter dem Titel „Profil“ erschien im letzten Jahr das erste einer auf 10 Hefte geplanten Reihe mit „Vorschlägen zur Entwicklung christlicher Schulen“. In knapper und übersichtlicher Form werden zunächst juristische und historische Informationen zum christlichen Schulwesen ge-



liefert (dass die Kürze bisweilen die Gefahr von Missverständlichkeit mit sich bringt, ist ein zu verschmerzen-der Schönheitsfehler). Anhand einschlägiger Verlautbarungen kirchlicher Gremien folgt eine Skizzierung des evangelischen und katholischen Bildungsverständnisses. Mit Blick auf die „Tempi-Thesen“ und das gemeinsame Sozialwort der Kirchen werden ökumenische Gemeinsamkeiten namhaft gemacht. Den letzten Abschnitt bilden Überlegungen zur Profilierung christlicher Schulen. Dass hierbei ein Ansatz deutlich wird, der diese Aufgabe nicht additiv sondern als Verschränkung von christlicher und pädagogischer Perspektive versteht, lässt EchriS auch für die Qualitätsentwicklung katholischer Schulen interessant erscheinen.

Dr. Stephan Chmielus
(Arbeitsstelle Schulbegleitung)

Neu in der Mediothek

DVD-0399

Beten - Wie geht das?**20 min/f - Axel Mölkner-Kappl - BRD 2007**

Der Film stellt die Fülle der Ausdrucksformen des Gebets vor. Menschen aller Altersgruppen werden gezeigt, wie sie einzeln oder in der Gemeinschaft eines Gottesdienstes, einer Schulklasse oder bei Wallfahrten beten. Klassische Formen wie der Psalm 23 oder das Vaterunser wechseln sich ab mit neuen Formen und Zugängen. Im Mittelpunkt des Films stehen junge Menschen, die von ihren unterschiedlichen Erfahrungen mit dem Beten erzählen; die Kamera begleitet sie auch bei praktischen Übungen und der Reflexion darüber. Dadurch entwirft der Film eine buntes und positives Bild von der Praxis des Betens.

Themen: Gebet**Ab 12.**

DVD-0397

Leben in Taizé**15 min/f - Péter Pál Tóth/A&PT Taizé - Frankreich 2010**

Der Film vermittelt einen kurzen Einblick in die Jugendtreffen von Taizé, in den von Gebet und Gruppengesprächen geprägten Tagesablauf und das auf die Mitarbeit aller angewiesene, einfache Leben im Zeltlager. Jugendliche aus aller Welt kommen zu Wort und schildern ihre Eindrücke und religiösen Erfahrungen; alle heben besonders die Offenheit für ihr Suchen nach der eigenen Religiosität und Spiritualität hervor. - Die DVD enthält noch eine ca. 10-minütige Kurzfassung des Films und einen kurzen „Trailer“ zum Europäischen Jugendtreffen am Jahreswechsel.

Themen: Christsein heute, Gebet, Jugendliche, Kirche**Ab 12.**

DVD-0388

Alles, außer Hören**16 min/f - Peter Hecker - BRD 2008**

Der Film zeigt in gut gegliederten Sequenzen Szenen aus dem privaten, schulischen und beruflichen Alltag einer Familie, deren Mitglieder - Mutter, Vater, zwei kleine Kinder - alle gehör-

los sind. Aber der Film ist nicht nur Dokumentation und Information; darüber hinaus regt er durch seine minimale Verwendung von Tönen und den Verzicht auf einen Kommentar den Betrachter an, sich in die Welt der Stille einzufühlen.

Themen: Behinderte, Grunderfahrungen**Ab 8.**

DVD-0387

Blüh' im Glanze**10 min/f - Korbinian Wandinger - BRD 2010**

Kemal Celik, Münchner Türke und gläubiger Moslem, ist Lehrer an einem Gymnasium. Mit viel Enthusiasmus und Engagement versucht er - allerdings vergeblich - seinen Schülern seine eigene Begeisterung für den gewaltfreien Widerstand Martin Luther Kings zu vermitteln. Als er jedoch wenig später von einem Imbissbudenbesitzer aufgrund seiner türkischen Herkunft provoziert und beleidigt wird, steht er den Angriffen zunächst hilflos gegenüber. Seine Versuche, den Konflikt durch Dialog beizulegen, scheitern kläglich. Schließlich reißt Kemal der Geduldsfaden und sein Idealismus scheint ins Fanatische zu kippen. Auf seine ganz eigene Weise versucht er nun, den Wirt zum Umdenken zu bewegen. - Ein Film, der augenzwinkernd, mit Humor und mit den Vorurteilen des Zuschauers spielend zum Nachdenken anregt.

Themen: Vorurteile, Gewalt, Ausländer, Islam**Ab 12.**

DVD-0402

Bis nichts mehr bleibt**90 min/f - Niki Stein - Deutschland 2010**

Der erfolgreiche Fernsehfilm - auf verschiedenen Aussteigerberichten basierend - erzählt, mit welcher raffinierten Methoden es der Organisation Scientology immer wieder gelingt, Menschen von sich abhängig zu machen. Im Mittelpunkt steht Frank, ein Architekturstudent, der sich mit Taxifahren über Wasser halten will. Die Abschlussprüfung und der hohe Erwartungsdruck seines Schwiegervaters lassen ihn immer zweifelnder werden. Als ihm sein Freund

Gerd die Tür zu Scientology öffnet, greift Frank bereitwillig zu. Auf einmal wird er ernst genommen, blüht auf und überzeugt selbst seine skeptische Frau Gine von Scientology. Das Paar opfert der Organisation Zeit, Kraft und Geld. Bis Frank erkennt, dass ihm seine Tochter Sarah mehr und mehr entgleitet. Als er sich zu wehren beginnt, wird Frank von Scientology und Gine unter Druck gesetzt. Trotzdem schafft er es, sich aus den Fängen des Systems zu lösen - aber in diesem Kampf verliert er seine Familie an Scientology.

Themen: Sekten**Ab 14.**

DVD-0407

Ben X**94 min/f - Nic Balthazar - Belgien 2007**

„Ein 17-jähriger Jugendlicher mit autistischen Störungen versucht, seinem Alltag durch Fluchten in eine Cyber-Kampfwelt zu entkommen, und bietet seinen realen Peinigern mit Hilfe einer virtuellen Freundin und dem Vater, der sich spät auf seine Pflichten besinnt, Paroli. Verfilmung eines belgischen Erfolgsromans und Bühnenstücks, die durch die Verknüpfung von Realszenen und Online-Elementen überzeugend Atmosphäre schafft. Zugleich macht er Betroffenen (z.B. Mobbing-Opfern) Mut, ihre jeweilige soziale Situation nicht mit Fatalismus hinzunehmen, sondern durch selbstbewusstes Handeln zu überwinden. - Sehenswert ab 14.“ (filmdienst) - Mit umfangreichem Material auf der DVD.

Themen: Jugendliche, Behinderte, Außenseiter, Gewalt, Medien, Spielfilm**Ab 14**

DVD-0390

Chat-Geflüster**45 min/f - Christoph Eichhorn - BRD 2008**

Ein Film aus der Fernsehfilm-Reihe KRIMI.DE des Fernsehsenders KI.KA. - Die 14-jährige Julia hat im Internet die Bekanntschaft des süßen „Max“ gemacht, der sich allerdings später ein viel älterer, pädophiler Mann herausstellt. Nur mit Hilfe von Freunden und der Polizei kann sie sich aus einer beängstigenden Situation befreien.

Themen: Medien, Jugendliche**Ab 14**

