

Konzepte mit Fragezeichen

Nachfolgend werden zwei Vortragsmanuskripte ineinander verschränkt dargestellt, deren Grundlinien aus zwei einander entgegengesetzten Vorstellungen gespeist werden:

Thesen und Texte

Pädagogisches Konzept der FEBB

B. Seidel

Trägervereinsklausur 16. März 2002

und

Gute Schule zur Ehre Gottes

B. Seidel

FEBB **aktuell** 12/04

Dem aufmerksamen Leser wird nicht entgehen, daß in **Thesen und Texte** die Begründung für eine neue Pädagogik – bei aller Kritik am humanistischen Leitbild der herkömmlichen Schule – aus dem soziologischen Befund gewonnen wird, aber nicht aus dem Urteil der Bibel über den Menschen. Er möge beachten, welcher Stellenwert den Pädagogen aus der 68er Szene, Richter und Gruschka (S. 50.) zuerkannt wird, so als hätten jene den Bekenntnisschulen etwas ins Stammbuch zu schreiben. Aber selbst in **Gute Schule zur Ehre Gottes** schwingt die Kritik des Humanismus an der Verwertbarkeit von Bildung und Ausbildung (Utilitarismus = Nützlichkeit) mit (S. 60.), obwohl doch Bekenntnisschulen gerade auch zur Lebendigkeit erziehen sollen und durch PISA die Defizite mehr als deutlich geworden sind. Was nützen die Fragezeichen hinter dem **Bewußtwerden von seelischen Prozessen** (S. 80.), wenn gleichzeitig **emotionale Kompetenz** als **Schlüsselqualifikation** verlangt wird. Und so erfreulich es ist, daß ausgerechnet Habermas – einer der Väter der neomarxistischen „Frankfurter Schule“ – meint, daß die „**Substanz des heilsgeschichtlichen Denkens jüdisch-christlicher Herkunft herauszuarbeiten**“ sei (S. 9. u. III.), so sucht der Leser doch lange nach der Begründung aus der Bibel. Gerade sie gibt aber das Leitwort für die Bekenntnisschulen ab: **Schule auf biblischer Basis** (so die Basisschrift der Arbeitsgemeinschaft AEBS). Es sei eine **Differenz von Lehrer und Stoff** einzuhalten (S. 14u.), obwohl die Schule gerade unter dem Primat des personalen statt funktionalen Lernens gegründet wurde. Der Primat der Bibel kommt m.E. gerade nicht zur Geltung.

Es schien mir ratsam, auch die Elemente, die von Seiten des Schulträgers mit eingebracht werden, mit einigen Seiten (S. 4, 7, 10, 13) einzufügen. Die Texte entstammen den offiziellen Internetseiten. Man beachte dabei die ständige Verwechslung von Kultur und Natur.

Diese wenigen Anmerkungen sollen helfen, beide ineinander verschränkten Texte sorgfältig zu lesen und zu vergleichen, um selber zu beurteilen, ob so das Anliegen der Bekenntnisschulen in widersprüchlichen Grundsatzschriften ausreichend zur Geltung kommt.

Thesen und Texte

Pädagogisches Konzept der FEBB

2002

B. Seidel

Trägervereinsklausur 16. März 2002

1.

Westliche Industriegesellschaften durchlaufen Transformationsprozesse hin zu Informationsgesellschaften. Schulen müssen ihren Modernitätsrückstand aufholen und den neuen Erfordernissen Rechnung tragen. Die aktuelle Pisa-Studie dokumentiert die Rückständigkeit deutscher Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Dazu bedarf es Schulleitungen mit positivem Rollenverständnis, die entsprechende Qualifikationen für professionelles Verhalten im Sinne von *Bildungsmanagement* entwickeln. Evangelische Bekenntnisschulen sind von diesem Prozeß nicht ausgenommen.

2.

Um mit der sich selbst beschleunigend gesellschaftlichen Entwicklung Schritt halten zu können, müssen Schulen *lernende Organisationen* werden. Aufgabe von Schulleitung ist, Lernprozesse zu initiieren und zu steuern.

3.

Die Freie Evangelische Bekenntnisschule Bremen (FEBB) definiert sich als lernende Organisation, die unter schwierigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen versucht, das Beste zu leisten. Ihre Leistung ist *pädagogische Wertschöpfung*. Wesentliches Kennzeichen lernender Organisationen ist, dass ihr Personal Fehler machen darf. Lehrerinnen und Lehrer dürfen an der FEBB Fehler machen, weil Fehler positives Entwicklungspotential enthalten. Die FEBB gehört zum „Netzwerk innovativer Schulen“ der Bertelsmann-Stiftung und erarbeitet mit vier weiteren Partnerschulen Entwicklungsmodelle zum Thema Personalentwicklung.

4.

Evangelische Bekenntnisschulen müssen durch *Qualität ihrer Leistungen* überzeugen. Gute Schule zur Ehre Gottes ist Konkretion des lutherischen Berufsethos.

5.

Evangelische Bekenntnisschulen sind vor ca. 25 Jahren als Reaktion gegen neomarxistische Schulreformen gegründet worden. Programmatisch konnten sie sich zwar abgrenzen, das eigene Proprium jedoch nicht immer überzeugend füllen. Trotz des zahlenmäßig erheblichen Wachstums der Bekenntnisschulbewegung (zur Zeit ca. 60 (70) Schulen) ist bisher kaum theologisch-pädagogisch gearbeitet und veröffentlicht worden. Dies mag angesichts der großen Herausforderungen durch Schulgründung und Schulalltag verständlich sein, ist auf längere Sicht jedoch problematisch. Einzige nennenswerte Publikation ist nach wie vor die Schrift „Schule auf biblischer Basis“. Die erst kürzlich erfolgte fast unveränderte Neuauflage dieser Schrift ist insofern problematisch, als sie 20 Jahre Erfahrung und Weiterentwicklung evangelischer Bekenntnisschulen unberücksichtigt lässt. Die FEBB erhielt die bestandssichernde staatliche Anerkennung erst nach Zurücknahme der ursprünglich formulierten Konzeption und Orientierung an neuen pädagogisch-didaktischen Leitvorstellungen. Forderungen nach einer Rückbesinnung auf die Ursprungskonzeption sind daher geradezu fahrlässig.

„In der Kürze liegt die Würze“ heißt es, und diesen Grundsatz haben wir als Redaktion bei der Gestaltung der FEBBaktuell vor Augen. Ausnahmen bestätigen jedoch die Regel, der folgende Artikel ist in seinem Umfang ungewöhnlich lang. Wir drucken diesen Vortrag von Berthold Seidel in ganzer Länge ab, weil wir auch die Gedanken ungewöhnlich und vor allem sehr interessant finden und wir diese Grundkonzeption christlicher Schulen lückenlos und nicht verkürzt darstellen wollen:

Susanne Lenz, Redaktion



Christliche Schule Mehr als die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen



Berthold Seidel
Schulleiter

I. Über die Krise von Schule ist in letzter Zeit aus unterschiedlichsten Perspektiven viel geschrieben und noch mehr geredet worden. Konsens besteht in der Überzeugung, dass sich Schule nicht in der falschen Sicherheit wiegen dürfe, sie könne weiterhin einfach nur stattfinden, sie wisse, worauf es in Erziehung und Bildung ankomme und sei als Institution allseits respektiert. Ihre Aura - um mit Ziehe zu sprechen - hat Schule längst verloren.

Mit aller Schärfe diagnostiziert Beck¹, dass sich Bildungsorganisation (der institutionelle Rahmen, die Ordnungen, das Zertifikatswesen, die Lehrpläne und -inhalte) und Bildungsbedeutung (der Sinn, den die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Ausbildung verbinden) voneinander abgelöst und gegeneinander verselbständigt hätten. Schule habe ihr „immanentes Danach“, ihren über sie hinausweisenden Sinnfaden, längst verloren. Jugendliche sehen in der Regel den Bezug ihrer Existenz zu einer Zukunftsvision nicht mehr; sie entwickeln Spontaneität und Individualität im Rahmen unverbindlicher Angebote. Dabei wird es für sie immer schwieriger, aus den Chancen der Individualisierung Identitäten zu bilden. Vielmehr äußert sich ihre Lebensanschauung in einem Bewusstseinsprofil, das Levi-Strauss mit „Bricolage“ bezeichnet: Aus vorhandenen Systemen werden Einzelelemente nach Belieben herausgenommen und umgewidmet. Der Wechsel ist Prinzip, Stil wird mit Mode identisch, Ethik mit Ästhetik.

Der Befund Becks bestätigt sich in der Praxis: Schülerinnen und Schüler sind immer weniger im Unterricht mit den überkommenen Bildungsinhalten, Arbeits- und Organisationsformen, dem routiniert angewendeten pädagogischen und didaktischen Repertoire und den bekannten Interaktions- und Kommunikationsverfahren erreichbar. Die Kluft zwischen dem, was sie zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen benötigen, und dem, was Schule und Unterricht ihnen bieten, scheint immer größer zu werden.

Dabei setzt die Kritik zu Recht schon bei der Frage nach den Inhalten schulischer Bildungsarbeit an. So meint Landwehr² mit seiner Formel von der „Ritualisierung des Wissens“, dass das produktorientierte überlieferte Wissen dazu tendiere, sich im Verlaufe der Generationen vom Entstehungszusammenhang abzulösen und zu verselbständigen. Dies führe dann dazu, dass es auch dann noch aufrechterhalten und angewendet werde, wenn es aufgrund von eingetretenen Situationsveränderungen seine Gültigkeit schon lange verloren habe. Als Ziel schulischer Wissensvermittlung formuliert er, „es gehe darum, ein dynamisches Gleichgewicht zwischen subjektivem und objektivem Wissen zu schaffen, in welchem sich die Welt des subjektivem Wissens und die Welt des objektivem Wissens wechselseitig anreichern und durchdringen können“.³



Bremens Rhododendronpark und Botanischer Garten

Hier erleben Sie die ruhige, meditative Atmosphäre eines japanischen Gartens.



Hier sehen Sie die Abbildung des Kosmos im Kleinen. Jedes Element steht symbolisch für einen Teil der Natur und keines der Objekte ist zufällig angeordnet. Das Arrangement folgt strengen Grundsätzen, deren Ursprung im Zen-Buddhismus zu finden ist. Dazu gehört auch die hohe Kunst der Pflanzenzucht und Gestaltung, deren prachtvolle Ergebnisse Sie hier aus der Nähe bewundern können. Und noch eine asiatische Tradition wartet auf Sie: Der Wunschbaum. Hier können Sie einen Wunsch hinterlassen - und vielleicht geht er in Erfüllung...



Linke: "Wir machen Komplett-Angebote, wobei wir sogar den Bus für die Klasse buchen." Die Angebote für Klassen finden sich in einem Flyer wieder, der direkt auf Schulen zugeschnitten ist. (WESER-KURIER v. 17.7.2005)

Statt den Blick zurück zu richten, sollten die gegenwärtigen Problemlagen evangelischer Bekenntnisschulen und v.a. die Kritik (z.B. I. Richter, A. Gruschka) an ihnen aus fachwissenschaftlicher Sicht reflektiert werden.

6. Evangelische Bekenntnisschulen müssen sich heute im Rahmen veränderter pädagogischer Diskussionen und Paradigmen (v.a. Postmoderne und Wissensgesellschaft) neu positionieren.

7. Moderne pädagogische Theorien sind eng verknüpft mit typisch aufklärerischen Konzeptionen von Subjektivität. Unterschieden werden muß zwischen Aufklärungspädagogik und Neuhumanismus. Aufklärungspädagogen wie Basedow, Salzmann, Campe, und Villaume wollten angesichts der vielfältigen gesellschaftlichen Krisen einen zufriedenen, kompetenten Bürger produzieren, der am Ort seines gesellschaftlichen Standes mit Hilfe seines erworbenen Wissens glücklich werden sollte. Neuhumanistische Bildungstheorien reagierten auf diese pragmatischen Entwürfe und erfanden ein Menschenbild, an das bis heute gerne geglaubt wird und von dem vergessen wird, daß es historisch „gesetzt“ wurde. Neuhumanistische Pädagogen wollten eine allgemeine Menschenbildung ("Veredelung“) ohne Geschäftsbrauchbarkeit. Durch Rezeption antikklassischer Philosophie, Literatur etc. sollten sich Menschen immunisieren gegen das Böse: Selbsterlösung.

8. Moderne pädagogische Theorien gehen davon aus, daß der Mensch nur Mensch werden könne durch Erziehung (Kant). Das Humane am Menschen ist dabei durch seine Subjektivität verbürgt, die am eigenständigen Vernunftgebrauch hängt. In dem Maße, wie Zweifel daran aufkamen, ob es Vernunft tatsächlich vermag, innerhalb fremdbestimmter Verhältnisse zu mehr Humanität zu führen, in dem Maße wuchsen auch Zweifel daran, ob der Mensch nur Mensch werden könne durch Erziehung: Die Erfahrung zweier Weltkriege, eine unablässig fortschreitende Ausbeutung von Mensch und Natur, grundlegende Bedenken gegenüber der Allmacht wissenschaftlichen Fortschritts, weltweite kriegerische Unterdrückungen konnten nicht durch ein optimistisches Erziehungskonzept verhindert werden und stützen kaum die Hoffnung, die sich an eine autonome Subjektivität knüpfen.

9. Reaktionen auf diesen Befund sind

• Das Festhalten am unvollendeten „Projekt der Moderne“ (Arnold, Gruschka, Gamm, Pongratz et al.)

Anthropologische Grundlinien einer „neuen“ Humanistischen Pädagogik sind in Anlehnung an Fromm und Rogers:

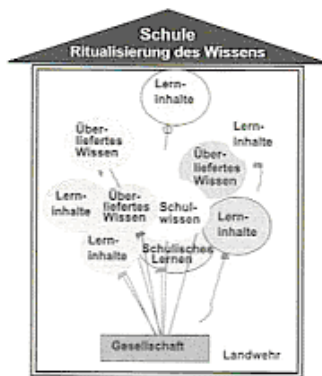
- Der Sinn des Lebens besteht in der völligen Entwicklung der menschlichen Eigenkräfte
- Der Mensch ist aktiv, produktiv und lebendig
- Der Mensch kann sich selbst ändern und wieder zu leben beginnen

• Die Konzeption eines pädagogischen Ansatzes unter den Bedingungen einer reflexiven bzw. Postmoderne (Meyer-Drawe, Heyting, Lenzen et al.)

Erziehung soll neu gedacht werden als reflektierte Maßnahme, Heranwachsende in die Lage zu versetzen, die Zerrissenheit moderner Subjektivität zu erfassen und die Beziehung von Selbst- und Fremdbestimmung mündig mitzubestimmen. Selbstbestimmung muß dabei als Inszenierung kenntlich bleiben. Alternativen sollen verabschiedet werden, nämlich die von Individuum und Gesellschaft, von Autonomie und Heteronomie. Eine Pädagogik, die dem Rechnung trägt, wird eine möglichst große Vielfalt von Ausdrucksmöglichkeiten zu ermöglichen suchen. Dies betrifft besonders Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Selbstwahrnehmung:

- Der bewußte Umgang mit den psychischen Grundfunktionen wie Gefühlen, Vorstellung, Willen usw.
- Das Bewußtwerden von seelischen Prozessen
- Die Vervollständigung der Wahrnehmung durch Wiederentdecken des Leibes
- Ein bewußter Umgang mit den eigenen Anteilen am Hervorbringen von Zwischenmenschlichkeit usw.

Gute Schule zur Ehre Gottes



Schule muss sich Klarheit darüber verschaffen, welche Ziele mit schulischem Lernen heute und künftig verfolgt und welche Qualifikationen und Kompetenzen erworben werden sollen, damit sich Schülerinnen und Schüler in einer Gesellschaft orientieren können, die einerseits durch Offenheit und Dynamik und andererseits

durch Risiken und Vereinzelung gekennzeichnet ist.

Auf die grundsätzliche Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der transformativen im Gegensatz zur alten mimetischen Kultur hat Landwehr in diesem Zusammenhang hingewiesen. Er definiert die mimetische Kultur als eine konstante Kultur mit einem relativ stabilen Wissensbestand und einem Verhaltenskodex, der im Wesentlichen über mehrere Generationen hinweg unverändert bleibe. In der jetzigen transformativen Kultur veränderten sich Lebenssituationen zu rasch, „als dass das Wissen und Verhalten, das zur Bewältigung der künftigen Situationen notwendig wäre, während der Kindheit bzw. in der Schulzeit vorgezeigt und eingeübt werden könnte.“⁴ Der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ sei deshalb ein Sammelbegriff für diejenigen Kompetenzen, die es brauche, um in einer transformativen Kultur handlungsfähig zu bleiben, d.h. um auf unvorhersehbare Anforderungen und neue bzw. veränderte Situationen kompetent und sachgemäß zu reagieren.

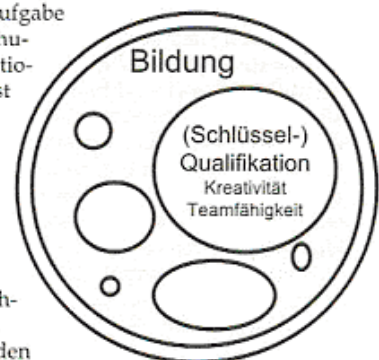
Nach neueren Untersuchungen kann die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen jedoch nur kontextabhängig erfolgen. Traditionelle schulische Bildungsarbeit ist demnach nicht mit Vermittlung von Schlüsselqualifikationen substituierbar. Folgt man Dörig, so können formale Schlüsselqualifikationen das spezifische Wissen nicht ersetzen. Sie „leben“ vielmehr von einer breiten Wissensbasis, die aber nicht aus einzelnen Fakten bestehen dürfe, sondern anwendungsfähig sein müsse. Als Transferwissen sei es nicht von Kontexten losgelöstes abstraktes Wissen, sondern müsse in problemhaltigen und komplexen Lernkontexten aufgebaut und verallgemeinert werden, die ein gehaltvolles und prozessorientiertes Lehren und Lernen ermöglichen.⁵ Ein Denkfehler also, zu meinen, man könne Schlüsselqualifikationen als solche vermitteln und erwerben, wenn man nur die geeigneten Trainingsprogramme entwickle. Was immer Unterricht sein mag, er ist außerstande, auf ein bestimmtes Design hin in anderen Personen Wirkungen gezielt zu evozieren. Genau das aber müsste vorausgesetzt werden, wenn z.B. Teamarbeit zur Teamfähigkeit führen soll oder musikisches Lernen zur Kreativität.

Seit der Terminus „Schlüsselqualifikation“ seit Mitte der achtziger Jahre eingeführt wurde, hat er in der weiteren bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Diskussion weite Verbreitung gefunden. Neben dem Problem der Operationalisierbarkeit ging es - mehr oder weniger unverhohlen - immer auch um die Frage der „Verwertbarkeit“ junger Menschen. Leitvorstellung ist zum einen, sie optimal für ihre Tätigkeit in der Wirtschaft vorzubereiten und zum anderen, die Förderung der Persönlichkeit ins Zentrum von Lehr-Lern-Prozessen zu stellen, da man inzwischen sehr genau sieht, dass hier eine wichtige Vorbedingung für das Erbringen ausgezeichneter Arbeitsleistungen liegt. Man kann daher von einer „Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft“ sprechen.⁶

Die Diskussion über „Schlüsselqualifikationen“ reagiert im Wesentlichen auf zwei Pressionen: Die reformpädagogische Kritik an der „Lern- und Buchschule“ auf der einen Seite und die Publizistik von Abnehmererwartungen auf der anderen Seite, ohne dabei hinreichend zwischen den Zweckbestimmungen allgemein bildender Schulen, Berufsschulen und späteren Arbeitsplatzanforderungen zu unterscheiden. Die Schule, unterschiedslos gedacht, mutiert hier zur Instanz zur Erzeugung von Schlüsselqualifikationen, eine neue Metapher für die alte Leitidee, dass die Schule „dem Leben“ zu dienen habe und somit sehr engen Utilitätsvorstellungen folgen müsse.

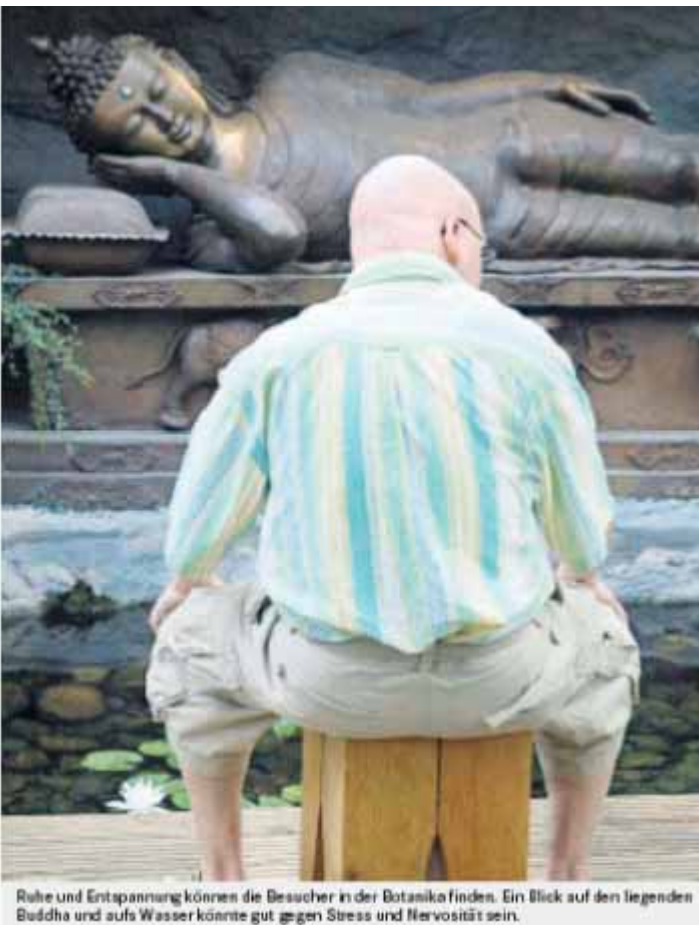
Es ist aber nicht die Aufgabe allgemein bildender Schulen, „Schlüsselqualifikationen“ zu erzeugen, selbst wenn dies technisch möglich wäre. Die Aufgabe entsteht aus dem Problem öffentlicher Bildung, also einer minimal gleichen Verteilung von Wissen und Können an die nachwachsende Generation, die nicht reduziert werden kann auf bestimmte zusätzliche

Fähigkeiten, auch wenn diese publizistisch noch so hoch bewertet werden. Zum einen würde die Schulzeit dramatisch schrumpfen, wenn es nur noch darum ginge, „Teamfähigkeit“ oder „Kreativität“ zu erzeugen, zum anderen sind dies keine Fähigkeiten, die - wie erwähnt - unabhängig von hochdifferenzierten Wissenskontexten zum Thema von Schulunterricht werden können. Genau in dieser Hinsicht ist „Qualifikation“ die Funktion von Bildung und kann nicht umgekehrt „Bildung“ auf irgendwie passend erscheinende Qualifikationen reduziert werden. Wer lediglich „Teamarbeit“ übt, wird genau das nicht erreichen, was er beabsichtigt, nämlich Personen, die sich in divergenten Kontexten intelligent und kenntnisreich mit Problemen auseinandersetzen. Dazu gehört Wissen und Verstehen und ein Bildungshorizont, der nicht durch





Vor uns lag (in der **botanika**) die faszinierende Gebirgslandschaft des Himalaya mit seiner einzigartigen Pflanzenwelt. Zwischen bewachsenen Felsformationen wanderten wir an einem Wasserfall entlang, der acht Meter in die Tiefe stürzte. Neue Horizont eröffneten sich auf unserer Reise durch die Regionen Yunnan, Nepal, Bhutan und Tibet. Überall begegneten mir lebendige Zeugnisse der Kulturen: ein Nirvana-Buddha, Gebetsmühlen, eine Mani-Mauer. Und nach einer Pause im Tee-Pavillon ging unsere Reise weiter.



Ruhe und Entspannung können die Besucher in der Botanika finden. Ein Blick auf den liegenden Buddha und auf Wasser könnte gut gegen Stress und Nervosität sein.

• Das Eingeständnis des Scheiterns und die radikale Frage nach Alternativen

Baumann, Sloterdijk. Hügli, et al.)

Baumann, Z., Wir sind wie Landstreicher, 1993:

(...)

„Die Postmoderne ist der Punkt, wo das moderne Freisetzen aller gebundenen Individualität zum Abschluß kommt. Es ist jetzt leicht, Identität zu wählen, aber nicht mehr möglich, sie festzuhalten. In, Augenblick des höchsten Triumphes muß Befreiung erleben, daß sie den Gegenstand der Befreiung vernichtet hat. Je freier die Entscheidung ist, desto weniger wird sie als Entscheidung empfunden Jederzeit widerruf bar. mangelt es ihr an Gewicht und Festigkeit — sie bindet niemanden, auch nicht den Entscheider selbst; sie hinterläßt keine bleibende Spur, da sie weder Rechte verleiht noch Verantwortung fordert und ihre Folgen, als unangenehm empfunden und unbefriedigend geworden, nach Belieben kündbar sind. Freiheit gerät zu Beliebigkeit; das berühmte Zu-allem-Befähigen, für das sie hoch gelobt wird, hat den postmodernen Identitätssuchern, alle Gewalt eines Sisyphos verliehen. Die Postmoderne ist jener Zustand der Beliebigkeit, von dem sich nun zeigt, daß er unheilbar ist. Nichts ist unmöglich, geschweige denn unvorstellbar. Alles was ist, ist bis auf weiteres. Nichts, was war, ist für die Gegenwart verbindlich, während die Gegenwart nur wenig über die Zukunft vermag.

(...)

Sloterdijk, P., Regeln für den Menschenpark. Antwortschreiben zum Brief über den Humanismus, 1999

(...)

Das Phänomen Humanismus verdient Aufmerksamkeit heute vor allen,, weil es — wie auch immer verschleiert und befangen — daran erinnert, daß Menschen in der Hochkultur ständig von zwei Bildungsmächten zugleich in Anspruch genommen werden — wir wollen sie hier der Vereinfachung zuliebe schlicht die hemmenden und die enthemmenden Einflüsse nennen. Zum Credo des Humanismus gehört die Überzeugung, daß Menschen „Tiere unter Einfluß“ sind und daß es deswegen unerläßlich sei, ihnen die richtige Art von Beeinflussung zukommen zu lassen. Das Etikett Humanismus erinnert — in falscher Harmlosigkeit — an die fortwährende Schlacht um den Menschen, die sich als Ringen zwischen bestialisierenden und zähme den Tendenzen vollzieht. (5)

(...)

Was zähmt den Menschen, wenn der Humanismus als Schule der Menschenzähmung scheitert? Was zähmt den Menschen noch, wenn seine bisherigen Anstrengungen der Selbstzähmung in der Hauptsache doch nur zu seiner Machtergreifung über alles Sei an da geführt haben? Was zähmt den Menschen, wenn nach allen bisherigen Experimenten mit der Erziehung des Menschengeschlechts unklar geblieben ist, wer oder was die Erzieher wozu erzieht? Oder läßt sich die Frage nach der Hegung und Formung des Menschen im Rahmen bloßer Zähmungs- und Erziehungstheorien gar nicht mehr auf kompetente Weise stellen? (11)

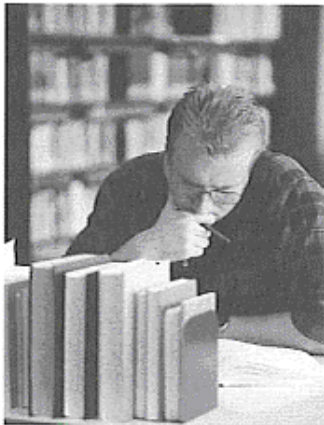
(...)

Es genügt, sich klar zu machen, daß die nächsten langen Zeitspannen für die Menschheit Perioden der gattungspolitischen Entscheidung sein werden. In ihnen wird sich zeigen, ob es der Menschheit oder ihren kulturellen Hauptfraktionen gelingt, zumindest wirkungsvolle Verfahren der Selbstzähmung auf den Weg zu bringen. Auch in der Gegen3vartskultur vollzieht sich der Titanenkampf zwischen den zähmenden und den bestialisierenden Impulsen und ihren jeweilige,: Medien. Schon größere Zähmungserfolge wären Überraschungen angesichts eines Zivilisationsprozesses, in den: eine beispiellose Entthemungswelle anscheinend unaufhaltsam rollt Ob aber die langfristige Entwicklung auch zu einer genetischen Reform der Gattungseigenschaften führen wird — ob eine künftige Anthropotechnologie bis zu einer expliziten Merkmalsplanung vordringt; ob die Menschheit gattungswweit eine LT vom Geburtenfatalismus zur optionalen Geburt und zur pränatalen Selektion wird vollziehen können — dies sind Fragen, in denen sich, wie auch immer verschwommen und nicht geheuer, der evolutionäre Horizont vor uns zu lichten beginnt.

(17)

(...)

Gute Schule zur Ehre Gottes



sozialpsychologische Übungen ersetzt werden kann.

Natürlich kann auch die allgemein bildende Schule auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen nicht völlig verzichten; zu klären ist jedoch, an welchen Inhalten ihre Vermittlung erfolgen soll.

Schule sollte sich demzufolge nur auf Schlüsselqualifikationen einlassen, wenn sie vorab ihr pädagogisches und didaktisches „Eigengewicht“ geklärt hat. Es kann nicht sein, dass Wirtschaftsverbände immer dichter Anforderungen unter reinen Verwendungs- und Nützlichkeitsaspekten an Schule herantragen und mit allergrößter Selbstverständlichkeit ihre Umsetzung einfordern. In historischer Perspektive ist das pädagogische Credo der Aufklärung: Emanzipation, Mündigkeit, Selbstverantwortung etc. schon einmal im Utilitarismus gescheitert und der Widerspruch zwischen dem „Traum vom ganzen Menschen“ und der „Maxime der Nützlichkeit“ ist heute so ungeklärt wie eh.

II.

Die Klärung der inhaltlichen Frage ist gleichermaßen notwendig wie schwierig. Allgemeine Bildung ist mehr als die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und mehr als ein Additum von Fachinhalten; als Orientierungswissen muss sie Angebote zur Sinnstiftung bereitstellen, wenn Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung zusammengesehen und zueinander in Beziehung gesetzt werden sollen. v. Hentig weist auf diesen Zusammenhang hin, wenn er fragt:

„Was macht Philosophie, Wissenschaft, Technik, Geschichte, Politik, Republik, Demokratie, Humanismus, Aufklärung, Moderne, Tragödie und Sonett, Sinfonie und Sonate zu europäischen Erfindungen~ Ist Europa denkbar ohne sokratische Selbstprüfung, ohne christliche Selbstüberwindung, ohne neuzeitlich-faustische Selbstbefreiung? Wer denkt das Wo zusammen? Wie wird daraus eine Grunderfahrung - die geistige Muttermilch, die die Mythen und Märchen einmal für die Völker waren? Wie wird daraus die Ideen Heimat, die die bürgerliche Bildung vielen noch vor einem Jahrhundert bot?“

Zwei neuere Arbeiten präzisieren v. Hentigs Vorstellungen. Fuhrmann⁸ schildert die Entstehung, Verbreitung und Bedeutung dessen, was er den europäischen Kanon nennt: Einen aus der Antike schöpfenden, überall in Europa verbreiteten Begriff von allgemeiner Bildung, der sich auf einen definierbaren Fundus der Kultur bezieht und das Wissenswerte in jenem Ensemble von Fächern ordnet, die noch heute an Schulen vorzufinden sind. Schwanitz⁹ geht

wie Fuhrmann von Europa vor allem als Bildungsidee aus und behauptet - anders als Fuhrmann -, dass sie nach wie vor gelte. Sie sei aus zwei antagonistischen Kräften entstanden: der jüdisch-christlichen Tradition und der griechischen Antike, die die Geschichte und Kultur Europas bis in ihre geographischen Verzweigungen und großen Darstellungen der einzelnen Künste vorantrieben hätten. Auf die Europa prägende Kraft der griechischen Antike braucht in diesem Zusammenhang nicht eigens verwiesen werden, hat sie doch die bis in die Gegenwart hineinreichenden großen Paradigmen wie Humanismus und Evolution hervorgebracht. Die jüdisch-christliche Tradition gerät jedoch zusehends in Vergessenheit und so sei an dieser Stelle Habermas zitiert, der nicht glaubt, „dass wir als Europäer Begriffe wie Moralität und Sittlichkeit, Person und Individualität, Freiheit und Emanzipation ernstlich verstehen können, ohne uns die Substanz des heilsgeschichtlichen Denkens jüdisch-christlicher Herkunft anzueignen.“¹⁰

III.

Aufgabe schulischer Bildungsarbeit - ihr Eigengewicht - muss demzufolge sein, Schülerinnen und Schüler u.a. in die „Ideen Heimat“ und „geistige Ordnung“ Europas einzuführen. Die Chance für christliche Schulen liegt im Anschluss an Habermas vor allem darin, die „Substanz des heilsgeschichtlichen Denkens jüdisch-christlicher Herkunft“ herauszuarbeiten und gegenwartsbezogen zu analysieren. Diesen Ansatz zu entfalten ist auch insofern reizvoll, als Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft ihren eigenen Ansatz unter einer Verlustperspektive diskutieren. So bezeichnen die Herausgeber des Handbuchs Kritische Pädagogik den gegenwärtigen Zustand der Erziehungs- und Bildungswissenschaft als „Verlust ihrer wissenschaftlichen Kritikfähigkeit gegenüber der Gesellschaft und zugleich als Verlust ihrer gesellschaftlichen Verantwortung.“¹¹ Demgegenüber stellen Böhm und Grell in dem von Ölkers herausgegebenen Band „Reformpädagogik kontrovers“ die Frage, „ob nicht die Jahrtausendealte und im Christentum lebendig gehaltene Erfahrung der menschlichen Endlichkeit, Gebrechlichkeit und Gefährdung gerade heute neu entdeckt und wieder betont werden müsste“.¹²

Im Folgenden soll nun versucht werden, in kurzen Zügen einige inhaltliche Leitlinien zu umreißen, die im Rahmen einer christlichen Schule als zu erarbeitendes Orientierungswissen gelten könnten und die in ihrer unterrichtlichen Umsetzung möglicherweise sogar Kürzdörfers Vorstellung von Transzendenzphänomenen als „gelegentliche(m) Bewusstwerden bzw. Aufblitzen von Jenseitigem im Diesseits“¹³ Raum und Sprache geben könnten.

Unterricht als Enkulturation (bezeichnet die Gesamtheit bewusster und unbewusster Lern- und Anpassungsprozesse. Anm. d. Redaktion) und unter der Zielperspektive des Orientierungswissens erfordert längsschnittartig angelegte Bildungsgänge, in denen möglichst viele Fächer immer neu ihre Fachaspekte zu einer Gesamtschau zusam-

.botanika - das grüne Science - Center

Erleben Sie Abenteuer für alle Sinne, begeben Sie sich auf eine Expedition durch faszinierende Welten und entdecken Sie Zeugnisse fernöstlicher Kulturen!

Im Entdeckerzentrum beginnt eine spannende Reise in die Welt der Pflanzen. Von den Wurzeln im unterirdischen Ursprungsraum bis hinauf zur Blüten-Lounge erleben Sie den Kreislauf der Natur hautnah und mit allen Sinnen. Entdecken Sie die verborgenen Prozesse der grünen Kraftwerke, beobachten Sie Pflanzen und Tiere unter dem Mikroskop, entfachen Sie einen Sturm oder lassen Sie die Sonne scheinen. Lernen Sie die enge Beziehung zwischen Mensch und Natur kennen. Und dann öffnen sich vor Ihnen naturgetreu nachempfundene Landschaften - **drei unterschiedliche Welten unter einem Dach.**



Kultur ist Leben. (!?)

Eingehüllt in warmen Nebel durchstreifen Sie auf Dschungel-Pfaden den Berg-Regenwald und erklimmen den Mount Kinabalu auf **Borneo**. Umgeben von exotischen Düften und Geräuschen des urwüchsigen Dickichts entdecken Sie das Geheimnis der Hampatongs - Kultpfähle eines Ur-Volkes, das nur auf dieser asiatischen Insel lebt.



Hügli, A., Philosophie und Pädagogik, 1999 (..)

(...)

Was aber tut der der Weltbeherrschungsphilosophie verpflichtete Aktivismus, wenn der gigantische Versuch, das Zufällige zu entfernen, stets weitere Zufälle und Widerfahrnisse produziert? Er wird genau die Antwort geben, die er seinem Geist entsprechend geben muss. Wenn die Welt der Kontrolle den Kontrolleuren zu entgleiten droht, muss man die Kontrolleure besser kontrollieren. Wenn die Welt durch unser Tun zu komplex geworden ist, muss man die Komplexität des Menschen erhöhen. Und wenn die Folgen des Fortschritts uns über den Kopf wachsen, müssen wir fortschrittsresistenter werden. Wie aber erhöht man die Kontrollfähigkeit und Fortschrittsresistenz des Menschen? Die neueste und beinahe schon nicht mehr frivole Antwort lautet: Lasst uns diesen Menschen züchten. Die vorletzte, geläufigere und vorläufig scheinbar noch praktikable Antwort aber: Lasst uns diesen Menschen bilden. (42)

10.

Der Beitrag von U. Beck, Risikogesellschaft, 1986, ist für unser Thema von Interesse. Eine Argumentationslinie daraus:

Die Zäsur zur klassischen Industriegesellschaft besteht heute darin, daß die industrielle Reichtumsproduktion in Risikoproduktion umschlägt. Wobei allerdings diese Risiken nicht mehr wie früher lokal oder gruppenspezifisch begrenzt werden können, sondern zu zivilisatorischen Selbstgefährdungspotentialen werden. So sind z.B. von den Risiken der Kernenergie, der Gentechnologie, der Luft- und Wasservergiftung tendenziell alle Menschen betroffen, unabhängig von Ort und sozialer Lage. Private Flucht und Ausweichmöglichkeiten werden zunehmend illusionär. Beck verweist im Weiteren auf die Wissensabhängigkeit der Modernisierungskriterien. Am Beispiel von Tschernobyl erläutert er die Entmündigung der Sinne angesichts der Gefahren der Risikogesellschaft. „was wäre geschehen, wenn die Wetterdienste versagt, die Massenmedien geschwiegen, die Experten sich nicht gestritten hätten? Niemand von uns hätte etwas bemerkt.“ Insofern haben wir es in der Risikogesellschaft mit eitler Verdopplung der Wirklichkeit zu tun: Gerade die nicht sinnlich wahrnehmbare zweite Wirklichkeit ist die bedrohliche, wobei das Ausmaß der Bedrohung alle traditionellen Gefährdungen bei weitem übertrifft. Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, daß die heutigen globalen Risiken von den modernen Wissenschaften produziert bzw. ermöglicht wurden, breitet sich nun eine neue Technik-, Industrie und Wissenschaftskritik aus. Dies jedoch bei gleichzeitigem Verlust an Orientierungsmöglichkeiten. So verliert die Vergangenheit in der Risikogesellschaft in verschiedener Hinsicht an Determinationskraft für das gegenwärtige Handeln. in der Risikogesellschaft bleibt die Vergangenheit als Orientierungspunkt verloren bzw. entwertet, gleichzeitig büßt die Zukunft aber ihre Funktion als Hoffnungsträger und Zielpunkt gegenwärtigen Handelns ein. Die ehemals positive Zukunftsvision schlägt in eine negative um, weil in der Zukunft die Metamorphose der gegenwärtigen Risiken zu realen Katastrophen droht. Zukunft muß nun nicht mehr erarbeitet, sondern verhindert werden. Die ehemalige Zukunftsvision mutiert hier zur Vermeidungsoption.

11.

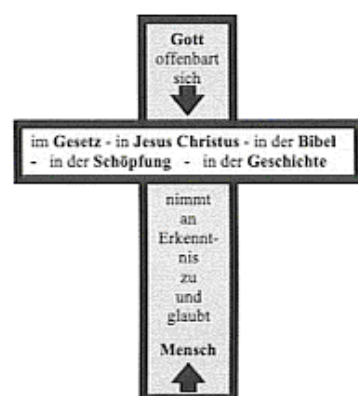
Für den Philosophen H. Ebeling liegt es deshalb nahe, eine möglichst globale Steuerungsoption zu entwickeln, die „angesichts des aktuellen Notstands der Überlebensrechte und der weiträumigen Unbestimmtheit besserer Zukunft offen zu progressiver Einschränkung der Freiheitsrechte im Interesse der Überlebensrechte“ führen müsse. Das wäre dann das Aus des „Projektes der Moderne“.

12.

Nachdem Klassenkulturen, Geschlechts- und Familienrollen durch persönlich herzustellende Rollen abgelöst worden sind, ergibt sich nach Beck für jeden Einzelnen die Aufgabe, seine

Gute Schule zur Ehre Gottes

mentragen. Ziel dabei ist, Schülerinnen und Schülern Orientierung in einer orientierungslosen Zeit zu vermitteln. Orientierungswissen als sinnstiftendes Wissen entsteht vor allem in historischer Perspektive. Erst wenn historische Abläufe und Strukturen in ihrem Gegenwartsbezug erfasst und interpretiert werden, wird Gegenwart verstehbar und Zukunft denkbar. Vornehmste Aufgabe des Religionsunterrichtes an einer christlichen Schule ist in diesem Zusammenhang sicherlich, den in seinen philosophischen und fachwissenschaftlichen Bezügen begrenzt bleibenden Geschichtsunterricht um eine heilsgeschichtliche Linien-



führung zu erweitern. In der Definition Stadelmanns¹⁴ ist Heilsgeschichte das nach Gottes Heilsplan durch sein Einwirken in Tat und Wort gestaltete, trotz Umwegen und „Sprüngen“ in sich zusammenhängende und dabei in Kontinuität und Diskontinuität verlaufende Geschehen in der Geschichte, das als solches in der biblischen Offenbarung erschlossen ist und als sein Ziel die Verherrlichung Gottes hat.

Unterricht unter der Zielperspektive des Orientierungswissens bedeutet u.a. nun, Schülerinnen und Schülern den gegenwärtigen Transformationsprozess von der Moderne zur reflexiven (Beck) bzw. Postmoderne (Lyotard) in seinem Bedeutungsgehalt und in seinen Auswirkungen aufzuschließen. So geht postmodernes Denken davon aus, dass das „Projekt der Moderne“ der Glaube an einen Meta-Diskurs (Lyotard), nach dessen Muster Gesellschaften einheitlich formiert werden sollten - wie Aufklärung mit ihren großen Zielen Kritikfähigkeit, Emanzipation, Autonomie bzw. uneingeschränkte Freiheit des Menschen sowie Fortschritt und Glück durch Wissenschaft - nach den Katastrophenerfahrungen von Auschwitz, Hiroshima, Srebrenica, Seveso und Tschernobyl gescheitert ist. Der Abschied von der Meta-Erzählung der Aufklärung findet darüber hinaus auf vielfältigen anderen Ebenen statt:

- Internationalismus im Großen geht einher mit alltäglicher Ausländerfeindlichkeit
- An die Stelle individueller Gestaltbarkeit der eigenen Biographie tritt die Erfahrung von Ohnmacht
- Emanzipation löst sich auf im Zwang zur Selbstvermarktung
- Statt rationaler Mittel bei der Lösung politischer Konflikte nehmen Folter und Massaker an der Zivilbevölkerung zu

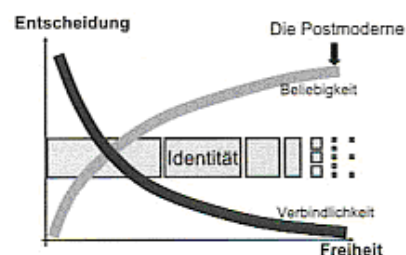
Der Abschied von der Meta-Erzählung der Aufklärung steht somit unter der Leitfrage, welche Täuschungen dem modernen Denken zugrunde liegen, wenn es solche Entwicklungen nicht zu verhindern wisse. In der Retro-

spektive stellt es sich für postmoderne Denker dar als „Elendsgeschichte des Denkens“ und an die Stelle der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant) ist das selbstverschuldete Grauen getreten.

In der Perspektive Baumanns ist die Postmoderne „der Punkt, wo das moderne Freisetzen aller gebundenen Individualität zum Abschluss kommt. Es ist jetzt leicht, Identität zu wählen, aber nicht mehr möglich, sie festzuhalten. Im Augenblick des höchsten Triumphes muss Befreiung erleben, dass sie den Gegenstand der Befreiung vernichtet hat. Je freier die Entscheidung ist, desto weniger wird sie als Entscheidung empfunden. Jederzeit widerrufbar, mangelt es ihr an Gewicht und Festigkeit - sie bindet niemanden, auch nicht den Entscheider selbst; sie hinterlässt keine bleibende Spur, da sie weder Rechte verleiht noch Verantwortung fordert und ihre Folgen, als unangenehm empfunden und unbefriedigend geworden, nach Belieben kündbar sind. Freiheit gerät zu Beliebigkeit; das berühmte Zu-allem-Befähigen, für das sie hochgelobt wird, hat den postmodernen Identitätssuchern alle Gewalt eines Sisyphos verliehen. Die Postmoderne ist jener Zustand der Beliebigkeit, von dem sich nun zeigt, dass er unheilbar ist. Nichts ist unmöglich, geschweige denn unvorstellbar. Alles was ist, ist bis auf weiteres. Nichts, was war, ist für die Gegenwart verbindlich, während die Zukunft nur wenig über die Zukunft vermag.“¹⁵

Bezeichnenderweise ist mit dem Ende des Kommunismus als einer der großen Meta-Erzählungen der Moderne auch die Utopie des Humanismus in eine tiefe Krise geraten. In immer neuen Ansätzen wurde seine Grundthese vom „guten Kern“ im Menschen, dessen Möglichkeiten in der Erziehung zu stärken und zu entwickeln seien, von Protagoras (Der Mensch ist das Maß aller Dinge) in der griechischen Antike, über Ficino (Wie Gott, so beansprucht auch der Mensch Unsterblichkeit) in der Renaissance und Goethe (Edel sei der Mensch, hilfreich und gut) in der deutschen Klassik, bis in die Gegenwart entfaltet und vor allem seit Rousseau pädagogisch umgesetzt. Interessant ist dabei, dass gerade der radikale Humanismus eines Feuerbach als Grundlage des Marxismus eine Erziehungsdiktatur ohne Beispiel einleitete, deren Scheitern die Tragödie des Humanismus (Weinstock) in allen Facetten offenbart. Das pädagogisch-humanistische Credo der Aufklärung scheiterte jedoch schon im zweckrationalen Verfügungsdenken des Utilitarismus und nahm bereits zeitgenössische Konzepte von Sozialisation und Pädagogik, wie beispielsweise den Behaviorismus, vorweg.

Im Werke Feuerbachs und allen weiteren de facto auf ihn zurückgehenden Projektionstheorien von Marx über



Wunderblumen aus Papier

„Im Zeichen der Lotusblüte“ im Botanika: Kinder entdeckten den Himalaya

Von unserer Mitarbeiterin
Christina Klinghagen

HORN. Hätten Sie gedacht, dass man eine Papierblume zum Blühen bringen kann? Mit Chinesischen Wunderblumen klappt das auf jeden Fall, besonders wenn man sie zu Füßen eines Buddhas ins Wasser taucht. „Im Zeichen der Lotusblüte“ lautete das Motto, unter dem Kinder ab sechs Jahren im „Botanika“ die chinesische Wunderblume und Schlangen-Mobiles bastelten, Origami-Figuren falteten, Mandalas malten, und chinesische Spiele kennen lernten.

Der Kreissportbund Bremen hatte im Rahmen des Ferienprogramms zur Entdeckungsreise ins Pflanzenschauhaus des Rhododendronparks eingeladen. Ausgerüstet mit einem Malkoffer und einem Reiseschild mit der Aufschrift „Folgt mir nach China“, machten sich Dirk Stratmann und Janine Lunau mit den aufgeregten Kindern auf den Weg zum Himalaya, genauer gesagt zur Nachbildung im Schaugewächshaus.

Am Chinesischen Pavillon, vor dem diverse Räucherstäbchen ihren Duft verströmten und Teesorten zum Probieren bereit standen, wurde eine Rast eingelegt. Danach verharnten die Kinder staunend vor der eineinhalb Tonnen schweren und 4,30 Meter gro-



Ines und Angela haben beim Abpausen der Heiligenbilder eine gute Technik entwickelt.

Ben Buddha-Bronzeskulptur. Nur ein paar Schritte vom Himalaya entfernt durften sie an der nepalesischen „Mani-Mauer“ die dort eingebetteten Heiligenbilder abpausen. „Ich bin zum ersten Mal im ‚Botanika‘ und finde es hier klasse“, sagte Patricia Botor (7) aus Schwachhausen, die gerade ein Heiligenmotiv mit grüner Wachskreide zu Papier brachte. Auf ihrer Forschungsreise entdeckten die Kinder noch einige Terrarien mit Schlangen und Spinnen, die von der Reptilienausstellung übrig geblieben waren. Bei dieser Gelegenheit wollte Dirk Stratmann von den Kindern wissen, womit die Schlangen riechen. Ricarda Bravendiek aus der Neustadt wusste sofort Rat: „Natürlich mit der Zunge.“

Im Mendehaus, wo die Fuchsien derzeit in voller Pracht erblühen, zeigte Origami-Experte Stratmann, wie man aus Papier kunstvoll Kaninchen, Schildkröten und Fische faltet. Janine gestaltete mit den Kindern chinesische Wunderblumen und demonstrierte am Wasserlauf, das diese Blüten auch wachsen können. Zum Abschluss wanderten Stratmann und Janine Lunau noch mit der Besuchergruppe durch das Entdeckerzentrum, in dem sie die Religion, Kultur und Pflanzen in Asien erkundeten und die zahlreichen Aktions-Exponate ausprobierten.



Beim Ferienprogramm im Chinesischen Pavillon hat auch Philipp mitgemacht. Hier präsentiert er sein fertiges Kreidebild.

FOTOS: ROLAND SCHEITZ

Biographie selbst „zusammenschustern“ zu müssen. Dies geschieht nach Becks Ansicht „ohne die einige Fraglosigkeiten sichernden, stabilen sozialmoralischen Milieus“. Biographien sind nicht mehr vorgezeichnet, sondern Ausdruck von nicht immer freiwillig und selten freien Wahlentscheidungen. Beck kontrastiert die Bastelbiographie auf der Folie einer standardisierten Erwerbsbiographie, die durch klare zeitliche Einschnitte wie Berufseinstieg, Heirat, Familiengründung und Rentenalter gekennzeichnet ist. Dem entgegengesetzt werden Lebensläufe heute vielfältiger, da sie um die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten kreisen. Beständig muß der Einzelne an seinem Lebensweg „feilen“ und auf die Einwirkungen des Marktes und des Staates reagieren, sowie dem Konzept eines „eigenen Lebens“ Folge leisten.

13.

Ins Pädagogische gewendet folgert Beck:

(...)

„Für das Überleben in der alten, Industriegesellschaft ist die Fähigkeit der Menschen zentral, materielle Not zu bekämpfen, sozialen Abstieg zu vermeiden. Hierauf richtet sich das Denken und Handeln beim kollektiven Ziel der „Klassensolidarität“ ebenso wie bei den individuellen „Ziele“, des Bildungsverhaltens und der Karriereplanung. In der Risikogesellschaft werden zusätzlich andere Fähigkeiten lebensnotwendig. Wesentliches Gewicht gewinnt hier die Fähigkeit, Gefahren zu antizipieren, zu ertragen, mit ihnen biographisch und politisch umzugehen. An die Stelle von Abstiegsängsten, Klassenbewußtsein oder Aufstiegsorientierungen, mit denen wir mehr oder weniger umzugehen gelernt haben, treten die zentralen Fragen: Wie gehen wir mit den zugewiesenen Gefährdungsschicksalen und den in ihnen liegenden Ängsten und Verunsicherungen um? Wie können wir die Angst bewältigen, wenn wir die Ursachen der Angst nicht bewältigen können? Wie können wir auf dem zivilisatorischem, Vulkan leben, ohne ihn bewusst zu vergessen, aber auch ohne an den Ängsten, und nicht nur an den ~~Dämpfen, der ausströmt~~ zu ersticken?“*

**Dämpfen, die ausströmen*

(...)

II.

Welche Folgerungen ergeben sich daraus für evangelische Bekenntnisschulen?

• Für die Verantwortlichen gilt, die gesellschaftlichen Entwicklungen und die mit ihnen zusammenhängenden pädagogischen Theoriebildungen auf wissenschaftlichem Niveau zu reflektieren, um die Schulen je neu verorten zu können. Wünschenswert wäre ihre aktive Beteiligung an pädagogisch-wissenschaftlichen Diskussionen.

• Die Verantwortlichen müssen darüber hinaus eine realistische Sicht der Möglichkeiten und Chancen einer christlichen Erziehung entwickelt haben:

- Evangelische Bekenntnisschulen sind keine „Bibelschulen“.
- Die Bibel darf nicht zum pädagogischen Ratgeber für je neue pädagogische Problemlagen mißbraucht werden.
- Der Unterrichtsstoff muss anschlussfähig sein, d.h. Schülerinnen und Schüler müssen mit dem in der Schule Gelernten zu jeder Zeit die Schule verlassen und
- Anschluss in öffentlichen Schulen oder Hochschulen finden können

• Der veränderten Schülerpopulation an der FEBB muss Rechnung getragen werden:

• Waren in der Anfangsphase der Schule die meisten Schülerinnen und Schüler Kinder gemeindegebundener Eltern und z.T. selbst wiedergeborene Christen, so sind sie heute zunehmend mehr in der Minderheit. Viele Eltern und Schülerinnen und Schüler wählen die FEBB ihres guten Rufes und weniger aus innerer Übereinstimmung mit ihren biblischen Grundpositionen. Die „Buten- und Binnen - Episode“ verdeutlicht das darin liegende Gefahrenpotential. Notwendige Reaktion auf diese Zusammenhänge scheint mir u.a. die Schaffung von Differenz zwischen Lehrperson und Stoff.

Gute Schule zur Ehre Gottes

Nietzsche, Freud, Camus, Bloch bis hin zu Mitscherlich entfaltete sich seit dem 19. Jahrhundert ein weit über den bisherigen philosophischen Skeptizismus hinausgehender Atheismus. So erlebte es die Kirche zum ersten Male in der abendländischen Geschichte, dass mit der neu aufkommenden Arbeiterklasse soziale Massen nicht mehr in die Kirche eingegliedert werden konnten, sondern unter atheistischer Ideologie historische Wirksamkeit erlangten.

Aller humanistischer Idealismus konnte den Menschen nach den Katastrophenerfahrungen des 20. Jahrhunderts jedoch nicht vor der Rückfrage schützen, ob er nicht doch nur ein bedeutungsloses „Staubkorn“ im Weltall, ein „Rädchen“ im Weltgetriebe sei. In dieser Vergrößerung ist die materialistische Ersatzreligion in ihrer existenzialistischen Interpretation (Dasein als Geworfen-Sein in das Da, Heidegger; Freiheit als Verdammnis zur Freiheit, Sartre; Angst als Grundbefindlichkeit des Menschen, Jaspers) im 20. Jahrhundert Bewusstseinsprofil weiter Kreise geworden - noch verschärft durch den Ende des 19. Jahrhunderts vorgenommenen Versuch, das Geheimnis des Menschseins mit Hilfe der Abstammungslehre zu erklären und damit die menschliche Würde und den unantastbaren Wert des Menschen damit zu vernichten.

So zog die Zerstörung der Ehrfurcht vor Gott als Programm der Aufklärung den Verlust der Ehrfurcht vor dem Menschen selbst nach sich und das Abendland versank in mechanistischen Mythologien, in der Öde einer Geschichtslosigkeit und einer Gottlosigkeit, wie sie die Welt noch nicht gekannt hat. Der Atheismus entfaltete sich im Abendland indes mit immanenter Logik aus dem griechisch-materialistischen Denken (Demokrit, Epikur) über Gott, denn wo immer der Mensch von sich aus über Gott redet, kann - wenn auch in vielen Variationen - das Resultat nicht grundsätzlich anders sein als im griechischen Denken: Gott und die Welt sind zwei Größen, die direkt miteinander nichts zu tun haben. Gottes Sein und die Geschichte, Gottes Transzendenz dort und das Weltgeschehen hier, Gott und des Menschen Schicksal - das sind zwei unverbundene Größen. So steht am Ende des „Projektes der Moderne“ - trotz glänzender kultureller, wissenschaftlicher und technischer Leistungen - die Selbstzerstörung des Menschen, wie sie beispielsweise in der Differenz von Mensch und Person in der Bioethik eines Peter Singer zum Ausdruck kommt.

Im Gegensatz zum griechisch-materialistischen Denken über Gott, das letztlich zur Feststellung des Todes Gottes und zur Eliminierung aller Residuen christlicher Ethik führte, orientiert sich biblisch-hebräisches Denken an Gottes Handeln in der Geschichte. Während im griechisch-materialistischen Denken Gott philosophisches Denkmittel ist, beugt sich biblisch-hebräisches Denken unter den Willen Gottes und dient zu seiner Ehre. Nicht der Mensch ist das Maß aller Dinge, sondern Gott. Wahrheit ist nicht Variable der Erkenntnistheorie, sondern Imperativ: Gehorche der Wahrheit! (Röm. 2,8; Gal. 5,7). Wahrheit ist damit nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel; Ziel ist immer das Tun der Wahrheit. Sie ist nicht theoretisch, sondern praktisch-lebenseröffnend. Gehorsam, Wahrheit und Freiheit sind unmittelbar aufeinander bezogen (Joh. 8,31 E).

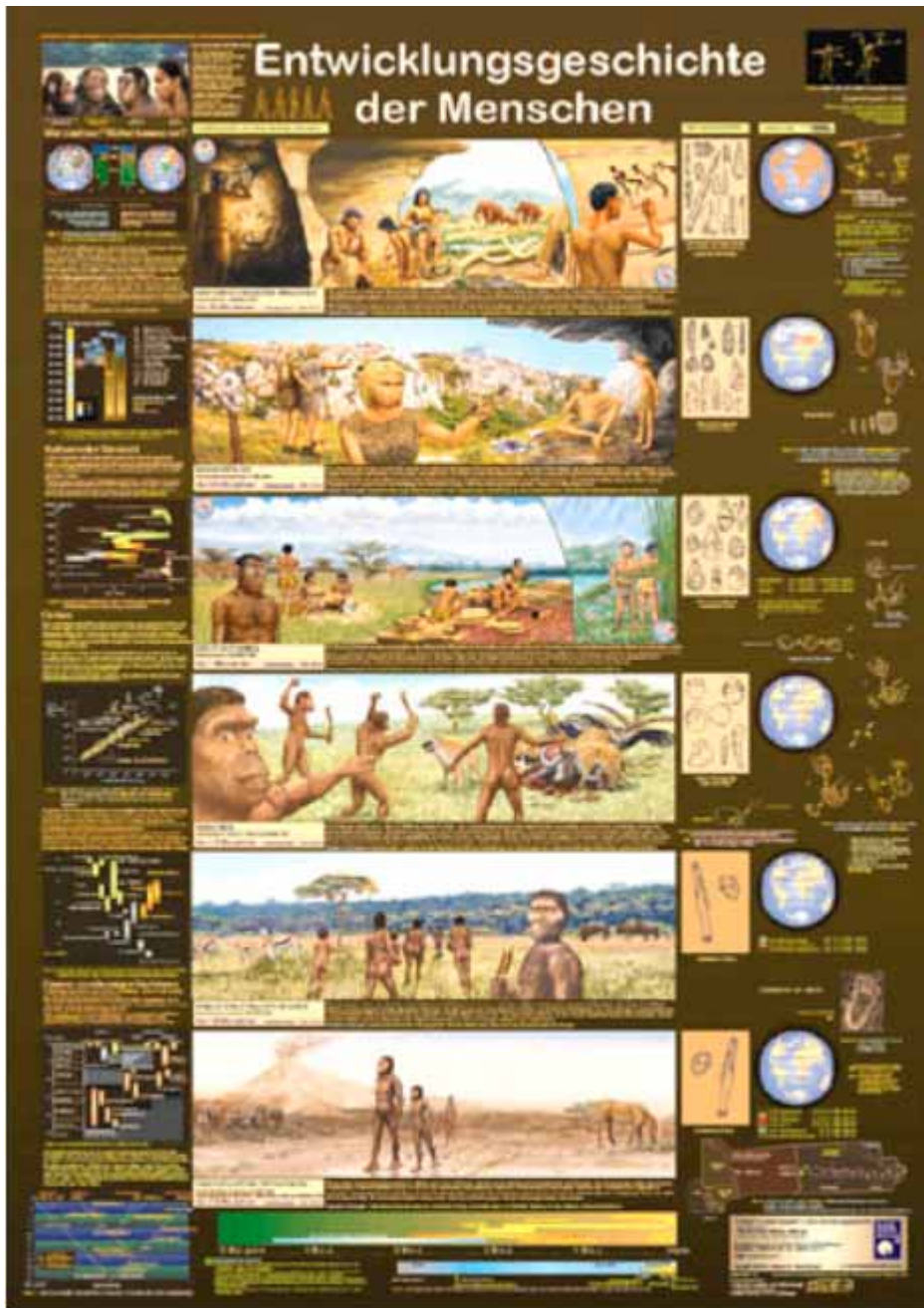
Unter dem Primat des griechisch-aristotelischen Denkens - der empirisch-induktiven Methode - hat seit der Renaissance das spezielle Wissen rapide zugenommen, bei gleichzeitigem Verlust der Wahrheit. So reduziert sich heute die Halbwertszeit des Wissens ca. alle sieben Jahre und der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie der Postmoderne will den Begriff „Wahrheit“ eliminieren, da er nicht mehr mit Inhalt zu füllen sei. Während das traditionelle Denken im Sinne des cartesianischen Dualismus von der Existenz einer objektiven Wirklichkeit ausging, die vom erkennenden Subjekt erfasst werden könne, so geht der Konstruktivismus davon aus, dass jede Wirklichkeit im unmittelbarsten Sinne die Konstruktion derer ist, die diese Wirklichkeit entdecken und erforschen. Wahres Wissen bedeutet hier nicht mehr Übereinstimmung mit der Wirklichkeit, sondern Anpassung im funktionalen Sinne. Es geht demnach nicht mehr um den Anspruch auf „Wahrheit“, sondern darum, ob und wie weit bestimmte subjektive Vorstellungen oder pragmatische Entwürfe zur Welt passen. Die Eliminierung des Wahrheitsbegriffes zeigt - zusammen mit Sartres Verdikt, der Mensch sei zur Freiheit verdammt - die Ausmaße der heutigen Orientierungs- und Sinnkrise an: nämlich als umfassende Krise des allgemein herrschenden Bewusstseins, denn dem Menschen, der zunächst Gott für tot erklärte, ist nun auch das Menschsein selbst fragwürdig geworden.



Zum biblisch-hebräischen Denken gehört der lebendige und dialogische Glaube an Gott; es ist ohne Glauben, der sich in Gehorsam und Vertrauen erweist, unmöglich. In diesem Sinne ist Glauben nicht denkerische Kapitulation, sondern Aufstieg zu einer höheren Denkebene. „Wenn Kant Glauben als Nichtwissen definiert und Glauben und Denken trennt, so steht er damit an der Schnittstelle von Protestantismus und Neuprotestantismus. Demgegenüber unterscheidet Pascal nach seiner Bekehrung zwischen dem „Gott Abrahams, Isaaks und Jacobs“ und dem „Gott der Philosophen und Gelehrten“ (Memorial). Wenn der nach Gott suchende Mensch dem ihn suchenden Gott begegnet, resultiert daraus ein erneuertes Denken, welches schließlich das Weltbild erweitert. Nur so verändert sich auch die durch Macht korrumpierte instrumentelle Vernunft zu einem transzendierenden Denken im Sinne der „Vernunft des Herzens“ Pascals.

Hier gilt nun nicht mehr Eliminierung von Wahrheit und Verdammnis zur Freiheit, sondern die Verheißung Jesu: „Wenn ihr euch an mein Wort haltet, seid ihr wahrhaftig meine Jünger, und ihr werdet die Wahrheit erkennen und die Wahrheit wird euch frei machen“ (Joh. 8,31 f.).

Das Anliegen der **botanika**, die Vorstellungen der Evolution zu vermitteln, wird auch durch das Angebot von Evolutions-Postern unterstrichen.



Unsere Vorfahren begannen vor ca. 6 Millionen Jahren aufrecht zu gehen - allerdings ähnelten sie noch viel mehr dem Affen als dem modernen Menschen. Die ersten, durch eine Vielzahl von Funden relativ gut charakterisierten Hominiden erreichten zum Beispiel nur eine Größe von maximal 1,50 Metern. Die genaue Geschichte der menschlichen Entwicklung ist bis heute ungeklärt. Eine Ursache hierfür ist, dass von einigen "Urmenschen" nur sehr wenige oder gar keine Fundstücke existieren. Die Suche nach den ersten Spuren unserer Vorfahren in Afrika ist sehr aufwendig und teuer, gegenwärtig wird die Feldforschung noch zusätzlich durch instabile politische Verhältnisse erschwert. Der Fund von einem einzigen Schädelknochen gilt daher in Fachkreisen immer noch als eine Sensation. Sogar in wesentlichen Fragen unserer Abstammung sind sich die Experten uneinig. So ist bis heute unklar, ob der moderne Mensch (*Homo sapiens sapiens*) aus Afrika in die übrige Welt eingewandert ist oder ob er sich parallel an verschiedenen Orten entwickelt hat. Fest steht aber, dass seit etwa 27000 Jahren nur noch wir von allen anderen Menschenarten übriggeblieben sind.

(Begleittext der Herausgeber Welters-Schule u. Dr. Krätzner)

Beispiel: Die apodiktische Aussage „Sexualität gehört in die Ehe“ ist natürlich biblisch richtig und die für einen wiedergeborenen Christen angemessene Aussage, lenkt aber die zu erwartende Kritik der nichtgläubigen Schülerinnen und Schüler direkt auf die Lehrperson. Geschickter ist „Aus biblischer Sicht gehört Sexualität in die Ehe“. Diese Aussage ist nach wie vor richtig, impliziert aber, dass es auch andere Sichtweisen gibt (über deren Richtigkeit dann zu diskutieren ist) und schafft sachlich-entlastende Differenz zwischen Aussage und Lehrperson.

- **Christliche Erziehung kann nur Erziehung durch Christen sein. Eine evangelische Bekenntnisschule ist keine verchristlichte Schule, sondern eine Schule des Christ-Seins. Sie ist keine aus christlichen Dogmen deduzierte Schule, die den jungen Menschen zum Christen „macht“, sondern eine gute allgemeinbildende Schule, gleichsam „im Schutz“ christlicher Freiheit und christlicher Ethik jenseits jeglicher Repression und Indoktrination: in der Lehrerinnen und Lehrer ihren Glauben „gewissenhaft“, individuell und authentisch in pädagogische Prozesse einbringen, die sich vor allem in Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern gestalten. (Die Konzeption der Freien Evangelischen Schule Hannover drückt dies idealtypisch aus.) s. Anlage**

***Kulturgeschichte als interdisziplinäres Fach für die biblische Ausgestaltung von Bekenntnisschulen - Referent: B. Seidel, Bremen (AEBS-Tagung 18.4.1997)**

- Nach Beck hat Schule ihr „immanentes Danach“, ihren über sie hinausweisenden Sinnfaden für Schülerinnen und Schüler längst verloren. Jugendliche sehen den Bezug ihrer Existenz zu einer Zukunftsvision in der Regel nicht mehr; sie entwickeln Spontaneität und Individualität im Rahmen unverbindlicher Angebote. Dabei wird es für sie immer schwieriger, aus den Chancen der Individualisierung Identitäten zu bilden. Vielmehr äußert sich ihre Lebensanschauung in einem Bewußtseinsprofil, das Levi-Strauss mit „Bricolage“ bezeichnet: Aus vorhandenen Systemen werden Einzelelemente nach Belieben herausgenommen und umgewidmet. Der Wechsel ist Prinzip, Stil wird mit Mode identisch, Ethik mit Ästhetik (vergl. These 12).

- Wie sollen Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Bekenntnisschulen mit jungen Menschen erzieherisch umgehen, deren Weltbild nicht mehr entsteht durch behütetes und behutsames Hineinwachsen in die Welt der Erwachsenen, sondern durch grelle Konfrontation, vermittelt durch Medien und reduziert auf „Sex and Crime“? Sie haben es mit Kindern zu tun, die von früh auf einer Bilderflut ausgesetzt sind, die sie weder verarbeiten, noch zu ihrer realen Lebenssituation in Beziehung setzen können. Sie erleben sie dann als aggressiv, unkonzentriert, fahrig, desinteressiert und kommen erzieherisch nur schwer an sie heran, weil sie ihre Mitte nicht mehr finden.

- **Vornehmste Aufgabe evangelischer Bekenntnisschulen ist gleichwohl, jungen Menschen die „zivilisatorische Schlüsselqualifikation: Umgang mit Angst zu vermitteln, ihnen bei Daseinsgestaltung, Identitäts- und Sinnfindung zu helfen und ihnen Zukunft zu eröffnen, weil sie in Christus da ist und gestaltet werden will. Die Aussage von Jesus Christus: „In der Welt habt ihr Angst; aber ich habe die Welt überwunden“ (Joh. 16, 33) ist Antwort auf den soziologischen Befund U. Becks.**

- Die pädagogische Arbeit an evangelischen Bekenntnisschulen ist auf Grundlage des biblischen Menschenbildes erfolversprechend. Luther faßt das Menschenbild der Bibel folgendermaßen zusammen:

Gute Schule zur Ehre Gottes

IV

An der Freien Evangelischen Bekenntnisschule Bremen werden diese hier nur angedeuteten inhaltlichen Leitlinien unterrichtlich erprobt und ständig weiterentwickelt. Um im Unterricht auf die Ebene des Orientierungswissens zu kommen, bedarf es natürlich eines soliden Basiswissens,



an dem kontinuierlich in allen Fächern gearbeitet werden muss. Ziel ist, den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für die Werte mitzugeben, die Europa in seiner langen Geschichte hervorgebracht hat und die - angesichts ihrer

zunehmenden Infragestellung von Innen und Außen - von jedem Einzelnen getragen und verteidigt werden müssen.

So sollten Schülerinnen und Schüler die Behauptung, die Menschenrechte seien nur ein typisch abendländisch-europäisches Kulturprojekt und könnten nicht den Anspruch auf universale Geltung erheben, als Rechtfertigungs-ideologie der Täter begründet zurückweisen können. Gewiss wurden die Menschenrechte aus der abendländischen Kultur heraus formuliert; ihre universale Geltung aber ist analog die Grundlage und die Quintessenz einer jeden Kultur. Eine Kultur ohne Menschenrechte ist eine „*contradictio in adjecto*“, denn der Mensch und nicht der Machtanspruch eines Staates oder einer Ideologie ist Quelle einer jeden Kultur.

Genauso sollten sie sich vor dem Abstrahieren des Menschseins auf ein bloßes Subjekt der Selbstverwirklichung verwahren, denn es reduziert den Menschen auf das Konsumieren materieller Güter, auf den Erwerb materieller Sicherheit oder des Prestiges. Wo das Personsein des Menschen gelehnt wird und der Mensch nur auf ein Subjekt des ökonomischen Erfolgs und des Lusterwerbs reduziert wird, muss konsequenterweise jedem menschlichen Wesen die Menschenwürde und der Anspruch auf Leben oder betreuende Zuwendung abgesprochen werden, das unter schweren psychischen und körperlichen Schädigungen leidet oder als Embryo und Kleinkind noch nicht oder als alter oder kranker Mensch nicht mehr aktuell diese Ziele verfolgen kann. Deshalb ist die wertende unterrichtliche Behandlung der bioethischen Entwurfe eines Peter Singers oder Norbert Hörsters geradezu lebensnotwendig.

Schülerinnen und Schüler, die eine christliche Schule besuchen, sollen hören und begreifen, dass das Christentum als Grundauffassung die Gottesebenbildlichkeit des Menschen besitzt und die Erfahrung eines personalen, sich selbst im Wort und in der geschichtlichen Heilstat mitteilenden Gottes. Im Unterschied zum hellenistisch-philosophischen Zugang zur Individualität ist es hier die Erfahrung einer sich vom Angesprochenen her aufbauenden Identität des Menschen, die sein Personsein ausmacht. Gott spricht sich in seinem Wort und in seinem Handeln dem Menschen als dessen Schöpfer und Retter zu. Dadurch begreift sich der Mensch in seinem Selbst-

Sein als der, der bei seinem „Namen“ gerufen ist und der in seiner Innerlichkeit, das heißt seinem „Herzen“, in der Liebe zu Gott und dem Nächsten, diesem Anruf Gottes entspricht. Diese biblische Grundüberzeugung vom Person-Sein des Menschen als dem namentlichen Angesprochenwerden von Gott, dem Herrn und Retter, drückt Jesaja (Kapitel 43,1) unerreichbar aus.

„Jetzt aber, so spricht der Herr, der dich geschaffen hat, ... fürchte dich nicht, denn ich habe dich befreit, ich habe dich beim Namen gerufen, mein bist du.“

Wenn jeder einzelne Mensch Person ist, dann besitzt er kraft seines Daseins einen unveräußerlichen Anspruch auf sein Leben, seine Freiheit und seine geistige Entfaltung ebenso, wie er sich in der Analyse seiner Ich-Erfahrung bestimmt sieht durch einen unbedingten Zuspruch zum Leben der Mitperson in Solidarität, Verantwortung und Liebe.

Eine Schule, die nicht nur Qualifikationen vermitteln, sondern ihre Schülerinnen und Schüler in dem hier beschriebenen Sinne bilden will und wie selbstverständlich Religiosität in ihren Erziehungsauftrag mit einbezieht, die subtilen Zusammenhängen zwischen Humanität und Transzendenz in vielen Fächern nachspürt, könnte möglicherweise eine Schule sein, wie Klaus Kürzdörfer sie im Blick hat, wenn er von der „Humanitas implantanda“ spricht.¹⁶



Berthold Seidel,
Schulleiter

- 1 Beck, U., Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986
- 2 Landwehr, N., Neue Wege der Wissensvermittlung, Aarau 1994
- 3 Ebd., S. 24
- 4 Ebd., S. 90f
- 5 Dörig, R., Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie, St. Gallen 1994
- 6 Deutsche Forschungsgemeinschaft, Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim 1990, S. 58
- 7 Hentig, H.v., Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München 1993, S. 79
- 8 Fuhrmann, M., Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt/M. 1999
- 9 Schwanitz, D., Bildung, Frankfurt/M. 1999
- 10 Habermas, J., Nachmetaphysisches Denken, Frankfurt/M. 1988, S. 23
- 11 Handbuch Kritische Pädagogik, hrsg. von Rothermehl, J. et al., Weinheim 1997, S. 11
- 12 Böhm, W./Grell, F., Reformpädagogik und Christentum - ein problematisches Verhältnis, in: Oelkers, J. (Hrsg.), Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1999, S. 87
- 13 Kürzdörfer, K. (Hrsg.), Bildung und Transzendenz, Norderstedt 1998, S. 7
- 14 Stadelmann, H., Grundlinien eines bibeltreuen Schriftverständnisses, Wuppertal 1996, S. 122ff.
- 15 Baumann, Z., Wir sind wie Landstreicher, München 1993, S. 23
- 16 Kürzdörfer, K. (Hrsg.), Bildung und Transzendenz, S. ff

„Die Schrift stellt aber einen solchen Menschen heraus, der nicht nur faktisch gebunden, elend, krank, gefangen und tot ist, sondern der zu allem Unglück auch noch das der Verblendung hinzusetzt, daß er des Glaubens ist er sei frei, glücklich, ungebunden, mächtig, heilig.“

Die Bibel redet ganz nüchtern von einem gefallenem Menschen, von einem Menschen in Sünde geboren und erlösungsbedürftig, der sich selbst nicht ändern kann. Diese Anthropologie bewahrt Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Bekenntnisschulen vor zwei Grundgefahren der Erziehung:

- Vor dem Idealismus, weil sie deutlich macht, daß sie selbst bei bestem Bemühen einen Menschen nie werden ändern können

- Vor der Resignation, weil sie wissen, daß Christus der Erlöser ist, und nur er selbst Menschen verändern kann.

- Dem Gebet der Lehrerinnen und Lehrer für ihre Schülerinnen und Schüler kommt unter diesen Bedingungen Schlüsselfunktion zu. Hier gilt es A.H. Francke neu zu entdecken:
 - *„Das Werk der Erziehung ist über alle Kräfte des natürlichen Menschen. Es muß durch den Geist Gottes geführt werden, wo der im Herzen wohnt und regiert, da wird allein der rechte Grund dazu gelegt.*
 - *Wenn da jemand denken sollte, daß er durch seine Sorgfalt und seinen Fleiß oder durch seine Klugheit und seinen Verstand die Kinder recht erziehen wollte, so würde es ihm am wenigsten gelingen. Es richtet es kein menschlicher Verstand aus, und auch die, die Gott fürchten, dürfe, es auf ihre eigenen Kräfte nicht ankommen lassen. Das Beste muß durch das Gebet ausgerichtet werden, und derjenige steht der Auferziehung der Jugend am besten vor. Der am ernstesten vor Gott hintritt und im Geist und in der Wahrheit mit Gott ringt und kämpft, daß er die Seelen, die ihm anvertraut sind, aus dem Verderben errette, möge. Einem solchen wird Gott Weisheit und Verstand geben, die Erziehung recht nach Willen Gottes zu führen, und ob er die Frucht auch nicht gleich sähe, so wird doch Gott endlich seine Tränen erhören und... Kinder so vieler Tränen (wegen) nicht umkommen lasse,“*
 - *Wer Bei aller Auf- und Abgeklärtheit, Gegenteiliges beweisen will, wird feststellen, ~~suehen~~ dass Schülerinnen und Schüler nach Autoritäten, also nach authentischen Vor- und Leitbildern suchen. Autorität wird von ~~ihnen an~~ Lehrerinnen und Lehrer an sie herangetragen und ihnen zugemutet. Autorität entsteht nicht durch autoritäres Verhalten, sondern ist Persönlichkeits- und Sachautorität. Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre pädagogische Beziehungsarbeit immer neu zwischen Distanz und Nähe austarieren und als eigenen Lernprozeß gestalten.*

- Christ-Sein im pietistischen Sinne als Heiligung ist ein lebenslanger Prozeß des Umgestaltetwerdens von innen nach außen nach dem Bilde Christi. Die innere Qualität dieses Weges in der Nachfolge ist die „Frucht des Geistes“ (Gal. 5. 22f.): Liebe, Freude, Friede, Geduld, Freundlichkeit, Güte, Treue, Sanftmut, Selbstbeherrschung. Mit diesen Wesenszügen begegnete und überwand Jesus Menschen. Es sind „geschenkte“ pädagogische Grundeigenschaften, mit denen Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Bekenntnisschulen „Briefe Christi“ (2. Kor. 3.3) sind.

„Der Mensch ist dem Menschen Weg und Umweg zu Gott“
Ferdinand Ebner

12.

Im Bewußtsein der Spannung von Sein und Werden wird der Christ jedoch nicht unrealistischen Perfektionsvorstellungen erliegen, die sich früher oder später als unglaubwürdig erweisen.

Diese geschenkten pädagogischen Grundeigenschaften ersetzen darüber hinaus nicht pädagogische und didaktische Professionalität.