



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



WS 2009/10

Interdisziplinäre Vorlesungsreihe zur Bildungsethik

Qualitäten des Menschlichen - Facetten einer aktuellen Bildungsethik

Konzeption – Organisation - Moderation

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Department für Pädagogik und Rehabilitation

Prof. Dr. Markus Vogt
Lehrstuhl für christliche Sozialethik

E - pub—Publikation 2010 / Universitätsbibliothek München
copyright by Prof. Dr. M.- A. Bäuml-Roßnagl
kontakt@baeuml-rossnagl.de



Qualitäten des Menschlichen – Facetten einer aktuellen Bildungsethik

Die spannungsreiche Polarität, in der Menschen leben, denken und handeln, ist der Bedingungskontext für die Gestaltung einer lebensrealen Bildungskultur. Alle sozialen Dimensionen der Alltagsrealität sind geprägt durch rationale und emotionale Anteile, die in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit sorgsam zu sichten und hinsichtlich ihrer Bedeutung für zukunftsfähige Bildungsprozesse in modernen Gesellschaften sinnvoll zu werten sind.

Die im WS 2009/10 an der Ludwig-Maximilians-Universität durchgeführte interdisziplinäre Vorlesungsreihe ‚Qualitäten des Menschlichen – Facetten einer aktuellen Bildungsethik‘ greift Problemstellungen auf, die den gesellschaftlichen Diskurs zu institutionen-übergreifenden Bildungsproblemen seit geraumer Zeit bewegen. Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl und Prof. Dr. Markus Vogt war es bei der Konzeption dieser auf der Plattform des ‚Münchener Kompetenzzentrum Ethik‘ angebotenen Vorlesungsreihe mit Kolloquium wichtig, die ethische Relevanz von Bildungsmaßnahmen einem interfakultativen Hörerkreis bewusst zu machen und gemeinsam über zukunftsfähige Bildungsmaximen bzw. Bildungsmaßnahmen kritisch nachzudenken. Dieses fundamentale bildungsethische Anliegen hat sich durch die im Laufe des Wintersemesters 2009/10 erfolgten bildungspolitischen Ereignisse in einen nachhaltigen bildungspolitischen Diskurs integriert.



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



**Qualitäten des Menschlichen
Facetten einer aktuellen Bildungsethik**

WS 2009/10

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROßNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(1) 29. 10. 2009

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROßNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

BILDUNG IM SPANNUNGSFELD VON ANTHROPOLOGIE UND GESELLSCHAFT

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

KANN MAN WERTE LEHREN UND LERNEN?

(2) 12. 11. 2009

PROF. DR. ROLF GÖPPEL / INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK AN DER PH HEIDELBERG

ERZIEHUNGSETHIK – VERANTWORTLICHKEITEN IM GENERATIONENVERHÄLTNIS

(2) 26. 11. 2009

PROF. DR. HEINER KEUPP / LMU – MÜNCHEN / SOZIALPSYCHOLOGIE
BEFÄHIGUNGSGERECHTIGKEIT DURCH GESUNDHEITSFÖRDERUNG

(4) 10. 12. 2009

PROF. DR. MICHAEL VON BRÜCK/ LMU – MISSIONS- UND RELIGIONSWISSENSCHAFT PERSONALE
BILDUNGSKOMPETENZEN ENTWICKELN – SCHLÜSSEL FÜR EINE SINNVOLLE LEHRERBILDUNG

(5) 17. 12. 2009

PROF. DR. STEPHAN LEIMGRUBER/ LMU - LEHRSTUHL FÜR DIE DIDAKTIK DES RELIGIONSUNTERRICHTS
ISA GÜZEL / LEITER DES INTERKULTURELLEN DIALOGZENTRUMS MÜNCHEN
INTERRELIGIÖSES LERNEN: PERSPEKTIVEN FÜR EINEN DIALOG ZWISCHEN CHRISTENTUM UND ISLAM

(6) 14. 1. 2010 IN RAUM M 118 / HAUPTGEBÄUDE

WANN IST BILDUNG GERECHT UND GUT? MAßSTÄBE EINER ZUKUNFTSFÄHIGEN BILDUNGSPOLITIK
PODIUMSDISKUSSION MIT WISSENSCHAFTSMINISTER DR. WOLFGANG HEUBISCH / BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM
FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST
PROF. DR. MARIA-ANNA BÄUML-ROßNAGL / INTERDISZIPLINÄRE BILDUNGSFORSCHUNG
PROF. DR. JULIAN NIDA-RÜMELIN / LMU – POLITISCHE THEORIE UND PHILOSOPHIE

PROF. DR. MICHAEL KUGLER / LMU – MUSIKPÄDAGOGIK

PROF. DR. HILDEGARD STUMPF / KSFH MÜNCHEN – PROFESSORIN FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

MODERATION: PROF. DR. MARKUS VOGT

(7) 28. 1. 2010

PROF. DR. SANDRO BLIEMETSRIEDER / PROFESSOR IM FACHBEREICH ‚GESUNDHEIT UND SOZIALES‘ AN DER FACHHOCHSCHULE KÄRNTEN
UND DR. JULIA GARHAMMER/ NACHWUCHSWISSENSCHAFTLERIN AN DER LMU

**KINDERARMUT ALS AKTUELLES BILDUNGSPROBLEM – EMPIRISCHE DATEN, GLOBALE PERSPEKTIVEN UND
GRUNDSCHULPÄDAGOGISCHE HANDLUNGSANSÄTZE**

(8A) BEGLEITVERANSTALTUNG: WORKSHOP ZUR VORLESUNGSREIHE – KUNST UND MEDITATION - WERKGESTALTUNG

MODERIERT VON PROF. DR. M.-A. BÄUML-ROßNAGL, PETER BLÜMEL / PR KHG UND ELENA HAAS/KUNSTDIDAKTIK

(8B) 4. 2. 2010 IN DER THOMAS MANN HALLE / HAUPTGEBÄUDE/ADALBERTTRAKT

PROF. DR. MARIA-ANNA BÄUML-ROßNAGL

BILDUNGSETHIK IN ÄSTHETISCHER VERMITTLUNG - UMKEHRUNG DER WERTE?

„DIE 8 SELIGKEITEN“ KUNST UND MEDITATION – VERNISSAGE UND ANIMIERTE AKTION

BILDUNGSETHIK – BILDUNGSDIDAKTIK – BILDUNGSANTHROPOLOGIE : ANLIEGEN VON STUDIERENDEN



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



Qualitäten des Menschlichen
Facetten einer aktuellen Bildungsethik

WS 2009/10

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROBNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

Prof. Dr. Markus Vogt / LMU – Lehrstuhl für christliche Sozialethik

Tina Weber : Kommentar zu dieser MKE-Vorlesungsreihe zur Bildungsethik

Qualitäten des Menschlichen - Facetten einer aktuellen Bildungsethik

MKE-Vorlesungsreihe im WS 2009/10 der Ludwig-Maximilians-Universität München

„Qualitäten des Menschlichen - Facetten einer aktuellen Bildungsethik“ so lautete der Titel einer Vorlesungsreihe, die in Kooperation von Frau Prof. Bäuml-Roßnagl (LMU-Department für Pädagogik) und Herrn Prof. Markus Vogt (LMU-Lehrstuhl für christliche Sozialethik) durchgeführt wurde.

Auf den ersten Blick mag das Thema der Ringvorlesung altbekannt und häufig erörtert erscheinen: Der ureigenste Auftrag jeder Bildung war und ist es, in Menschen einen Prozess der Entwicklung anzuregen, der sich an ethischen und moralischen Grundprinzipien orientiert. Wie hochaktuell und geradezu brisant die Thematik jedoch gerade jetzt ist, zeigte sich nicht nur in den einzelnen Vorträgen der Vorlesungsreihe sowie an der großen Resonanz, die die Veranstaltung fand, sondern auch in dem zeitgleich stattfindenden Bildungstreik von Schülern und Studenten.

Referenten, Studenten und auch Diskussionsteilnehmer in den einzelnen Vorlesungen beklagten gleichermaßen den gegenwärtigen Trend der Instrumentalisierung von Bildung für Partikularinteressen einer modernen Gesellschaft und vor allem auch einer übermächtig werdenden Wirtschaft. Und so ist es offensichtlich mehr als notwendig, ein scheinbar evidentes Verständnis von Bildung in Erinnerung zu rufen und als konstitutiv in den Mittelpunkt von Lehren und Lernen zu stellen: Die Vermittlung von Sachlichkeit und (häufig einseitigen) kognitiven Inhalten ist nur eine Seite der Medaille, die andere ist die Vermittlung von Menschlichkeit als Basis allen sozialen und solidarischen Seins. Diese beiden Perspektiven sollten einander jedoch nicht als Gegensatz gegenübergestellt werden, sondern als komplementäre Bausteine eines Fundaments verstanden werden, auf dem sich Menschen ihren Begabungen entsprechend entfalten können.

Kehren wir also nach über zweihundert Jahren wieder in das Zeitalter der Aufklärung und zu den Anfängen der modernen Pädagogik zurück und lesen bei Kant¹: „Die Pädagogik (...) ist die Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frey handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Wert haben kann.“ (S. 29) Wir können seinem Verständnis von Pädagogik aber auch die aktuelle Forderung der UNESCO² nach einer besseren Qualität von Bildung zur Seite stellen: „Zwei grundsätzliche Eigenschaften

¹ Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. Königsberg.

² UNESCO (2004): Bildung für alle: Verpflichtung zur Qualität - Zusammenfassung. Paris.

sind die wichtigsten Ausgangspunkte für eine Definition von Qualität im Bildungsbereich: die erste identifiziert die kognitive Entwicklung des Schülers (...). Die zweite betont die Aufgabe der Bildung bei der Förderung von Werten und Verhalten von verantwortungsbewussten Bürgern und die Förderung der kreativen und emotionalen Entwicklung.“ (S. 2) Diese beiden Thesen, die den gesamten Zeitraum der moderneren „Erziehungslehre“, wie es bei Kant heißt, umfassen, weisen auf die fundamentale Bedeutung und Aktualität des gewählten Themas der Vorlesungsreihe hin, nämlich die Bedeutung des „Menschlichen“ in der Bildung als wesentliches Merkmal von Qualität zu verstehen. Wird dieser emotionale, sinnhafte Aspekt von Erziehung und Unterricht aber vernachlässigt oder gar gering geschätzt, da er scheinbar keinen unmittelbaren wirtschaftlichen oder materiellen Nutzen nach sich zieht, droht Lehren zu einer reinen Steuerung von kognitivem Verhalten degradiert zu werden. Dies kann dramatische Folgen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft und globalen Gemeinschaft haben und ist gegenwärtig schon im häufig beklagten „Werteverfall“ zu beobachten.

In der genannten Vorlesungsreihe wurde „Bildung im Spannungsfeld von Anthropologie und Gesellschaft“, so auch der Titel des ersten Vortrages der Vorlesungsreihe von Frau Prof. Bäuml-Roßnagl, von allen Referenten entsprechend ihrer jeweiligen Fachbezüge thematisiert. Dies implizierte eine breit gefächerte Palette von Informationen einerseits sowie lebhafte Diskussionsverläufe im Anschluss an die jeweiligen Ausführungen andererseits und spiegelte damit eben jenen Facettenreichtum allen menschlichen Denkens und Handelns eindrucksvoll wider.

Frau Prof. Bäuml-Roßnagl und Herr Prof. Vogt eröffneten als verantwortliche Veranstalter der Reihe den Diskurs zur Bildungsethik mit zwei Kurzvorträgen, wobei beide Referenten die Bedeutung einer Werteorientierung und eines menschlichen Weltverständnisses als Ziel von Schulbildung hervorhoben. Herr Prof. Vogt, der Pädagogik als „Ernstfall der Ethik“ bezeichnete, schlug in diesem Sinne vor, Kants Imperativ um einen emotionalen Aspekt zu erweitern: „Handle so, dass du glücklich bist und der andere auch.“

An diesen Gedankengang knüpfte als nächster Referent Herr Prof. Göppel in dem Versuch an, einen kategorischen Imperativ der pädagogischen Vernunft zu formulieren. Über insgesamt neun unterschiedliche Versionen, die auf ethischen, philosophischen bis hin zu aktuellen Äußerungen des pädagogischen Zeitgeistes basierten, gelangte Herr Prof. Göppel schließlich zu der Schlussfolgerung, dass es wohl nicht möglich sei, zu einer allgemein gültigen Maxime zu gelangen, beendete seine Ausführungen aber mit den Worten Astrid Lindgrens, dass Erziehende Achtung vor ihren Kindern

haben und niemals Gewalt anwenden sollten.

Der dritte Vortrag der Ringvorlesung von Herrn Prof. Keupp setzte sich mit einer notwendigen Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen auseinander. Diese resultiere in „Befähigungsgerechtigkeit“, nämlich der Möglichkeit so aufzuwachsen, dass eine grundsätzliche Wahrnehmung von Chancen gegeben sei. Bezugspunkt hierfür sei §24 der UN-Kinderrechtskonvention, der ein Recht auf Gesundheit garantiere. Die Einflussnahme auf die Gesundheit solle zum einen über Prävention erfolgen, zum anderen über salutogenetische Ansätze, also die Förderung von Ressourcen.

Die Facetten eines aktuellen Bildungsauftrages griff Herr Prof. von Brück in seiner Vorlesung mit der Forderung auf, dass mentale, emotionale und soziale Kompetenzen Bildung wechselseitig durchdringen müssten. Als Bausteine einer solch integralen Bildung, die Einseitigkeit überwinde, nannte Herr Prof. von Brück „Achtsamkeit und Konzentration“, „Selbstvertrauen und Mut“, „Kooperation und Konkurrenz“, „Harmonie und Kontraste“ sowie „Komplexität“.

Der letzte Vortrag vor Weihnachten beschäftigte sich mit einem ganz anderen, doch nicht minder bedeutenden und aktuellen Aspekt von Bildung: Prof. Leimgruber (LMU - Lehrstuhl für die Didaktik des Religionsunterrichts) und Isa Güzel (Vorsitzender des Interkulturellen Dialogzentrums München e. V.) setzten sich gemeinsam mit der Frage des interreligiösen Lernens im Dialog zwischen Christen und Muslimen auseinander. Neben einer Begründung der Notwendigkeit interreligiösen Lernens, die sich schon aus dem Bildungsauftrag ergebe und außerdem eine lange Tradition besitze, verwiesen die beiden Referenten auf die Bedeutung der Entwicklung von Kompetenz in diesem Zusammenhang und stellten folgerichtig abschließend die zentralen Glaubensfragen von Islam und Christentum einander gegenüber.

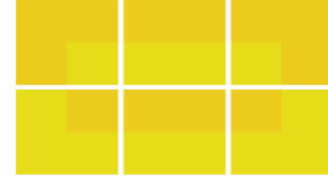
Der sich anschließende Termin der Vorlesungsreihe im neuen Jahr unterschied sich von den vorangegangenen insofern, als nicht ein Vortrag mit anschließender Diskussionsmöglichkeit stattfand, sondern eine Podiumsdiskussion zum Thema „Wann ist Bildung gerecht und gut? Maßstäbe einer zukunftsfähigen Bildungspolitik“ geplant war. Angesichts der andauernden Proteste von Schülern und Studenten gegen das gegenwärtige Bildungssystem repräsentierte diese Veranstaltung wie keine andere das Spannungsfeld von Bildung in Form von komprimiertester kognitiver Wissensvermittlung auf der einen Seite und den (menschlichen) Bedürfnissen von Lernenden auf der anderen Seite. Als Vertreter der Bayerischen Staatsregierung war Wissenschaftsminister Dr. Heubisch anwesend, die Hochschulen wurde von Frau Prof. Bäuml-Roßnagl, Herrn Prof. Julian Nida-Rümelin (LMU - Politische Theorie und Philoso-

phie), Herrn Prof. Kugler (LMU - Musikpädagogik) sowie Frau Prof. Stumpf (KSFH München) vertreten, die Moderation übernahm Herr Prof. Vogt. Nachdem alle Teilnehmer des Podiums ihren jeweiligen Standpunkt bezüglich der aktuellen Bildungspolitik im Kontext ihres Faches vorgestellt hatten, wurde diese Möglichkeit auch einem Vertreter der zahlreich anwesenden protestierenden Studenten gegeben. Leider bot sich im Anschluss an die vorgetragenen Postulate auf Grund von akuter Zeitknappheit keine weitere Diskussionsmöglichkeit mehr.

Der letzte Vortrag der Ringvorlesung wurde in Kooperation von Frau Dr. Garhammer und Herrn Prof. Bliemetsrieder zum Thema „Kinderarmut als aktuelles Bildungsproblem“ gestaltet. Während Frau Dr. Garhammer Ergebnisse aus ihrer Dissertation vorstellte, in der sie Kinderarmut in Namibia und Deutschland untersucht hatte, referierte Herr Prof. Bliemetsrieder zu diesem Thema aus der Perspektive der Sozialen Arbeit. Beide Vortragende zeigten die gravierenden negativen Auswirkungen von Bedürftigkeit auf den Bildungserfolg von Kindern auf.

Den Abschluss der Veranstaltungsreihe bildete eine Vernissage mit meditativen Elementen und musikalischer Umrahmung, in der Werke von Frau Prof. Bäuml-Roßnagl und Studierenden zum Thema „Umkehrung der Werte? Die acht Seligkeiten“ gezeigt wurden. Der Ausstellung war ein Workshop vorausgegangen, in dem eine Kombination aus Kunst, Meditation und Diskussion über Bildungsethik in der Gestaltung von Kunstwerken resultierte.

Die Werkpräsentation selbst fand in einem ausgesucht schönen Rahmen in der Thomas Mann-Halle der Ludwig-Maximilians-Universität statt: Indem die ausgestellten Kunstwerke die Teilnehmer der Vernissage in einem weiten Bogen umgaben und durch ein liebevolles und sorgfältiges Arrangement von Fundstücken aus der Natur ergänzt wurden, gelang es Frau Prof. Bäuml-Roßnagl schon allein durch den ersten optischen Eindruck, Einblick in eine wohlthuend tiefe Wertschätzung menschlicher Qualitäten zu gewähren. Das „Sich-Einlassen-Können“ auf die präsentierte bildnerisch-gestaltete Kunst wurde vertieft durch das Zusammenspiel aus Querflöte und Klavier, vorgetragen durch die beiden Musikerinnen Monika Mair und I-Chen-Lo, und den Vortrag nachdenklicher und zum Nachdenken anregender Worte von Frau Prof. Bäuml-Roßnagl selbst, von Elena Haas und Peter Blümel sowie von Frau Dr. Barbara Weber. In dieser anregenden Atmosphäre der Vernissage war es für alle Teilnehmer möglich, sich auf wahre Werte zu besinnen, Zugang zu eigenen „Seelenfenstern“ zu finden und damit die Erkenntnis einer verantwortungsvollen Rückbesinnung auf die Stärkung der Qualitäten des Menschlichen in den (Bildungs-)Alltag zu tragen.



Qualitäten des Menschlichen

Facetten einer aktuellen Bildungsethik

WS 2009/10

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROßNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(1) 29. 10. 2009

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROßNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

BILDUNG IM SPANNUNGSFELD VON ANTHROPOLOGIE UND GESELLSCHAFT



QUALITÄTEN DES MENSCHLICHEN FACETTEN EINER NEUEN BILDUNGSETHIK

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

BILDUNG IM SPANNUNGSFELD VON ANTHROPOLOGIE UND GESELLSCHAFT

WS 2009/10

Interdisziplinäre Vorlesungsreihe an der LMU-München





*„ Gott schuf die Welt...und stellte sie
zur Diskussion „ FRANZ MARC*



Der postmoderne Mensch

im komplexen Netzwerk

fragmentarischer Perspektiven

Pluralität subjektiver Lebensentwürfe

Relativität gesellschaftlicher Ordnung

aufgefordert zur subjektiven

ethischen Stellungnahme

Herausforderung für eine Bildungsethik

das Streben von Kindern und Jugendlichen

nach Lebensordnung und Lebenssinn

menschlicher Zuwendung und Beziehung

nach Gerechtigkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit



Ontogenese und Sozialisation menschlicher Entwicklung als Aufgabe von Bildungsprozessen

“Ontogenese und Sozialisation sinnlichen Verhaltens sind wesentlicher Bestandteil menschlicher Entwicklung, wobei die Unmittelbarkeit kindlicher Sinneserfahrungen in schulischen Bildungsprozessen zu sozial erwünschten ästhetisch-ethischen Erlebnis- und Handlungsweisen überführt werden soll“

Bäuml-Roßnagl, M.-A. in Biewer G., 1997, 188



Anthropologisches Paradigma: Freiheit zur Bildung

"Der Mensch ist in eine Freiheit gesetzt, die er selbst nicht gewählt hat, doch in dem primordialen Verwiesensein auf die soziale Situation ist ihm eine Verantwortung auf den Anderen im Antwortgeben mitgeliefert die gegenseitig verbindet und entbindet."



Weber Barbara,(2005): Begegnung im Augenblick. Dialogphilosophische Ansätze zu den Chiasmen der Lebenswege von Kindern und Pädagogen bei Schöffler, Buber, Rosenzweig und Arendt, in: Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie, hg. von Weber/Stalla/Merkel-Trinkwalder. Regensburg 2005, S. 15

**die humane Position des Bildungswesens
als personale Entwicklung und ‚Humanismus des Anderen‘
ganzheitliche Menschenbildung, - freiheitliche Selbstentfaltung,
soziale Verantwortlichkeit - künstlerische und spirituelle Entfaltung**



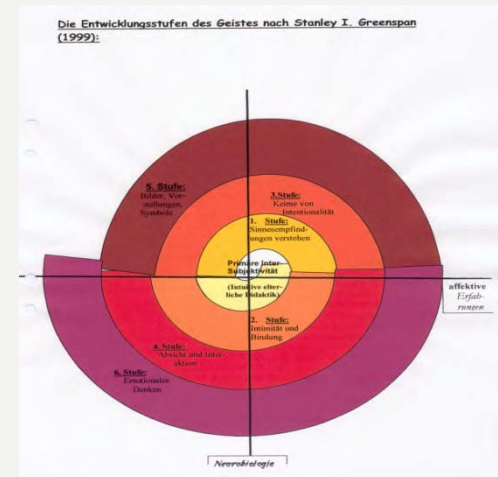
Gesellschaftliches Paradigma : Bildungseffektivität

- **die Position des Bildungswesens im Dienste der Marktökonomie**
Basiskompetenzen für die internationale (wirtschaftliche !)
Konkurrenzfähigkeit / "Humankapital" - "Effizienz" - "Exzellenz"
 - "schulischer output" –durch "high quality teaching" / „Innovationsstandards“
wirtschaftspolitisch orientierte Qualitätsstandards aus
Bildungskommissionen der EU / OECD ... der WELTBANK
 - "Förderung des Rohstoffes Geist"- USA "Educational Factories" :
**Wie gelingt es uns, Schüler mit derselben Effizienz und Kontinuität
zu produzieren, mit der Henry Ford sein Modell T produzierte“ ?**
- **aber auch schulinnovatorische: Postulate "Re-engineering of Schools"**
vgl. W. Spady: Beyond Counterfiet Reforms. Future for all Learners. Lanham/London 2001
Bildung: "Personen in ihrer vollen menschlichen Verwirklichung unterstützen"
Enzyklika CARITAS IN VERITATE 2009 / Papst Benedikt XVI., S 52



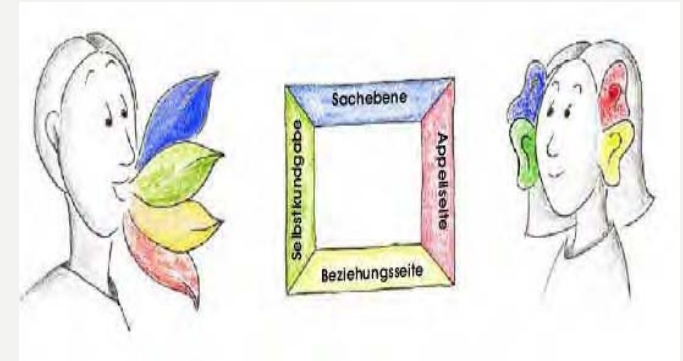
Bildungsprozesse als ‚Leben-lernen‘ im sozialen Miteinander

1. Generationale Vernetzung des Bildungsgeschehens
2. Bildung als Prozess personaler inter-subjektiver Vermittlung
3. Lebensbewältigung und Lebensbefähigung für eine biografisch kohärente Lebensgestaltung im sozialen Feld
4. Erweiterung basaler Lebensfertigkeiten in Bezug auf Wissen – Können – Handeln - Haltungen





- Sachinformation :** worüber ich informiere
Selbstoffenbarung : was ich von mir zu erkennen gebe
Beziehungshinweis : was ich von dir halte und wie ich zu dir stehe
Appellseite : was ich bei dir erreichen möchte



Schulz von Thun 2002

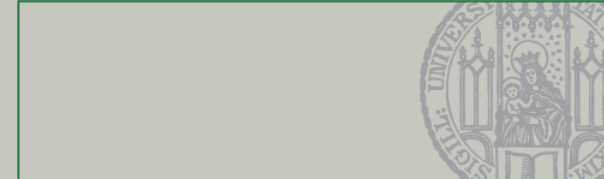
Wir können uns nicht ausserhalb unserer Lebenswelt mit anderen stellen.

Was wir mit unserer uns umgebenden Welt erleben und wie wir zu anderen Menschen darüber sprechen ist ein wichtiger Faktor unserer eigenen Welterfahrung.

Die Menschen vermitteln im Gespräch einander nicht nur sich selber, sondern auch die Welt."

Bäumli-Roßnagl in DIALOG als Basis des Weltverstehens / Moskau 2008





**Ethisch begründete
Handlungsorientierung
in Relationalität von Ich-Wir-Sache-Welt**

vgl. Bäuml-Rossnagl M.-A. (2004) : Sachunterrichtliche
Bildungsprozesse im Spannungsfeld von Ich - Sache – Wir, in
c/o Kaiser/Pech: Basiswissen Sachunterricht, Bd II

Sachwahrnehmung
Sachwahrnehmung



Ich



Kosmos

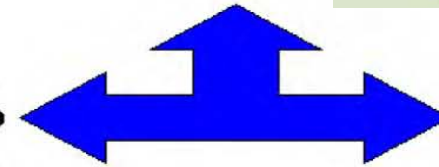
Fotos: K. Birg 2009

Gott



Geist

Leib



Seele

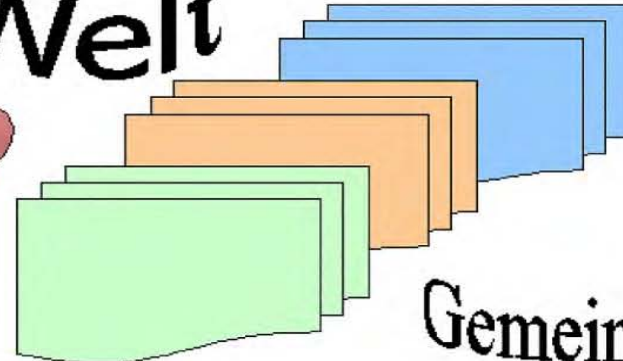
Sinnsuche

Mensch

vieldimensional

DU

Welt



Gemeinschaft

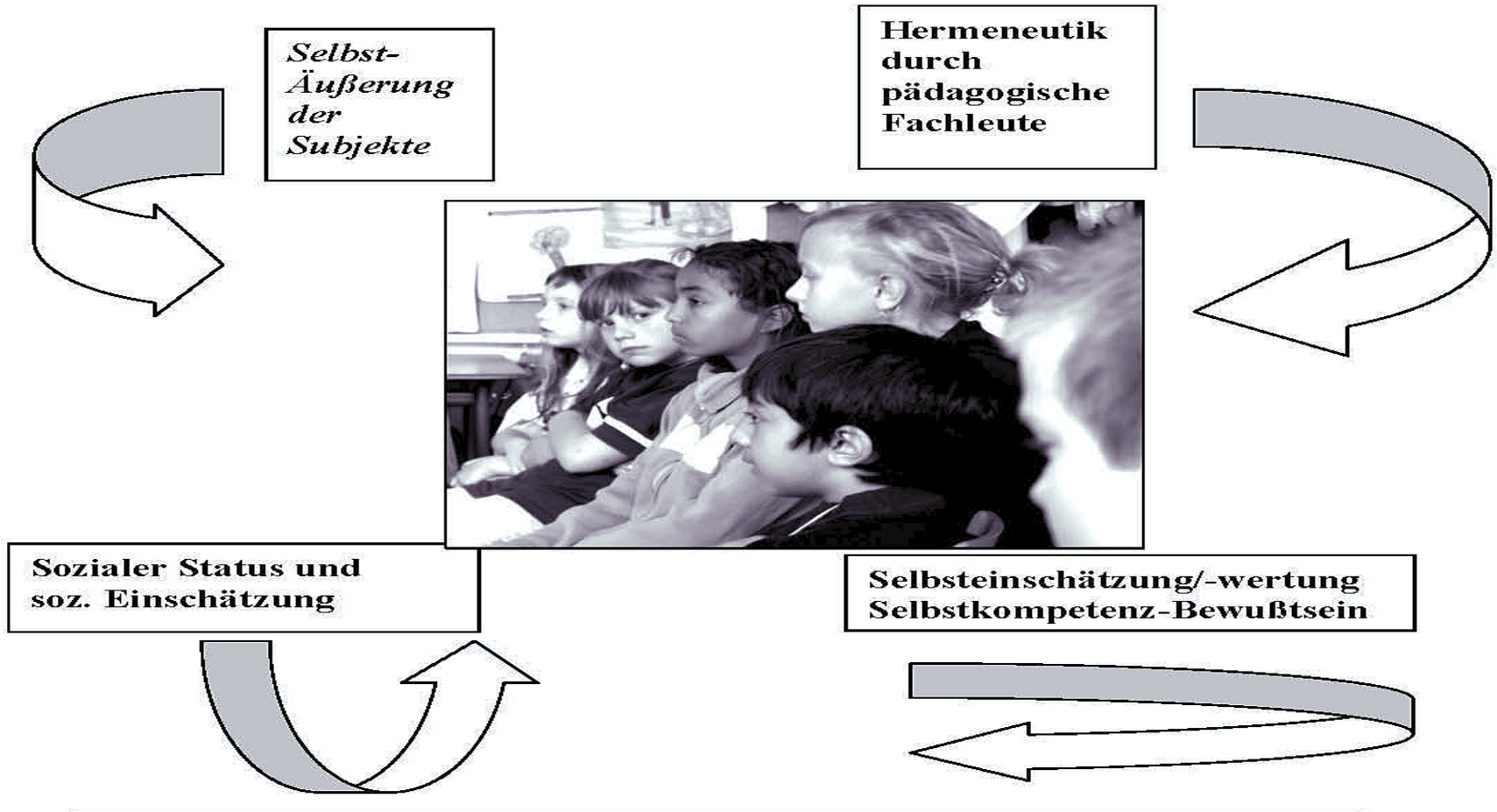
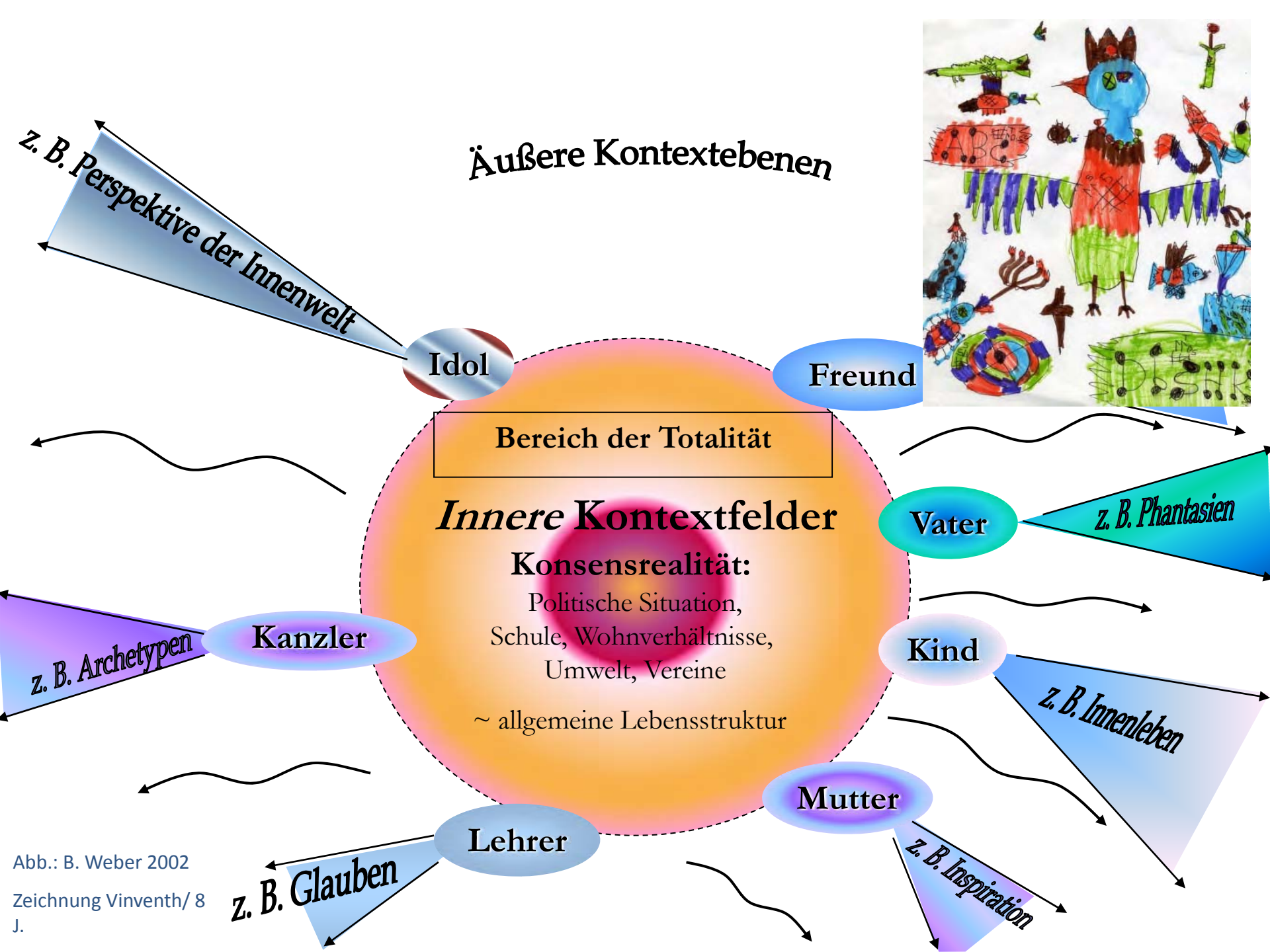
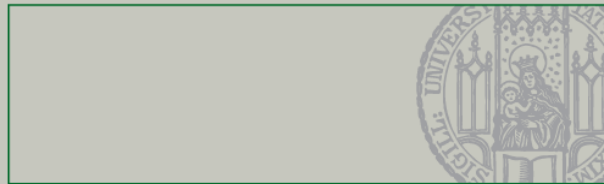


Abb: Frage nach dem kindlichen Selbst im Kontext der Lebenshermeneutik durch die Erwachsenen (Bäuml-Roßnagl 2000)





Aktuelles gesellschaftliche Verachtung des Kindes z. B durch Beispiel ‚Kindsmissbrauch‘ – ‚Tatort Kinderseele‘

Autonomie fördern
versus Scham
und Verzweiflung

- balancierendes Verhältnis von Autonomie und Anlehnungswünschen in der menschlichen Entwicklung
- "angepasste Autonomie" als anthropologisches Grundphänomen

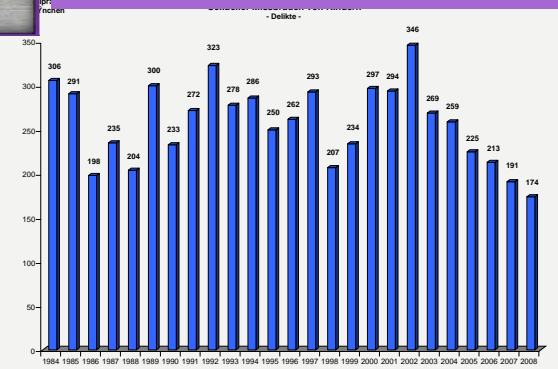
- Delinquenz als Ausdruck von verleugneten Bindungsbedürfnissen

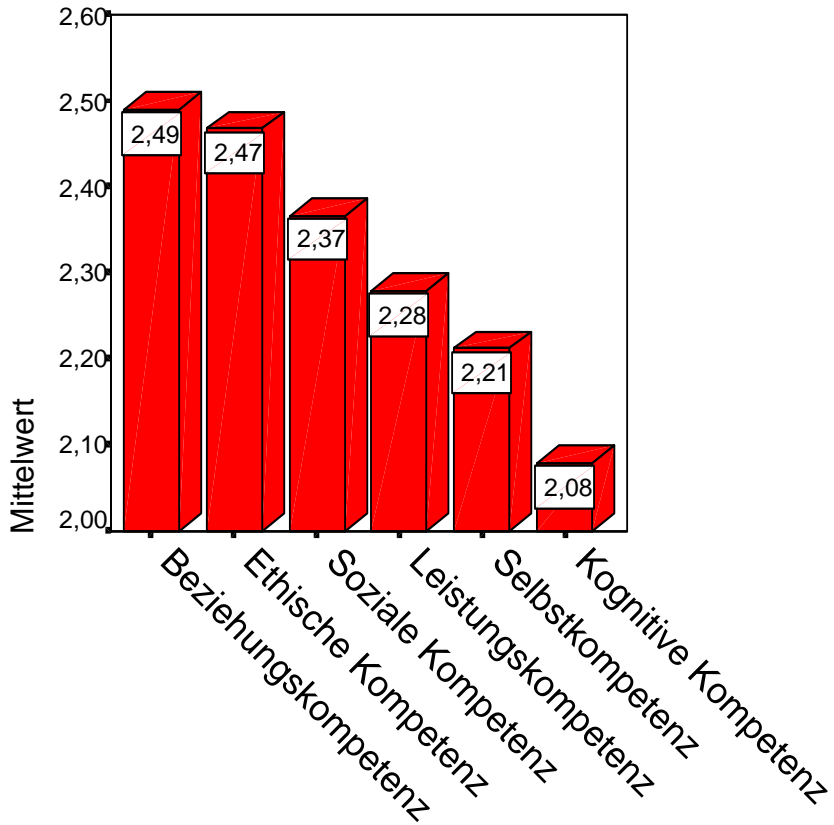
Vgl. Rolph Göppel(2007): Aufwachsen heute - Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart/Kohlhammer



„Jedes vierte bis fünfte Mädchen und jeder neunte bis zwölfte Junge im Alter bis 14 Jahren ist als Opfer betroffen.“
[vgl. Gugel 2009, S. 456](#)

Sexueller Kindesmissbrauch in München vgl. Polizeiliche Kriminalstatistik/ PKS 2007)
Vgl. genaue Quellen in Anne-Lise Unbekandt: (2009): **Tatort ‚Kinderseele‘** Wiss.HA





STAUDINGER K.(2006) Rangfolge aller Detail-Kompetenzen bei der Einschätzung durch Lehrkräfte bezüglich ihres alltäglichen Kompetenzbedarfs

Menschliches Lernen vollzieht sich nicht nur mit dem Intellekt und Menschen bilden zu wollen ohne die Leibbasis der Lernvollzüge zu beachten führt zu einer Verfehlung des menschlichen Bildungssinnes. Emotion und Phantasie, seelische Empfindungen und leibsinliche Erlebnisse gehören ebenso elementar zum Menschsein wie Denkfähigkeit und Urteilsvermögen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Bildungsparameter aus soziologischer Perspektive. 2005 BoD Norderstedt



Literaturgrundlagen

- Bäuml-Roßnagl M.-A. (2008): DIALOG als Basis des Weltverstehens . Philosophisch-anthropologische und soziologische Orientierungen. Kongressbeitrag zur Internationalen Wissenschaftlichen Konferenz „Welt – Sprache – Mensch „ / 27. – 29. 3. 2008 an der 1. Staatlichen Universität Moskau / Vladimir / Russische Föderation.
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (2005) : Bildungsparameter in soziologischer Perspektive. BoD Hamburg
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (2005): Bildungsphilosophische Wegweisungen in dies.: Bildungsparameter aus soziologischer Perspektive. Books on Demand. ISBN 3-8334-3314-0, S. 125 – 157
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (2004) : Sachunterrichtliche Bildungsprozesse im Spannungsfeld von Ich - Sache – Wir, in c/o Kaiser A./Pech: D. Basiswissen Sachunterricht, Bd II Hohengehren / Schneider-Verlag
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (2004): Weltverstehen durch menschliche Bildungsprozesse im Sachunterricht. In: Kaiser A. / Pech D.(Hg)-(2004): Basiswissen Sachunterricht. Band VI, S. 48-54. Hohengehren/Schneider
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (2001): Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg (1. Aufl. 1990) 2. Auflage: Online unter www.Baeuml-Rosssnagl.de
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (2000): Kindheitsforschung und Pädagogische Lebenshermeneutik mit christlichem Blick. Professorenforum / Frankfurt 2000



- Bäuml-Roßnagl M.-A. (1997): Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe. in: Pädagogik des Ästhetischen , herausgegeben von Biewer, G. und Reinhartz, P.Klinkhardt/Bad Heilbrunn
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna(1991): Tasten mit Auge – Hand – Fuß als “Fühl“-Erkennen. Dokumente und bildungstheoretische Analyse. In: Lauterbach, Roland / Köhnlein, Walter / Spreckelsen, Kay / Bauer, Herbert F. (Hrsg) Wie Kinder erkennen. Vorträge des Arbeitstreffens zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht am 26. und 27.März 1990 in Nürnberg. Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften 1991, Seite 34-48, mit 12 farbigen Photographien.
- *Enzyklika CARITAS IN VERITATE 2009 / Papst Benedikt XVI., Embargo vom 7. 7. 2009, S 52*
- *Harten, Hans-Christian: Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels. Westdeutscher Verlag 1998*
- *Karl Homann und Friedhelm Hengsbach: , Moralappelle sind ein Alibi‘ in DIE ZEIT Nr. 40 vom 24. September 2009*
- *Merleau-Ponty Maurice(2002): Sinn und Nicht-Sinn. Aus dem Französischen von Hans-Dieter Gondek. Wilhelm-Fink-Verlag München*
- *Molitor, Martine (2009): Bildungskompetenzen im Focus des aktuellen ethischen Diskurses. Explorative Studien zu inhaltlichen Parametern verantwortlichen pädagogischen Handelns. München: Utz-Verlag*
- *Schulz v, Thun, F. (homepage 2002) : Die Ebenen der verbalen Kommunikation*



- Spady W.: Beyond Counterfiet Reforms. Future for all Learners. Lanham/London 2001
- Stanely Greenspan (2002): Das geborgene Kind. Zuversicht geben in einer unsicheren Welt“. Weinheim/Beltz
- *Staudinger K. (2006): Rangfolge aller Detail-Kompetenzen bei der Einschätzung durch Lehrkräfte bezüglich ihres alltäglichen Kompetenzbedarfs, in dies.: Erziehungskompetenz als komplexes Gefüge. Empirische Erhebungen zum pädagogischen Kompetenz-spektrum und paradigmatische Debatte. München: UTZ-Verlag*
- *Weber, Barbara (2003) : Ethisches Lernen in Zeiten des Werteppluralismus: Das Begehren nach Weisheit als Roter Faden im postmodernen Labyrinth der Werte. In Marsal E. u. a. :Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern. Frankfurt: Peter Lang, S 113 ff*
- Weber Barbara,(2005): Begegnung im Augenblick. Dialogphilosophische Ansätze zu den Chiasmen der Lebenswege von Kindern und Pädagogen bei Schäffler, Buber, Rosenzweig und Arendt, in: Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie, hg. von Weber/Stalla/Merkel-Trinkwalder. Regensburg 2005, S. 15
- *Weber, B./ Merkel-Trinkwalder, P./Stalla B. (Hg)-(2005): Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie. Interdisziplinäre Forschungsbeiträge im Focus ethischer Verantwortlichkeit. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. M.- A. Bäuml-Roßnagl Regensburg: S. Roderer-Verlag*
- *Wolf Christian in Spektrum der Wissenschaft Nr. 10/2009, S. 14 ff*

**Qualitäten des Menschlichen****WS 2009/10****Facetten einer aktuellen Bildungsethik**

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROßNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(1) 29. 10. 2009

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

KANN MAN WERTE LEHREN UND LERNEN?**Kann man Werte lehren und lernen?**

Referat für die MKE-Vorlesungsreihe im WS 2009/10

Qualitäten des Menschlichen - Facetten einer aktuellen Bildungsethik

von Prof. Dr. Markus Vogt

Gliederung

- 1. Gesellschaftliche Erwartungen: Die platonische Idee des Aufstiegs zum Guten in pädagogischem Gewand*
- 2. Wissenschaftstheoretische Reflexion: Ethik im Medium der Bildung*
- 3. Grenzen formaler Pädagogik: Die lebensweltliche Verortung moralischer Lernprozesse*
- 4. Perspektiven der Bildungspolitik: Prioritäten für Schule und Hochschule*

1. Gesellschaftliche Erwartungen: Die platonische Idee des Aufstiegs zum Guten in pädagogischem Gewand

Der Bildungsnotstand als Erziehungsnotstand

Die platonische Idee eines Aufstiegs zum Guten ist heute nach wie vor lebendig, eingekleidet in pädagogische Ambitionen, die einen enormen Druck erzeugen¹. Bildung gilt als Schlüsselkategorie für die Chance auf Erfolg im gesellschaftlichen Wettbewerb.

Die Rückseite der hohen Erwartungen ist eine gesteigerte Angst, etwas zu verpassen: Eltern sind schon im Vorschulalter ihrer Kinder nervös, ob sie, bzw. das pädagogische Personal, nichts an Förderung versäumen. Politiker konkurrieren um große Versprechen. Studenten demonstrieren für bessere Lernbedingungen. Weltweit rückt Bildung ins Zentrum der Analysen zu den Ursachen von Armut und Ungleichheit (z.B. im *Human Development Report* der UNO).

In Deutschland lassen sich drei Phasen der Defizitdiagnosen unterscheiden: (1) Ausgelöst durch den Pisaschock stand zunächst die Diagnose eines Wissensdefizits im Vordergrund. Deutschland, das Land Humboldts, von dem die moderne humanistische Bildung wesentlich ausging, schien auf einmal im internationalen Leistungsvergleich abgehängt, zumindest ins untere Mittelfeld verwiesen. Man versuchte den Druck zu erhöhen, z.B. durch eine Vielzahl zusätzlicher Prüfungen und Leistungstest. Es ist schon jetzt abzusehen, dass der Erfolg zweifelhaft ist und sein wird.

(2) Dann stand die Diagnose des Gerechtigkeitsdefizits im Zentrum. In Deutschland sind die Disparitäten besonders groß, die soziale Herkunft entscheidet mehr als die Begabung über den Bildungsweg (vbw 2007). Die schlechten Chancen von Migrantenkinder, Hauptschulabsolventen und Kindern in Brennpunktschulen verstoßen gegen das Gleichheitsgebot und gegen das „Menschrecht auf Bildung“. Das extrem schlechte Abschneiden der Schüler im unteren Drittel ist ein entscheidender Faktor des enttäuschenden Ergebnisses deutscher Schulen bei den Pisatests. Ein schlüssiges Konzept gegen die „Verschwendung von Begabungen“ durch die sozialen Disparitäten (vbw 2007) liegt bisher nicht vor. Inzwischen zeichnet sich jedoch ab, dass die Deutung des deutschen Bildungsdefizits als Problem sozialer Randgruppen zu kurz greift.

(3) Seit einigen Jahren steht ein drittes Deutungsmodell im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit: Der Bildungsnotstand ist ein Erziehungsnotstand. Produktive Lernprozesse werden auch in bürgerlichen Familien durch einen Mangel an Disziplin sowie eine psychische Überforderung und Unruhe von Kindern und Jugendlichen durch Computer und Fernsehen blockiert (exemplarisch für diese Diagnose stehen Bernhard Bueb, der ehemalige Schulleiter von Salem, mit seiner Streitschrift „Lob der Disziplin“, der Kinderpsychologe Michael Winterhoff: „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“, und der Kriminologe Christian Pfeiffer: „Die Pisaverlierer – Opfer ihres Medienkonsums“). Demnach fehlt es vor allem an der Vermittlung von Werten und Tugenden wie Disziplin und Ordnung sowie einer Distanz gegenüber der

¹ Vgl. dazu Horster/Oelkers 2005, 9 und 12.

medialen Verführung. Wo die Eltern versagen, sollen die Schulen zunehmend auch Erziehungsaufgaben wahrnehmen.

Es gibt einiges was für dieses Konzept spricht:

(1) Die Diagnose von Bueb, Winterhoff, Pfeiffer und anderen, dass ein geordneter Rahmen und ein Schutz vor überfordernden Medien Voraussetzung für fruchtbare Lernprozesse ist und dass sich gerade dieser Bereich in Deutschland besonders prekär darstellt, lässt sich kaum abweisen und ist auch empirisch relativ gut belegt. Ohne die psychische und emotionale Bereitschaft, Wissen aufzunehmen, bleibt wenig hängen. Bildung darf sich nicht auf den rein kognitiven Bereich zurückziehen.

(2) Bildung ist nicht nur Wissen, sondern wesentlich auch eine Grundhaltung, die man sich beim Lernen aneignet. Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen hat. Die Fülle an Einzelwissen, das an Schule und Hochschule teilweise vermittelt wird oder werden soll, führt pädagogisch in eine Sackgasse, wenn die dazugehörige Orientierung fehlt. Die Einordnung der praktischen Relevanz des Wissens ist sowohl memotechnisch im Blick auf die Merkbarkeit also auch sozial im Blick auf die Einheit von Wissen und Verantwortung in späteren Berufsfeldern unverzichtbar.

(3) Sowohl nach humanistischen wie nach christlichen Vorstellungen ist die Verbindung von Bildung und Erziehung unabweisbar. Bildung ist immer in der Einheit von Wollen, Wissen und Können zu verstehen. Wenn man mit „Werteerziehung“ eine Konzentration auf die ethisch-praktischen Zusammenhänge versteht, die Interesse wecken und dem Wissen Bedeutung verleihen, sollte ihr deutlich mehr pädagogische und bildungspolitische Beachtung geschenkt werden.

Es gibt aber auch problematische Seiten und notwendige Differenzierungen dieser Erwartung:

(1) Schule und andere Bildungseinrichtungen werden überfordert, wenn ihnen zugemutet wird, die diagnostizierte Diskrepanz zwischen festgestellten und erwünschten Verhaltensmustern durch Erziehung zu Werthaltungen zu überwinden. Der Pädagogik wird die Aufgabe zugeschoben, all das, was in Gesellschaft an ethischer Orientierung fehlt, zu kompensieren.

(2) Gerade im moralischen Diskurs ist die Diagnose einer Krise nicht selten eine Wahrnehmungsfalle nach dem Muster: „Früher war alles besser“. Heutige Gesellschaften sind jedoch nicht unmoralischer als frühere, sondern moraloffener und moral-anfälliger (Höffe 1993, 93-99). Wir haben einen gesteigerten Moralbedarf durch mehr Freiheit und weniger soziale Kontrolle (z.B. in den anonymen Großstädten), daher muss der Einzelne deutlicher wissen, was er will und was er nicht will. Wenn sich der Ruf nach Werteerziehung mit einer moralisierenden Verfallstheorie verbindet, beruht er auf einem Missverständnis und wirkt kontraproduktiv.

Mein Resümee aus diesem Dilemma ist folgendes: Hinter dem Ruf nach mehr Werteerziehung steckt eine richtige Beobachtung. Man muss jedoch das Verhältnis

von Bildung, Gesellschaft und Moral genauer in den Blick nehmen, um nicht falschen Effekt- und Vermittlungsvorstellungen zu verfallen. „Bildungsethik“ wird erst dann zu einem analytisch interessanten Thema, wenn man es über die wertkonservative Pädagogisierung eines platonischen Humanismus hinaus sozialetisch erweitert auf die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren von Bildung: Die Gesellschaft insgesamt muss sich auf eine neue Zuordnung von Wissen und Verantwortung einstellen. Das Problem ist also nicht Moralverfall, sondern gesteigerter Moralbedarf durch mehr Freiheit und Macht. „Moral ist der Preis der Moderne“ (Höffe). Sie ist Bedingung für die Entwicklungs- und Funktionsfähigkeit einer offenen Gesellschaft.

Die Selbstüberforderung durch das offene Wertesystem unserer Gesellschaft ist offensichtlich. Wir haben die instrumentelle Vernunft bisweilen weit über das Maß der moralischen Vernunft hinaus entwickelt. Um das, was wir wirtschaftlich und technisch können, zum Wohl von Mensch und Natur zu steuern, brauchen wir eine Rehabilitierung der Urteilskraft.

Dies bedarf jedoch einer methodischen Reflexion über Bedingungen und Grenzen einer Pädagogisierung moralischer Lernprozesse. Dem dient nicht zuletzt unsere Vorlesungsreihe im MKE sowie ein ganze Buchreihe zu „Bildungsethik“ beim Bertelsmannverlag, die wesentlich auf ein DFG-Projekt an der dortigen Theologischen Fakultät zurückgeht. Zunächst möchte ich hierzu gemeinsam mit ihnen einen Blick auf die wissenschaftstheoretische Zuordnung von Bildung und Ethik werfen.

2. Wissenschaftstheoretische Reflexion: Ethik im Medium der Bildung

Ein gemeinsames Merkmal von pädagogischen und ethischen Theorien ist, dass sie Ziele definieren, Defizite unterstellen und mit Wirkungshypothesen arbeiten (vgl. Oelkers 1992, 20). Beiden Disziplinen fällt es relativ leicht, allgemeine Inhalte zu definieren, schwer hingegen, diese auch zu vermitteln. Gerade für die Vermittlung sind beide aufeinander angewiesen: Ethik wird zur pädagogischen Theorie, wenn sie über die Frage der Begründung von Normen hinaus auch über deren Wirksamkeit und Motivation nachdenkt. In gewisser Hinsicht ist die Pädagogik der Ernstfall der Ethik. Umgekehrt gilt auch für die Pädagogik, dass sie sich mit der Ethik verbindet, wenn sie den Lernprozess ganzheitlich in den Blick nimmt. Denn dieser umfasst immer auch Aspekte der Erziehung und ist in gesellschaftliche Wertmuster eingebunden.

Trotz dieser strukturellen Gemeinsamkeiten ist die Verbindung von Ethik und Pädagogik mit einer Vielzahl methodischer Probleme behaftet:

Mit „pädagogischer Ethik“ wird zuerst Erziehung als Moralerzeugung zur Überwindung individueller Defizite und gesellschaftlicher Übel assoziiert (Horster/Oelkers 2005, 7). Erziehung ist jedoch kein Instrument, mit dem irgendetwas im technischen Sinne hergestellt werden könnte. Sie kann nicht über weltanschauliche oder politische Gegenstände definiert werden (Oelkers 1992, 16). Das Verständnis der Erziehung als bloße Anwendung allgemeiner ethischer Sätze ist ein Irrtum, der zu fundamentalen Fehlkonzeptionen führt. Bildung darf nicht

instrumentalisiert werden für gesellschaftliche Wunschvorstellungen, die mit ihrer Hilfe hervorgebracht werden sollen.

Mir scheint diese Kritik der Funktionalisierung von Bildung für gesellschaftliche Zwecke keine Haarspalterei, sondern von hoher politischer Brisanz: Denken Sie an den gegenwärtigen Umbau der Universität für die Stärkung ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit (Nida-Rümelin 2009). Oder die weltweite Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung, die von der UNO für 2005 bis 2014 ausgerufen wurde, die trotz guter Einzelelemente in vieler Hinsicht konzeptionslos ist (Vogt 2008). Oder die utopische Überlastung der Bildung als Mittel globaler Chancengleichheit. All das sind wichtige und ethisch-politisch wünschenswerte Ziele. Aber es führt zu einer Fehlkonzeption, wenn man Bildung von diesen her „neu denken“ will, wie es beispielsweise der Aktionsrat Bildung in seinem Gutachten 2005 verkündet hat.

Bildung ist zunächst von „Qualitäten des Menschlichen“ und damit als Selbstzweck zu definieren. Sie ist ein Prozess freier, von innen heraus geprägter Aneignung von Wissen, Werten und Fähigkeiten. Die Ermöglichung von Freiheit und Souveränität muss an erster Stelle stehen. „Erziehung vermittelt nicht Werte und Normen, sondern macht moralische Themen zum Gegenstand kommunikativer Prozesse.“ (Oelkers 1992, 15) Sie findet im Medium moralischer Kommunikation statt (Oelkers 1992, 12).

Pädagogik steht also zur Ethik in einem Verhältnis wechselseitiger Begrenzung, Korrektur und Ergänzung: Ethische Prinzipien lassen sich nicht nur als Deduktionen aus moralischen Sollenssätzen begreifen, sondern ebenso als induktiv gewonnene Konkretionen pädagogischer Lernfelder. Als Prozess der Auseinandersetzung lebt die pädagogische Situation von der Spannung zwischen Aneignung und Transformation, Zueigen-Machen und Emanzipation, Affirmation und Kritik, Belehrung und Aufklärung, Disziplinierung und Freisetzung. Gerade für Jugendliche ist es entscheidend, dass sie die vom Lehrer angebotenen Orientierungen und Deutungsmuster nicht als Fremdbestimmung erfahren, sondern als ein Bezugsfeld, in dem und durch das sie sich ihre eigene Identität bilden können. Diesem ethisch berechtigten Anspruch wird Bildung nur gerecht, wenn sie sich als Befähigung zur Freiheit gestaltet.

Weil Moral in moderner Gesellschaft immer umstritten ist, steigern sich die Erwartungen an Bildung und Erziehung. Die Kontingenz moderner Gesellschaft lässt sich nur mit dem Offenhalten der unabschließbaren Problemhaftigkeit von Moral, also der konstitutiven Rolle des Zweifels, bearbeiten, was eine ständige Zumutung ist und den Bedarf an Pädagogik erhöht (Oelkers 1992, 19). Es gibt keine Garantie des richtigen Handelns durch die Vermittlung von Regelkatalogen. Vielmehr sind moralische Sätze und Attribute immer fragile Vorschriften, die permanent zur Erziehung Anlass geben (Oelkers 1992, 14).

Pädagogische Ethik ist also nicht nur durch einen bestimmten Inhalt, sondern ebenso durch die Bereitschaft zu lernen definierbar. Sie gibt nicht nur Antworten, sondern stellt auch Fragen. Sie will nicht nur bestimmte Moralsysteme vermitteln, sondern ebenso dazu befähigen, vorgefaßte Urteile zu hinterfragen. Moralisches Lernen lebt davon, dass Wissen zur persönlichen Überzeugung wird. Dafür ist eigenes Entdecken, Ausprobieren und Einüben entscheidend. (sonst bleibt man nach dem

Stufenmodell moralischer Urteilskompetenz von Piaget, auf den unteren Stufen stehen).

Pädagogik ist also Medium der Moral (nicht bloß Mittel ihrer Umsetzung, sondern Ort des Vollzug), ebenso wie die Moral Medium der Pädagogik ist (also nicht vorgegebener Inhalt, sondern Teil des pädagogischen Prozesses). Nur durch die Berücksichtigung dieser komplexen Wechselbeziehung ist das Konzept einer Bildungsethik gegen die Instrumentalisierung der Bildung durch ethisch-politische Zwecke abzugrenzen. Zugleich impliziert diese Verhältnisbestimmung, dass Moral als Anspruch und System so präsentiert werden muss, dass sie lernbar ist (Oelkers 1992, 18).

Diese komplementäre Verhältnisbestimmung von Ethik und Pädagogik ergibt sich auch aus dem Begriff des Wertes selbst: Werte sind ideale Formen, in denen wir die Welt als sinnvoll begreifen. Sie sind gesellschaftlich erzeugte Geltungskonstanten, mit denen wir unsere Handlungen steuern und aufeinander abstimmen. Sie lagern sich in kulturellen Produkten ab und stabilisieren dadurch das gesellschaftliche Leben. Werte sind Ausdruck von Anerkennung. Sie kommen durch Kommunikation in die Welt. Sie lassen sich nicht wie Wissen vermitteln; sie bedürfen starker erfahrungsbezogener und diskursiver Methoden sowie persönlicher Aufmerksamkeit, Zuwendung und der Stärkung von Selbstachtung.

Eine pädagogische Aufgabe der Werteerziehung ist die Rationalisierung der moralischen Diskurse und Konflikte. Es geht um Initiation und um Standards der Auseinandersetzung, nicht um abschließende Lösungen (Oelkers 1992, 14). Der fortlaufende Umgang mit Zweifeln, offenen Fragen, Unsicherheiten und Differenzen ist ein ganz wesentlicher Teil des ethisch-pädagogischen Lernprozesses. Angesichts bleibender Differenzen und Unsicherheiten in der Moral wird die Bereitschaft und Offenheit zu lernen und zu lehren, also der Lernprozess selbst, zum konstitutiven Merkmal von Ethik. Dabei kann die Pluralität unterschiedlicher Konzepte ein wichtiger Schutz gegen die moralisch-politische Instrumentalisierung der Bildung sein.

Die Pluralität von Moral erhöht jedoch die Anforderungen an persönliche Entscheidung. Deshalb ist die Frage der pädagogischen Vermittlung und Einübung nicht nur ein Problem der Anwendung vordefinierter Normen, sondern gehört selbst zum Kernbereich der Ethik. Ethik und Pädagogik müssen sich hier in einem transdisziplinären Sinn wechselseitig kritisieren und befruchten (zum Begriff Transdisziplinarität vgl. Mittelstraß 1989, 72-87).

3. Grenzen der Pädagogik: Die lebensweltliche Verortung moralischer Lernprozesse

Nach dem Urteil von Johannes Beck werden in Schulen Kinder und Jugendliche häufig nur als Konsumenten von Wissen behandelt. Ihre Fähigkeiten und Potentiale, die das Fundament ihrer Bildung sind, bleiben allzu oft unentdeckt (Beck 2005, 50). Sie kommen primär als defizitäre Wesen, die der belehrenden Erziehung bedürfen, in den Blick. Pädagogik ist jedoch nur dann erfolgreich, wenn sie vorhandene Kompetenzen entdeckt und daran anknüpft. Wenn die kognitiven, emotionalen, handwerklichen, sportlichen und sozialen Fähigkeiten in ihrem Zusammenhang

gesehen werden, kann es gelingen, die Lernenden als Personen anzusprechen und in ihrem eigenen Tun zu unterstützen (Beck 2005, 52).

Bildung ist ein Prozess, in dem wir uns die Welt erschließen und uns so Wissen und Können aneignen. Sie zielt immer auch auf die Bildung des Charakters, also die Herausbildung guter Fähigkeiten und Haltungen gegenüber der Natur, den Dingen, den Mitmenschen und sich selbst. Diese Fähigkeiten und Haltungen können jedoch nicht als „Lernziele“ formuliert und erfasst werden. Sie werden denkend, fühlend und handelnd erworben und zum Ausdruck gebracht. Das geschieht durch Einstehen für die eigene Freiheit und die der anderen, in der Achtung der Würde des Nächsten und des Fremden, in der Wahrnehmung von Glück, in der Offenheit für Überraschungen, im Begreifen der Geschichtlichkeit unserer Existenz, im pfleglichen Umgang mit der Natur oder in der tätigen Zuständigkeit im Gemeinwesen (Beck 2005, 50). Deshalb ist Verantwortung nicht als Wissensstoff lernbar, sondern nur über die Ermöglichung von Erfahrungs- und Handlungsräumen.

Bildung sollte auf eine Zusammenführung von Grundlagen-, Orientierungs- und Handlungswissen angelegt sein. Ausschlaggebend hierfür ist die Rückbindung der Lernprozesse an die persönliche Lebenswelt mit ihren spezifischen Erfahrungen, Kommunikationsformen und Handlungsmöglichkeiten. Zur Stärkung der Handlungskompetenz sollten die kognitiven Lernprozesse mit individuellen Erfahrungen und praktischen Aktionen des sozialen und ökologischen Engagements vor Ort verknüpft werden.

Moralische Lernprozesse leben vom Vorbild. Denn Tugenden werden im gelebten Alltag durch das Vorbild von Menschen vermittelt. So gab der heilige Benedikt schon vor 1500 Jahren in seiner Ordensregel den Ratschlag: „Der Abt mache alles Gute und Heilige mehr durch sein Leben als durch sein Reden sichtbar.“ Diese Regel wertorientierter Menschenführung hat sich nun schon 1500 Jahre bewährt und ist mit ihrer Vielzahl an klugen Beobachtungen und Ratschlägen zum Umgang mit Menschen keineswegs nur für Orden, sondern auch für Erziehung und Bildung sowie für Mitarbeiterführung in Unternehmen anwendbar. Wer Werte lehren will, muss sie selber leben. Oder er muss – wie Kleist in seinem allerneuesten Erziehungsplan ironisch entfaltet – persönlich so abschreckend wirken, dass er dadurch die Lernende zu einem möglichst konträren Verhaltensmodell motiviert.

Das Ensemble der lebensweltlichen Verortung von Bildung und Erziehung in Familie, Schule, Medien und Gesellschaft hat sich enorm gewandelt. Damit unterliegen auch Bildung und Erziehung selbst einem starken Funktionswandel (Horster/Oelkers 2005, 11). Jugendliche konstruieren ihre Eigenwelten, mit deren Hilfe sie als eine Art Relevanzkorridor das in Schule, Medien, Familie und Gesellschaft angebotene Wissen filtern (Horster/Oelkers 2005, 21). Gerade gegenüber moralischen Ansprüchen sind sie, wenn diese nicht von innen her, also in ihren Eigenwelten Resonanz finden, in hohem Maße resistent. Deshalb hängen die Lernchancen für soziale und ökologische Verantwortung wesentlich davon ab, ob die Kinder und Jugendlichen Schule, Familie und Gemeinde als lebenswerte Lernorte erleben, mit denen sie durch aktive Mitgestaltung ihre Eigenwelten verknüpfen können.

Es gehört gewissermaßen zum natürlichen Programm der Erziehung, dass Kinder und Jugendliche oft nicht so wollen wie die Erwachsenen. Die Reibungspunkte und

Widerstände werden durch ein hohes Maß an Gegenwind durch gesellschaftliche und medial vermittelte Wertmuster sowie an schulpolitischen Orientierungsproblemen verstärkt. Viele Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit sind nicht auflösbar. Man kann sie bisweilen in Schule, Hochschule oder Familie nur ertragen, nicht unmittelbar überwinden. Pädagogik funktioniert nicht nach dem Modell des Machens, das unsere Gesellschaft dominiert, sondern nach dem Modell des Wachsen-Lassens und des Entdecken-Lassens, der Lehrer ist Gärtner, nicht Macher, nicht ein Homo faber, sondern ein Homo horticus.

Im Bereich der Schulpädagogik hat die Diskussion um den Stellenwert des praktisch-lebensweltlichen Lernens mit dem radikalen Vorschlag Hartmut von Hentigs, ein oder zwei Praxisjahre in der Schule für pubertäre Jugendliche einzuschieben, eine neue Zuspitzung erhalten (vgl. das im Juli 2007 veröffentlichte Manifest „Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein“; Hentig 2007). Auch wenn es aus guten Gründen kontroverse Einschätzungen hierzu gibt, besteht doch weitgehend Einigkeit darin, dass sich die zunehmende Verdichtung und Beschleunigung schulischer Lernprozesse kontraproduktiv auswirkt, wenn den Jugendlichen aufgrund der hohen Wochenstundenzahl kaum noch Zeit für eigene praktische Erfahrungen außerhalb des Unterrichtes bleibt, z.B. die Leitung von Gruppen in Sportverbänden oder kirchlicher Jugendarbeit. Hier bricht derzeit ein wertvolles Erfahrungsfeld moralischer Lernprozesse durch die aktive Übernahme von Verantwortung durch Jugendliche weg.

Grenzen der Pädagogik

Soll die Schule nicht hoffnungslos überfordert werden, ist sie als ein bescheidener Baustein in umfassenden familiären und gesellschaftlichen Bildungs- und Prägungsprozessen zu sehen. Sie ist lediglich ein Teilelement des vielschichtigen Netzes der Einflussfaktoren für leistungsbereites, solidarisches und umweltgerechtes Verhalten. Es muss deutlich gemacht werden, dass formale Bildungsprozesse nur einen begrenzten Beitrag zur ethischen und personalen Prägung des Menschen leisten können.

Ich glaube nicht, dass die Schule all das richten kann, was anderswo verpasst wird, z. B. die selbstverständliche informelle Bildung im frühkindlichen Alter durch die Beziehung zu Geschwistern, durch Eltern, Großeltern und Verwandte, die in der Nähe wohnen und Zeit haben oder auch durch ein nachbarschaftliches Umfeld. Wesentliche Ursachen für den Bildungsnotstand² in Deutschland sind in der schon lange anhaltenden und teilweise dramatischen Verschlechterung der familiären Lebensbedingungen zu suchen. Wenn ein 15-Jähriger in Deutschland durchschnittlich 4-5 Stunden am Tag Fernsehen schaut oder Computer spielt, dann hat die beste Schule kaum eine Chance, die damit verbundenen Defizite auszugleichen und aufzuholen.³ Zwar gibt es Fülle guter Filme, die auch im Sinne moralischer Lernprozesse wertvoll sein könnten. Aber in der Verbreitung spielen sie nur eine untergeordnete Rolle im Vergleich zu den Action- und Gewaltfilmen, die zu den einflussreichsten „Erziehern“ in Deutschland und weltweit geworden sind. Zu Recht spricht Winterhoff von „Nichterziehung“, Verwahrlosung und einer hohen

² Dazu Gerster/Nürnberg 2001.

³ Pfeiffer 2008, 23-26.

psychischen Belastung durch zu viel und häufig nicht altersangemessen Medienkonsum. Der Einfluss der Medien kann durch kein noch so gutes schulisches Erziehungs- und Moralprogramm kompensiert werden.

Der Erfolg ganzheitlicher und moralischer Lernprozesse hängt wesentlich davon ab, ob es gelingt, diese an die Lebenswelt der Lernenden rückzubinden. Die Bildungsinhalte sollten durch eine entsprechende Anpassung der Rahmenbedingungen sinnlich erfahrbar gemacht werden. Gerade für ethische Lernprozesse ist es entscheidend, Raum für persönliche Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden zu geben.

Der Bildungsjammer ist sattem bekannt. Weniger bekannt ist, dass es auch in Deutschland eine stattliche Anzahl gelungener Reformprojekte schulischer und außerschulischer Bildung gibt. Deren gemeinsames Merkmal ist, dass sie über kognitive Inhalte auch soziale Lernprozesse und praktische Initiativen einbeziehen, z.B. das in München und Berlin realisierte Konzept KIDS (Künstler in die Schulen, in dessen Rahmen Maler oder Autoren oder andere Künstler durch ihre Kreativität und ihre Erfahrungen mit dem „richtigen Leben“ gerade Schülern, die als hoffnungslos galten, ganz erstaunliche Kompetenzen im Schreiben, Malen vermitteln konnten und quasi nebenbei auch gravierende soziale und moralische Störfaktoren entkrampfen konnten.

Reformpädagogik

In dem Film „Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen“ werden solche Reformprojekte dokumentiert, z. B. Bodenseeschule. Es wäre ein eigenes Thema, die Verknüpfung kognitiver, sozialer und moralischer Lernprozesse in all den unterschiedlichen Ansätzen der Reformpädagogik zu analysieren. Ich will nur ganz knapp einige Elemente nennen:

- ganzheitlicher und aktivierender Ansatz (eigene Verantwortung übernehmen, Erfahrungsräume zulassen; im Rahmen des Theologiestudiums beispielsweise das Compassio-Projekt mit begleiteter Sozialarbeit als Teil des Studiums und als theologisch-ethischer Lernprozess im Umgang mit Behinderten, Sterbenden, Kranken oder sozial Ausgegrenzten)
- Lektion der Stille und der vorbereiteten Umgebung und der Ermöglichung von mehr Selbständigkeit im Lernen (Montessori)
- Pädagogik der Ermutigung (gerade in den USA auch mit ganz individueller Zuwendung zu einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Studierenden) für persönliche Förderung
- Bildungsarbeit mit Behinderten, straffällig gewordenen Jugendlichen durch Erlebnispädagogik, z.B. einem gemeinsamen Segelturn, wo jeder gebraucht wird und sich die Jugendlichen selbst so organisieren müssen, dass sie die Gefahren bewältigen. Auch die Beziehung zu Tieren kann bei Jugendlichen, die jede Bereitschaft zu Rücksicht und Verantwortung zu negieren scheinen, erstaunliche Wandlungsprozesse in Gang setzen.
- Noch ein Beispiel aus dem Religionsunterricht: Hier findet die Korrelationsdidaktik, die ebenfalls mit erlebnispädagogischen Mitteln

Symbolkompetenz und einen persönlichen Zugang zu Grundmetaphern des Glaubens wie Licht und Dunkelheit (in Höhlen), Vertrauen (beim Klettern) einüben und so ein Tiefendimension moralischer Lernprozesse durch einen erlebten Zugang zu biblischen Metaphern initiieren.

Die hohe Nachfrage, die christliche Schulen derzeit in Deutschland finden, liegt m. E. nicht daran, dass der christliche Glaube auf mehr Zustimmung stoßen würde, sondern dass hier eine lange Tradition der Verknüpfung von kognitiven, emotionalen und sozialen Lernprozessen vorliegt, die das Geheimnis jeder guten Pädagogik ist, z.B. das Theaterspielen in der Jesuitenpädagogik (zu der ja hier an der LMU parallel eine Ringvorlesung läuft). Die Zuwendung zu den Schwachen mit dem Ziel, ihre Stärken zu entdecken, die für christliche Ethik programmatische Bedeutung hat, ist m. E. ebenso ein Erfolgsgeheimnis christlicher Pädagogik, das heute unter veränderten Bedingungen neu ins Spiel gebracht werden müsste (die Kirchen sind überproportional im Gymnasialbereich engagiert statt im Bereich von Haupt- und Brennpunktschulen).

Aber dies führt zum Thema der Bildungsgerechtigkeit, die in unserer Ringvorlesung nicht heute, sondern später Gegenstand sein wird.

4. Perspektiven der Bildungspolitik: Prioritäten für Schule und Hochschule

Gegenwärtig gehen die Impulse für Bildungsreformen wesentlich von Akteuren aus dem Bereich der Wirtschaft aus. Es ist lobenswert und berechtigt, dass Ökonomen für mehr und bessere Investition in Bildung werben. Insgesamt sollte Bildung jedoch nicht von der Vermittlung verwertbarer Qualifikationen für den Arbeitsmarkt her gedacht werden, sondern als ein Konzept der Aneignung von Wollen, Wissen und Können, das seinen Sinn in sich selbst trägt und auf "Qualitäten des Menschlichen" ausgerichtet ist.

Bildung muss ethisch betrachtet in sich selbst ruhen, indem die Lernenden in ihrer Freiheit und Würde geachtet und angesprochen werden. Sie sollte nicht politisch als Humankapital und Ressource für die gesellschaftliche Zukunft begründet werden, sondern anthropologisch (Bäumli-Rosnagl). Das sollte gerade in der Umgestaltung der Universitäten und der gegenwärtigen Verabschiedung des Humboldtschen Bildungsideals beachtet werden. Universität kann nicht von Qualifikationen für erwartete Arbeitsmärkte her gedacht werden, sondern muss von Bildung als Entfaltung der Persönlichkeit sowie die Befähigung zu Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung ausgerichtet sein.

Christliche Bildung in pluraler Gesellschaft

Konfessionelle Schulen sind in Deutschland so gut nachgefragt, weil genau das erhofft wird, dass die Schule hier ein Klima der Sinnstiftung, der Zuwendung, der persönlichen Atmosphäre bietet, die wichtig ist für die Entwicklung der Heranwachsenden. Da ist Religion weit über die Grenzen konfessioneller Bekenntnisse hinaus gefragt, auch in den neuen Bundesländern.

„Das bildungspolitische Dilemma des modernen Staates besteht also darin, dass er einerseits aufgrund seiner weltanschaulichen Neutralität die notwendigerweise weltanschaulich geprägten Bildungsziele der allgemeinen Bildung von sich aus nicht

verbindlich normieren kann, aber andererseits aufgrund seiner bildungspolitischen Verantwortung nicht zulassen darf, dass das Bildungssystem als ganzes kollabiert, weil sein grundlegender und integrierender Teil in Beliebigkeit und Marginalisierung zu erodieren droht.“ (Anzenbacher 1999, 33)

Um dieses Dilemma zu bewältigen, müssen die ethischen und christlichen Inhalte methodisch so thematisiert werden, dass sie pluralismustauglich bleiben, d. h., es muss auch Raum für Dissens und kulturell, gruppenspezifisch und individuell unterschiedliche Zugangsweisen zum Verständnis von Ethik und Religion und den Handlungsfeldern der Verantwortung geben. Neutralität darf jedoch nicht im Sinne der Ausgrenzung oder Marginalisierung ethischer und religiöser Diskurse aus dem Bildungssystem verstanden werden. Das wäre ein erheblicher Qualitätsverlust für die Bildung.

Ich will abschließend ganz kurz einige bildungspolitische Konsequenzen aus dem Gesagten skizzieren:

Wenn Bildungspolitik nicht bloß bei Symptomen, sondern auch bei Ursachen ansetzen will, muss sie sich auch um die Frage der Inhalte des Fernsehprogramms kümmern. Computer und Fernsehen schaffen veränderte Bedingungen für das Lernen, auf die die Schule, ob sie will oder nicht, reagieren muss.

Besonders umstritten ist gegenwärtig das Konzept der **Ganztageschule**. „Deutschland stellt mit seiner Halbtagschule international nahezu ein Unikat dar. Ein geringeres Gesamtunterrichtsvolumen sowie eine geringere Tagesabdeckung wirken sich insbesondere für solche Lernergruppen nachteilig aus, die aus anregungsarmen Haushalten kommen und zusätzliche Lernangebote auch aus finanziellen Gründen nicht erhalten. Diese Einsicht hatte dazu geführt, dass die Bund-Länder-Kommission 1973 quantitative Größen definierte: 1980 sollten 15 Prozent und 1985 30 Prozent aller Vollzeitschüler Ganztagschulen besuchen. Tatsächlich sind heute nur 12,5 Prozent aller Schüler in einem Ganztagsbetrieb beschult.“ (vbw 2007)

In der Analyse kommt der Aktionsrat Bildung zu dem Ergebnis, dass gebundene Ganztagschulen die besten Effekte für den Ausgleich von sozialer Benachteiligung aufweisen. Insbesondere in den Grundschulen wurden erheblich bessere Lernleistungen im Leseverständnis und im Sachunterricht gemessen. Gerade auch für soziale Lernprozesse haben Ganztageschulen große Potentiale. Sie müssen dann jedoch auch entsprechend gestaltet werden.

Nötig wären kleinere Klassen, Ganztagesbetreuung, Ganztageschulen, Angebote für soziales Lernen und spielerische Methoden. Kinder haben unterschiedliche Rhythmen. Die Standardisierung, verbunden mit einem selektiv gedachten Konzept von Bildung, erzeugt hohen Stress. Wenn man die unterschiedlichen Schultypen stärker durch unterschiedliche Akzente der Bildungskonzepte definieren würde statt primär durch den Grad der Leistung, würde das eine wesentliche Entspannung bringen.

Indem die Schulen wenig Raum für die Bewältigung individueller Defizite geben, steigt nicht nur die Disparität der Bildungschancen erheblich, sondern auch für viele Schüler die Frustration durch dauernde schlechte Noten, was entsprechende Haltungen der Verweigerung und Aggression zur Folge hat.

Fordern und Fördern

Für die richtige Balance zwischen Fördern und Fordern gibt es kein allgemeines Erfolgsrezept. Sie ist jedoch entscheidend für den Lernerfolg. Deshalb muss in der Schule Raum dafür sein, diese Balance zu finden. Sie muss auch Lebensraum sein, um im persönlichen Kontakt zwischen LehrerInnen und SchülerInnen das Wollen, Wissen und Können auch dort zu fördern, wo es zunächst an der Bereitschaft zum Lernen fehlt. Gerade darin besteht die eigentliche Kunst der Pädagogik.

In seinem Buch „Schulkummer“ formuliert Pennac dies sehr anschaulich: „Die Lehrer, die mich gerettet haben, [...] waren dafür nicht ausgebildet. Diese Lehrer [...] verschwendeten keine Zeit damit, mir Moralpredigten zu halten. Sie waren Erwachsene und standen vor Jugendlichen, die unterzugehen drohten. Sie sagten sich, dass Not an Mann war und sprangen. Und sie kriegten mich nicht zu fassen. Und tauchten wieder nach mir. Tag für Tag, wieder und wieder [...] und zuletzt zogen sie mich heraus. Mich und noch viele andere. Sie haben uns buchstäblich vor dem Ertrinken gerettet. Wir verdanken ihnen unser Leben.“ (Pennac 2009, 38)

Literatur

- Anzenbacher, A. (1999): Bildungsbegriff und Bildungspolitik, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften 40/1999: Bildung und Bildungspolitik, hrsg. von K. Gabriel, Münster, 12-37.
- Auer, A. (1989): Autonome Moral und christlicher Glaube, 2. Aufl., Düsseldorf.
- Beck, J. (2005): „Kinder werden oft nur als defizitäre Wesen gesehen“. Interview mit H. Levens, in: Psychologie heute 3/2005, 50-54.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2008): UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, www.bmbf.de/de/3840.php (Zugriff: 10.03.2008).
- Gebhard, U. (2001): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung, Wiesbaden.
- Geißler, R./Weber-Menges, S. (2008): Migrantenkinder und Bildungssystem: doppelt benachteiligt, in: APuZ 49/2008, 14-22.
- Goleman, D. (1997): Emotionale Intelligenz, München.
- Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. (Hrsg.) (2007): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld.
- Hentig, H. (2007): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein, München.
- Horster, D. (2005): Wer hat Angst vor Niklas Luhmann? Er hat doch nur die Wahrheit über die Schule gesagt. – Luhmanns soziologische Erziehungstheorie, in: Horster, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik, Wiesbaden, 133-147.
- Horster, D./Oelkers, J. (2005): Einleitung, in: dies. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik, Wiesbaden, 7-22.
- Mayer, M. (2006): Effektiv und mit Leichtigkeit lernen. Eine praktische Anleitung für erfolgreiches Lernen, Petersberg.

- Mittelstraß, J. (1989): Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie, Frankfurt.
- Nida-Rümelin (2009): Alte Bildungsideale und neue Herausforderungen der Europäischen Universität, in: A. Hutter/M. Kartheiniger (Hrsg.): Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs, Freiburg.
- Oelkers, J. (1992): Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven, Weinheim.
- Pfeiffer, Ch. (2008): Umweltbildung – eine konstruktive Antwort auf die Leistungskrise der Jungen, in: Brickwedde, F./Bittner, A./Geißinger, K. (Hrsg.): Aus der virtuellen Welt in die Natur, Osnabrück, 23-32.
- Schavan, A. (1999): Gesellschaftlicher Wandel als Herausforderung der staatlichen Schulpolitik, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften, Bd. 40, 60-76.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, Wiesbaden.
- Vogt, M. (2008a): Zur Rolle der Ethik im Programm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, in: Münk, H. (Hrsg.): Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext (Forum Bildungsethik), Bielefeld, 264-292.
- Vogt, M. (2008b): Gott in den Geschöpfen entdecken. Erlebnispädagogische Zugänge im Spannungsfeld zwischen Computer und Natur, in: Brickwedde, F./Bittner, A./Geißinger, K. (Hrsg.): Aus der virtuellen Welt in die Natur, Osnabrück, 65-78.
- Etzioni, A. (1994): Jenseits des Egoismus-Prinzips. Ein neues Bild von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft, Stuttgart.
- Höffe, O. (1993): Moral als Preis der Moderne. Ein Versuch über Wissenschaft, Technik und Umwelt, Frankfurt.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt.
- Wolf, N./ Rosana, E. (2008): Die Kunst, Menschen zu führen, 4. Auflage Reinbeck (1. Aufl. 2007).



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



WS 2009/10

**Qualitäten des Menschlichen
Facetten einer aktuellen Bildungsethik**

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROßNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(2) 12. 11. 2009

PROF. DR. ROLF GÖPPEL / INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK AN DER PH HEIDELBERG

ERZIEHUNGSETHIK – VERANTWORTLICHKEITEN IM GENERATIONENVERHÄLTNIS

**„Erziehungsethik“
- Verantwortlichkeiten im
Generationenverhältnis**

Prof. Dr. Rolf Göppel
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Vortrag im Rahmen der MKE-Vorlesungsreihe im
WS 2009/2010
Qualitäten des Menschlichen Facetten
einer aktuellen Bildungsethik

**„Erziehungsethik“
oder:
Gibt es einen „kategorischen
pädagogischen Imperativ“?**

Prof. Dr. Rolf Göppel
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Vortrag im Rahmen der MKE-Vorlesungsreihe im
WS 2009/2010
Qualitäten des Menschlichen Facetten
einer aktuellen Bildungsethik

Einleitung

- „Was soll ich tun“? - Lässt sich die Kant'sche Leitfrage der Ethik auf die Pädagogik anwenden?
- Ein Beispiel aktueller pädagogischer Desorientierung: Kindesvernachlässigung als Folge der Respektierung der Persönlichkeitsrechte des Kindes?
- Gibt die philosophische Ethik Orientierung in Erziehungsfragen?
- Gibt die normative Pädagogik Orientierung in Erziehungsfragen?
- Gibt es einen „kategorischen Imperativ der pädagogischen Vernunft“?

Versuche einen „kategorischen Imperativ der pädagogischen Vernunft“ zu formulieren

1. Versuch

„Handle in pädagogischen Situationen stets so, wie es der echten authentischen pädagogischen mütterlichen / väterlichen Intuition dem „jahrhundertealten Menschheitswissen“ entspricht, lass dich nicht von modernen Irrlehren und Erziehungsideologien irritieren!“

Versuche einen „kategorischen Imperativ der pädagogischen Vernunft“ zu formulieren

2. Versuch

„Handle in pädagogischen Situationen stets so, wie es dem gegenwärtigen und künftigen Glück des Kindes am besten entspricht!“

„Ein junger Zweig sich dreht und schmiegt,
doch wenn man einen alten biegt,
So kracht und bricht er bald entzwei.
Gerechte Straf bringt kein Geschrei,
Der Rute Zucht vertreibt ohn Schmerzen
Die Narrheit aus des Kindes Herzen.
Ohn Strafe selten man belehrt,
Das Übel wächst, dem man nicht wehrt.“

S. Brant, das Narrenschiff 1494

„Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muss zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muss auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein, für den Menschen, wie er gerade ist“

F.D. Schleiermacher 1826

„Kennt ihr das sicherste Mittel, euer Kind unglücklich zu machen? Gewöhnt es daran, alles zu bekommen! Denn seine Wünsche wachsen unaufhaltsam mit der Leichtigkeit ihrer Erfüllung“

J.J. Rousseau 1762

„Eben daß ich mich innerhalb der besten aller Welten befand, das war das Schlechte; eben daß in dieser besten aller Welten immer alles eitel Wonne und Harmonie und Glück war, das war das Unglück.“

F. Zorn, Mars 1977

Versuche einen „kategorischen Imperativ der pädagogischen Vernunft“ zu formulieren

3. Versuch

„Handle in pädagogischen Situationen stets so, dass die Grundbedürfnisse deines Kindes angemessen befriedigt werden!“

Entscheidend ist nach Rousseau

„... dass das Kind nichts bekommen darf, weil es danach verlangt, sondern weil es dessen bedarf.“

...

„Man gewähre ihnen, soweit das möglich ist, alles, was ihnen wirkliche Vergnügen macht; versage ihnen jedoch, was sie verlangen, weil sie gerade Lust dazu haben, oder weil sie ihren Willen durchsetzen wollen.“

- Kinder brauchen gemäß derzeit lieferbarer pädagogischer Buchtitel:
Abenteuer, Anerkennung, böse Eltern, emotionale Intelligenz, Freunde, Geheimnisse, Grenzen, Großmütter, Hoffnung, Liebe, Märchen, Monster, Musik, Musik und Tanz, Optimismus, Ordnung, sieben Sicherheiten, Spiel und Kunst, Spiel und Tanz, Rituale, Spielräume, starke Eltern, Tiere, Träume, Wärme, Werte, Wurzeln, Wurzeln und Flügel....

Kindliche Grundbedürfnisse nach
Mia Kellmer Pringle / National Child
Development Study („Was Kinder
brauchen“):

- *Das Bedürfnis nach Liebe und Sicherheit.*
- *Das Bedürfnis nach neuen Erfahrungen*
- *Das Bedürfnis nach Lob und Anerkennung*
- *Das Bedürfnis nach Verantwortung*

**10 Gebote der Kindererziehung bzw.
„pädagogische Imperative“ nach M. Kellmer
Pringle**

1. *Bringe Deinem Kind beständige, gleichmäßige
Liebe und Fürsorge entgegen – das ist für seine
seelisch-geistige Gesundheit so wesentlich, wie
die Nahrung für den Körper.*
2. *Sei großzügig mit deiner Zeit und deinem
Verständnis – mit deinem Kind zu spielen und
ihm vorzulesen zählt mehr als ein ordentlicher
und reibungslos funktionierender Haushalt.*
3. *Ermögliche deinem Kind neue Erfahrungen und
,hülle' es von früh auf in Sprache – das
bereichert seine geistige Entwicklung.*

**10 Gebote der Kindererziehung bzw.
„pädagogische Imperative“ nach M. Kellmer
Pringle**

4. *Ermuntere es zum Spielen in jeder Form, für sich und mit anderen Kindern, zum Forschen, Nachahmen, Bauen, schöpferischen Gestalten.*
5. *Lobe Anstrengungen mehr als Leistungen.*
6. *Übertrage deinem Kind stetig wachsende Verantwortung – wie alle Fertigkeiten, muss auch diese geübt werden.*
7. *Denke daran, dass jedes Kind einzigartig ist – die Behandlung, die dem einen voll gerecht wird, ist vielleicht für das andere nicht richtig.*

**10 Gebote der Kindererziehung bzw.
„pädagogische Imperative“ nach M. Kellmer
Pringle**

8. *Zeige Missbilligung auf eine Weise, die das Alter, die Persönlichkeit und das Verständnis des Kindes nicht überfordert.*
9. *Drohe niemals mit Liebesentzug oder damit, dein Kind wegzugeben. Du kannst sein Verhalten ablehnen, aber laß nie den Verdacht entstehen, du könntest seine Person ablehnen.*
10. *Erwarte keine Dankbarkeit. Dein Kind hat nicht darum gebeten, geboren zu werden. Es war deine Entscheidung. (ebd., S. 203).*

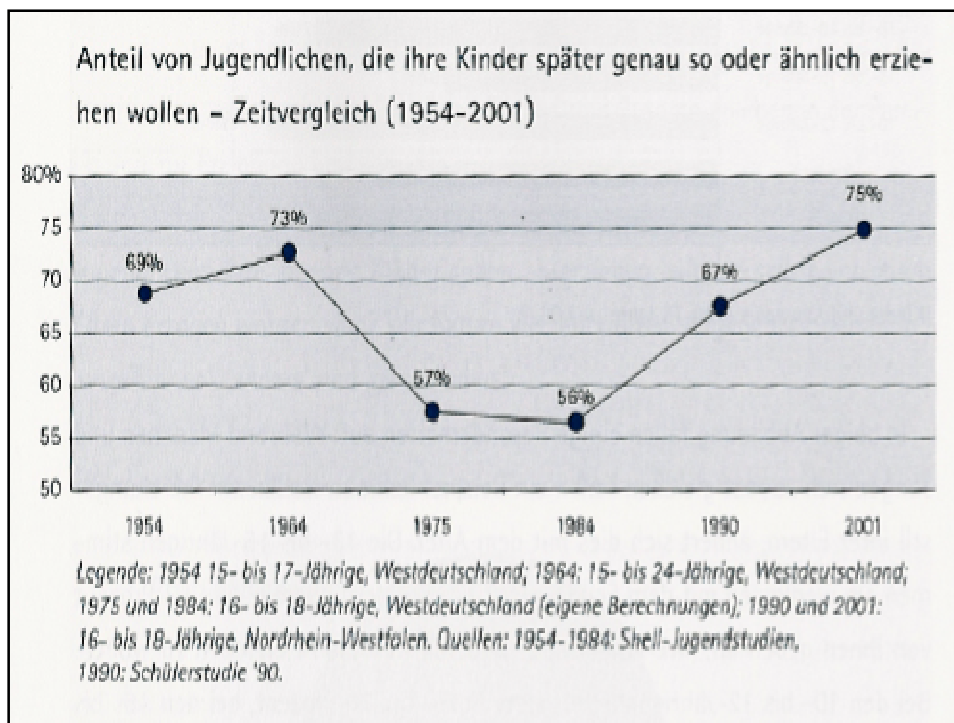
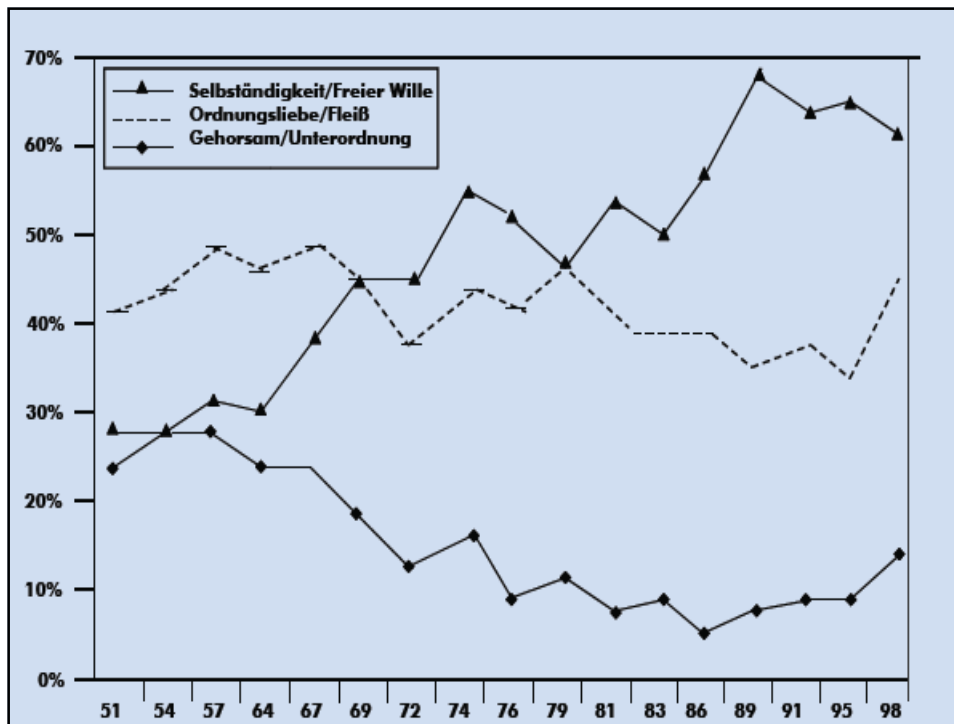
Versuche einen „kategorischen Imperativ der pädagogischen Vernunft“ zu formulieren

4. Versuch

„Handle in pädagogischen (Konflikt-) Situationen stets so, dass du berechtigt hoffen kannst, von dem zur Besinnung, Einsicht, Vernunft gekommenen Kind/ Jugendlichen das nachträgliche Einverständnis für dein Handeln zu erhalten...!“

„Alle Interventionen gegenüber Noch-nicht-Personen stehen unter dem eigentümlichen Vorbehalt, nach bestem Wissen und Gewissen so getroffen zu werden, dass sie nach Möglichkeit die Zustimmung der späteren Personen erhalten.“

M. Brumlik, Advokatorische Ethik



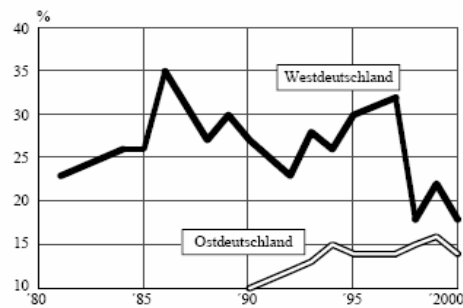
**Schaubild 3: Rückgang der Generationskluft
(Bevölkerung unter 30 Jahren)**

Frage: „In welchen Bereichen haben/hatten Sie und Ihre Eltern ähnliche Ansichten?“

Vorlage einer Liste mit den Bereichen:

- Einstellungen zur Religion
- Moralvorstellungen
- Einstellungen gegenüber anderen Menschen
- Politische Ansichten
- Einstellungen zur Sexualität

Antwort: „In keinem Bereich“ oder „Weiß nicht“



Quelle: Allensbacher Archiv, IfD-Umfragen.

**Versuche einen „kategorischen Imperativ der
pädagogischen Vernunft“ zu formulieren**

4. Versuch

*„Handle in pädagogischen (Konflikt-)
Situationen stets so, dass du berechtigt
hoffen kannst, von dem zur Besinnung,
Einsicht, Vernunft gekommenen Kind/
Jugendlichen das nachträgliche Einver-
ständnis für dein Handeln zu erhalten...!“*

Versuche einen „kategorischen Imperativ der pädagogischen Vernunft“ zu formulieren

5. Versuch

„Handle in pädagogischen Situationen stets so, dass Du die Regeln der Diskursethik einhältst, d.h. dass Du Dich darum bemühst, bei Meinungsunterschieden und Konflikten eine „ideale Sprechsituation“ herzustellen, in der nicht Größe, Alter, Macht über die Deutung von Situationen, über die Durchsetzbarkeit von Interessen und die Geltung von Regeln und Forderungen entscheidet, sondern der „zwanglose Zwang des besseren Argumentes“ (Habermas).

Versuche einen „kategorischen Imperativ der pädagogischen Vernunft“ zu formulieren

6. Versuch

*„Wir sollten Kinder wie kleine, aber ständig größer werdende Erwachsene behandeln.“
„Es ist keine schlechte Faustregel, ... Kinder so zu behandeln, wie man als Erwachsener gerne selbst auch sinngemäß behandelt werden möchte.“*

H. Giesecke

Versuche einen „kategorischen Imperativ der pädagogischen Vernunft“ zu formulieren

7. Versuch

„Handle (auch in erzieherischen Situationen R.G.) so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.“

I. Kant

Welche Erwachsenenbedürfnisse stecken nach Alice Miller hinter deren Erziehungsambitionen?

... „erstens, das unbewußte Bedürfnis, die *einst erlittenen Demütigungen* anderen weiterzugeben; zweitens, ein Ventil für die abgewehrten Affekte zu finden; drittens, ein *verfügbares und manipulierbares lebendiges Objekt* zu besitzen, viertens, die *eigene Abwehr*, d.h. die *Idealisierung der eigenen Kindheit* und der eigenen Eltern *zu erhalten*, indem durch die Richtigkeit der eigenen Erziehungsprinzipien diejenigen der elterlichen bestätigt werden soll; fünftens, die *Angst vor der Freiheit*; sechstens, die *Angst vor der Wiederkehr des Verdrängten*, dem man im eigenen Kind nochmals begegnet und das man dort nochmals bekämpfen muß, nachdem man es vorher bei sich abgetötet hat, und schließlich *siebtens, die Rache für die erlittenen Schmerzen* (Miller 1977. 119).

Versuche einen „kategorischen Imperativ der pädagogischen Vernunft“ zu formulieren

8. Versuch

„Handle in Situationen mit Kindern nicht ‚erzieherisch‘. Gehe freundlich, empathisch und respektvoll mit ihnen um aber verzichtet auf alle Ambitionen, ihre Persönlichkeit in bestimmte Richtungen lenken, formen oder manipulieren zu wollen. Setze dich mit deinem eigenen Kindheitschicksal auseinander und überwinde so die Macht des Wiederholungszwanges.“

(vgl. A. Miller)



UMFRAGE: ERZIEHUNG ?

„Erziehen Eltern ihre Kinder im Großen und Ganzen zu autoritär, oder lassen sie ihren Kindern zu viel Freiraum?“

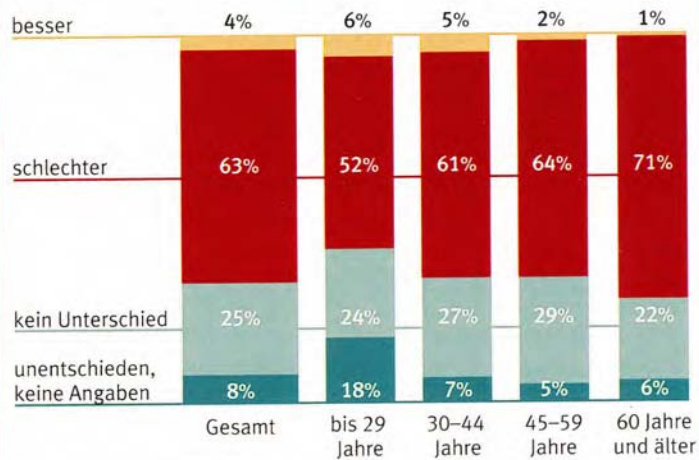
5% zu autoritär

zu viel Freiraum 82%

TNS Infratest für den SPIEGEL vom 5. bis 7. Juli 2005; rund 1000 Befragte; an 100 fehlende Prozent: Spontane Antwort: „Verhältnis genau richtig“/ „weiß nicht“/ keine Angabe

TORSTEN SILZ / DDP

Sind Kinder heute im allgemeinen besser oder schlechter erzogen als vor 20 Jahren?



Ob es am erklärenden Blick auf die Vergangenheit liegt, dass die heutige Erziehung so schlecht abschneidet? Je älter die Befragten sind, desto negativer fällt ihre Bewertung aus

Versuche einen „kategorischen Imperativ der pädagogischen Vernunft“ zu formulieren

9. Versuch

„Handle in pädagogischen Situationen stets so, dass klar ist, dass Du als Erwachsener das Sagen hast und dass die Kinder in die untergeordnete Position gehören. Verkörpere Autorität, fordere Disziplin, verhindere, dass deine Kinder zu kleinen Tyrannen werden!“

(vgl. M. Winterhoff)





Titel aktueller „Reality Shows“ im Fernsehen:

- „Die Super-Nanny“
- „Teenager außer Kontrolle – letzter Ausweg Wilder Westen“
- „Die Strengsten Eltern der Welt“

Titel aktueller Talk-Shows zu Erziehungsthemen:

- „**Starke Hand gesucht?**“ am 18.9.2008 bei Maybrit Illner
- „**Kinder Tyrannen, Eltern Weicheier – Fehlt die harte Hand?**“ am 3.3.2009 bei Sandra Maischberger:
- „**Die Kindergangster – Harte Hand statt sanfter Worte**“ am 5.4. 2009 bei Anne Will,
- „**Jugend außer Rand und Band**“ am 8.6. 2009 bei Reinhold Beckmann
- „**Kinder verzogen, Eltern Versager**“ am 10. 11. 2009 bei Sandra Maischberger

„Konfrontative Pädagogik“ als neuer Trend in der Sozial- und Sonderpädagogik:

- Anti-Aggressivitätstraining...
- Boot-Camps, Box-Camps...
- „Härte und Sanktionen statt Empathie und Mitgefühl - Die konfrontative Pädagogik als letzte Chance für die Erziehungshilfe?“

(Musial und Trüter in Zeitschrift für Heilpädagogik 2005)



Versuche einen „kategorischen Imperativ der
pädagogischen Vernunft“ zu formulieren

10. Versuch

„Niemals Gewalt!“

(A. Lindgren)

Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



WS 2009/10

Qualitäten des Menschlichen

Facetten einer aktuellen Bildungsethik

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROßNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(3) 26. 11. 2009

PROF. DR. HEINER KEUPP / LMU – MÜNCHEN / SOZIALPSYCHOLOGIE

BEFÄHIGUNGSGERECHTIGKEIT DURCH GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Prof. Dr. Heiner Keupp

Befähigungsgerechtigkeit durch Gesundheitsförderung

Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe „Qualitäten des
Menschlichen Facetten einer aktuellen Bildungsethik“ des
Münchner Kompetenzzentrums Ethik der LMU am 26.11.09



Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe



**Mehr Chancen für
gesundes Aufwachsen**
Gesundheitsbezogene Prävention und
Gesundheitsförderung in der
Kinder- und Jugendhilfe

BT-Drucksache 16/12860

Internet:

<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/128/1612860.pdf>

Der vorsichtige Titel des 13. Kinder- und
Jugendberichts

„Mehr Chancen für gesundes
Aufwachsen“

lässt sich auf das Prinzip der
„Befähigungsgerechtigkeit“
verdichten.

Leitlinie 5

Befähigungsgerechtigkeit

Es gibt gesellschaftliche Segmente, in denen ein gesundes Aufwachsen bedroht ist, weil in ihnen die erforderlichen Entwicklungs- und Widerstandsressourcen nicht vorhanden sind bzw. nicht an Heranwachsende weitergegeben werden können. Hier ist vor allem die wachsende Armut zu nennen, die in überproportionaler Weise Kinder und Jugendliche betrifft. Die Orientierung am Ziel der Befähigungsgerechtigkeit verpflichtet zu Fördermaßnahmen, die allen Heranwachsenden die Chance zum Erwerb der Entwicklungsressourcen geben, die zu einer selbstbestimmten Lebenspraxis erforderlich sind. Dabei gilt es, aktiv an den vorhandenen Ressourcen gerade sozial benachteiligter Heranwachsender anzuknüpfen, statt diese implizit und explizit zu entwerten.

Leitlinie 6

Bildungsgerechtigkeit

Alle verfügbaren Daten belegen einen engen Zusammenhang nicht nur zwischen Einkommensarmut, sondern auch zwischen dem Bildungsgrad von Eltern und ihren Kindern und dem Grad an objektiver und subjektiver Gesundheit. Es gilt daher, allen Kindern und Jugendlichen möglichst früh formelle und informelle Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, um damit sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken und gesundheitliche Ressourcen zu stärken.

Der Berichtsauftrag der Bundesregierung (I)

Die Bundesregierung

- will die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen der nachfolgenden Generationen verbessern;
- dazu gehört zuvorderst auch das soziale, psychische und physische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen;
- die bestmögliche Förderung der Gesundheit ist ein zentrales Recht aller Kinder und Jugendlichen; und
- die Heranwachsenden, die behindert oder von Behinderung bedroht sind, sind zu integrieren.

Der Berichtsauftrag der Bundesregierung (II)

Hierfür zu sorgen, stehen in der Bundesrepublik unterschiedliche Systeme in der Verantwortung. Die verteilte Verantwortung hat jedoch nicht selten Versorgungseinbrüche an den Übergängen von einem System zum anderen zur Folge. Die Übergänge an den Schnittstellen müssen jedoch ohne Reibungsverluste – das heißt ohne Nachteil für die Betroffenen – funktionieren.



Bezugspunkt I: UN-Kinderrechtskonvention

Im Sinne der *UN-Kinderrechtskonvention* (§ 24) haben alle Kinder, unabhängig von ihrem Rechtsstatus, ein Recht „auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit“. Insofern sind alle Maßnahmen an einer Inklusionsperspektive auszurichten, die keine Aussonderung akzeptiert. Inklusionsnotwendigkeiten bestehen vor allem für Kinder, die in Armut aufwachsen, für Heranwachsende mit Migrationshintergrund und für Mädchen und Jungen mit behinderungsbedingten Handlungseinschränkungen.



Bezugspunkt II: UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung

Sie betont „das Recht von Menschen mit Behinderungen auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit ohne Diskriminierung aufgrund von Behinderung. Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu geschlechtsspezifischen Gesundheitsdiensten, einschließlich gesundheitlicher Rehabilitation, haben.

Kinder und Jugendliche mit Behinderung

- Entscheidung: keinen eigenen Abschnitt zu Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, sondern die Lebenslage dieser Kinder und Jugendlichen als Querschnittsthema im Bericht zu bearbeiten.
- Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sind in erster Linie Kinder und Jugendliche mit Bedürfnissen, wie sie jedes Kind entwickelt.
- Auch für sie sind die gesundheitswissenschaftlichen Grundkonzepte der Salutogenese, das der Verwirklichungschancen und des Empowerment in vollem Umfang handlungsleitend.
- Bei Kindern- und Jugendlichen mit Behinderung stellt sich besonders dringlich die Frage nach einer Vernetzung der Hilfesysteme und deren Steuerung („Große Lösung“?).

Bezugspunkt III: Ottawa Charta der WHO

"Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt: dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben. Gesundheit entsteht dadurch, dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürgern Gesundheit ermöglichen."

Von Kooperationsmöglichkeiten von Jugendhilfe, Gesundheitssystem und Behindertenhilfe

These

Bei der Auslotung von Kooperationsbedingungen kann unterstellt werden, dass sich hier fremde Systeme begegnen, die sich nicht gut kennen, die teilweise Feindbilder voneinander haben, die einen eigenen Denkstil und Sprachcode entwickelt haben, die eigenen Handlungslogiken folgen, die unterschiedlich funktionierenden und gesetzlich definierten institutionellen Muster unterliegen und – nicht zuletzt – die aus völlig verschiedenen Töpfen bezahlt werden.

Eine sinnvolle Kooperation braucht anschlussfähige Konzepte.

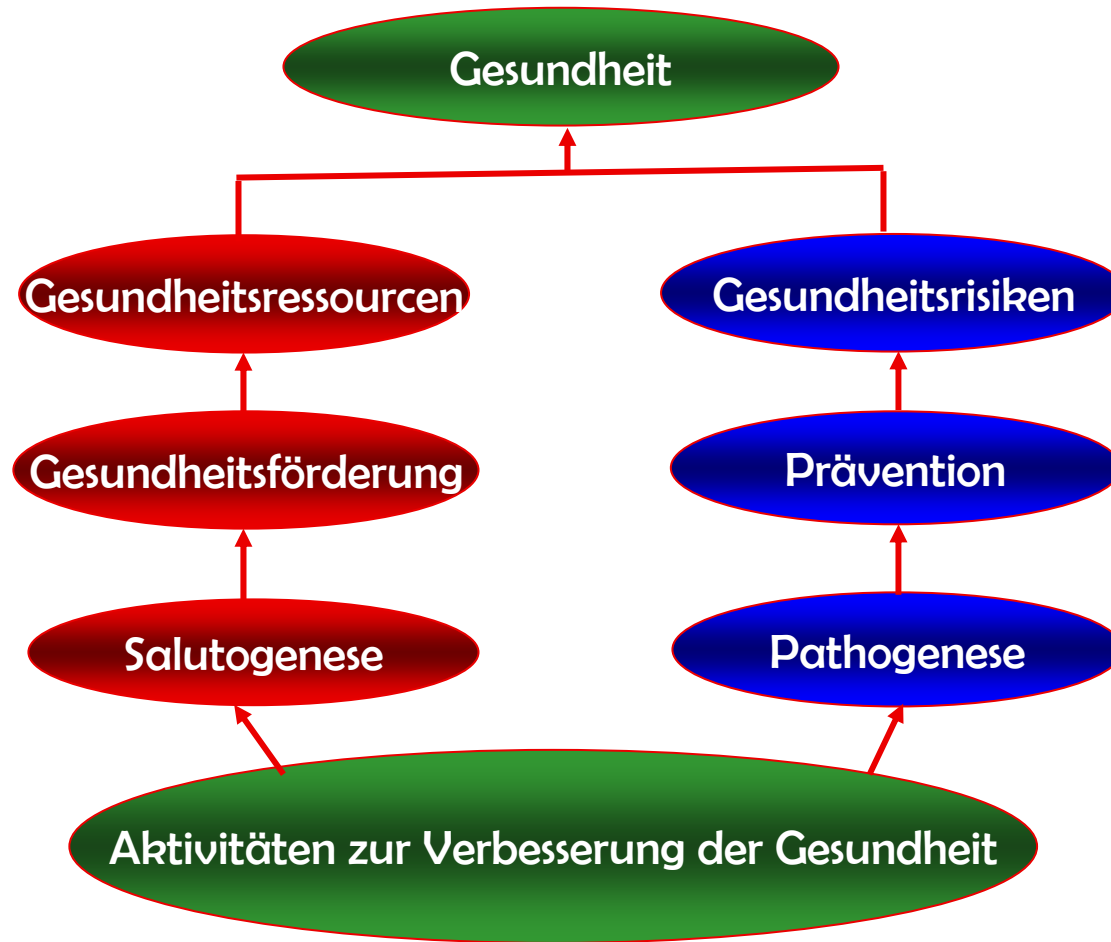
Anschlussfähige Konzepte

Aus den Gesundheitswissenschaften kommen mit den Konzepten zur Prävention und Gesundheitsförderung sowohl Zugänge zur Risikobearbeitung als auch zur Förderung von Handlungsressourcen und vor allem die unterschiedlichen und sich ergänzenden Perspektiven von Pathogenese und Salutogenese. Der sozialwissenschaftliche Theoriebaukasten enthält Angebote, die anschlussfähig sind: Vor allem der Capability-Ansatz, die Konzepte zur Handlungsbefähigung und Selbstwirksamkeit und die Überlegungen zur positiven Jugendentwicklung.

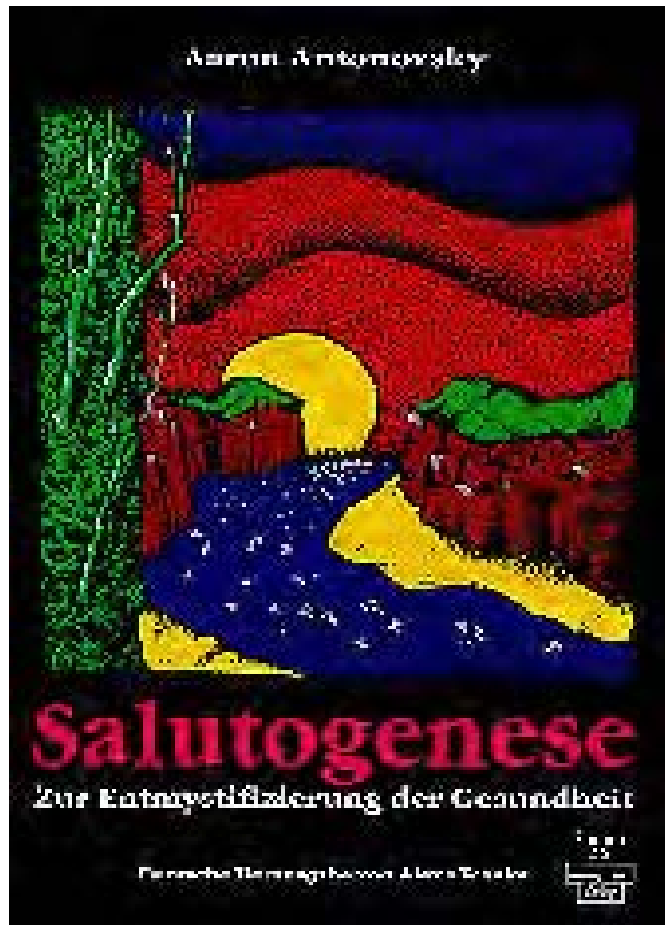
Zentrale Konstrukte im 13. KJB aus dem gemeindepsychologischen Diskursen:

- Salutogenese
- Capability
- Empowerment
- Partizipation
- Inklusion/Exklusion
- Differenzerfahrungen
- Identitätsentwicklung in der Spätmoderne

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe

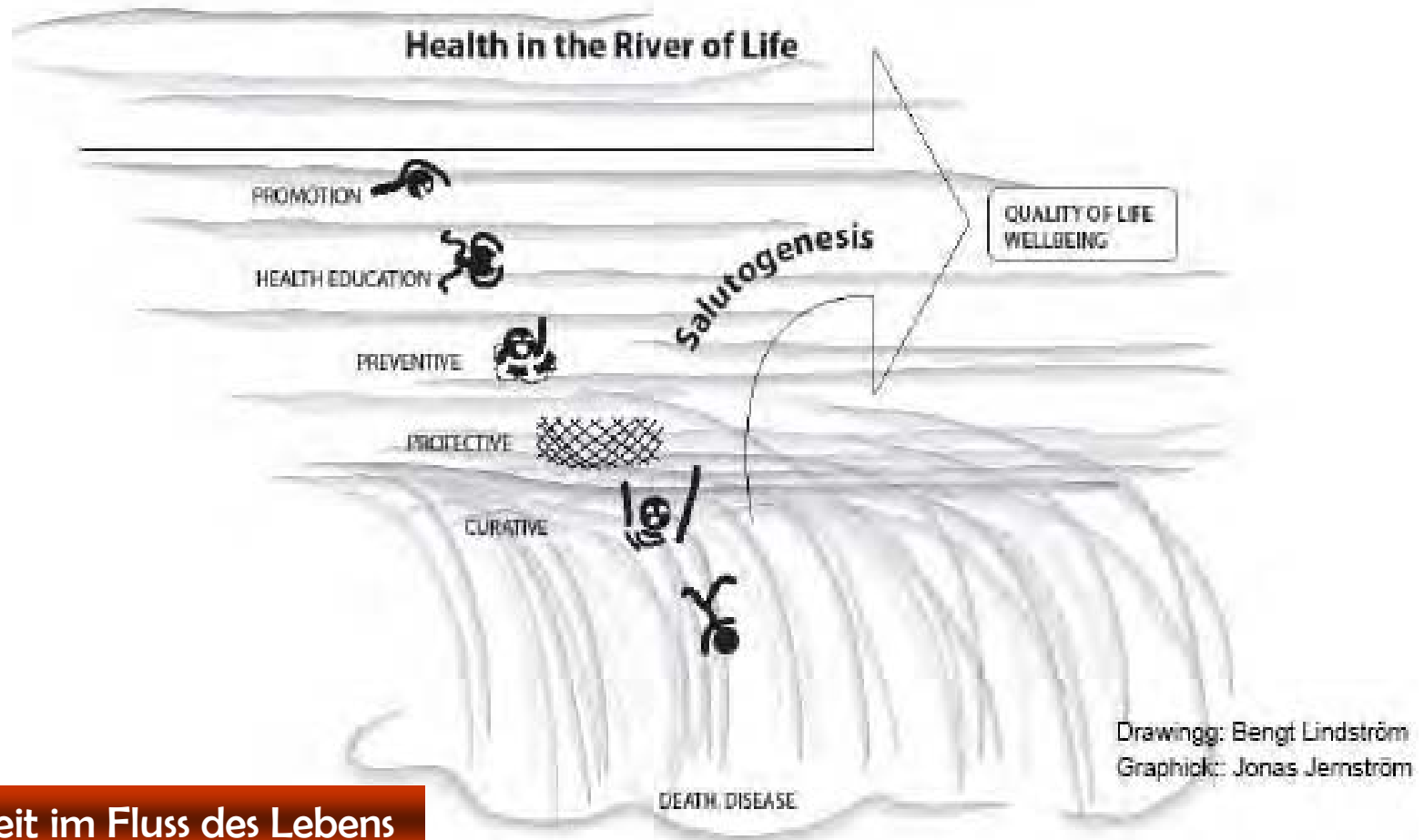


Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe



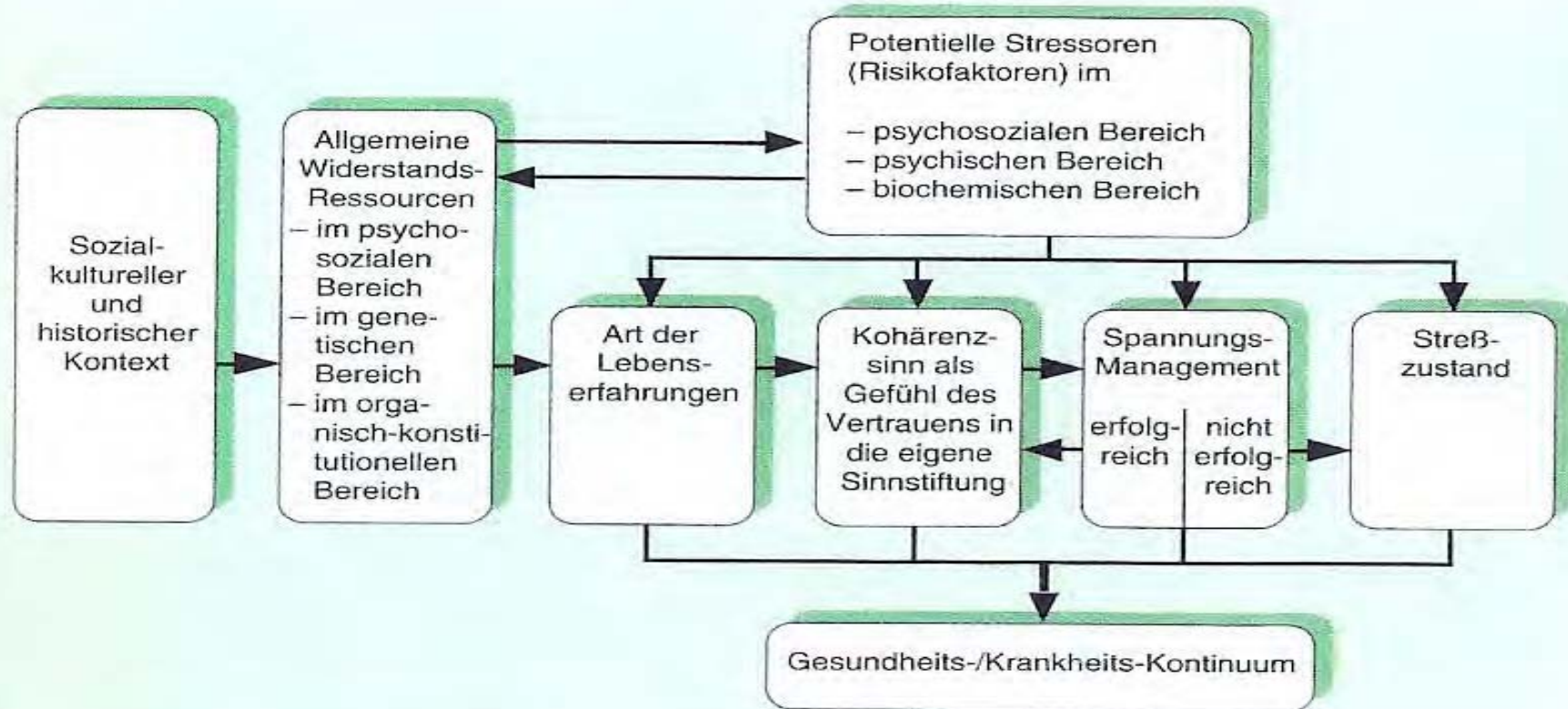
Aaron Antonovsky 1923 - 1994

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe



Gesundheit im Fluss des Lebens

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe



Das salutogenetische Modell von Antonovsky (nach Antonovsky 1979, 185).

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe

Kohärenz ist das Gefühl, dass es Zusammenhang und Sinn im Leben gibt, dass das Leben nicht einem unbeeinflussbaren Schicksal unterworfen ist.

Der *Kohärenzsinn* beschreibt eine geistige Haltung:

- Meine Welt erscheint mir verständlich, stimmig, geordnet; auch Probleme und Belastungen, die ich erlebe, kann ich in einem größeren Zusammenhang sehen (**Verstehbarkeit**).
- Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann. Ich verfüge über Ressourcen, die ich zur Meisterung meines Lebens, meiner aktuellen Probleme mobilisieren kann (**Handhabbarkeit**).
- Für meine Lebensführung ist jede Anstrengung sinnvoll. Es gibt Ziele und Projekte, für die es sich zu engagieren lohnt (**Bedeutsamkeit**).

Generalisierte Widerstandsressourcen

Im Individuum: organisch-konstitutionelle Widerstandsressourcen, Intelligenz, Bildung, Bewältigungsstrategien und Ich-Stärke, die nach Antonovsky eine der zentralen emotionalen Widerstandsressourcen darstellt, als emotionale Sicherheit, als Selbstvertrauen und positives Selbstgefühl in Bezug auf die eigene Person.

Im sozialen Nahraum: Zu den Widerstandsressourcen zählen aber auch wesentlich die sozialen Beziehungen zu anderen Menschen. Diese beinhalten das Gefühl, sich zugehörig und „verortet“ zu fühlen, Vertrauen und Anerkennung durch für einen selbst bedeutsame Andere zu erfahren und durch die Beteiligung an zivilgesellschaftlichem Engagement sich als selbstwirksam erleben zu können. Hinzu kommt die Möglichkeit, sich Unterstützung und Hilfe von anderen Menschen zu holen und sich auf diese zu verlassen.

Generalisierte Widerstandsressourcen

Auf gesellschaftlicher Ebene: Widerstandsressourcen entstehen durch die Erfahrung von Anerkennung über die Teilhabe an sinnvollen Formen von Tätigkeiten und ein bestimmtes Maß an Sicherheit, mit diesen seinen Lebensunterhalt bestreiten zu können (Verfügbarkeit über Geld, Arbeit, Wohnung...).

Auf der kulturellen Ebene: Widerstandsressourcen vermitteln auch der Zugang zu kulturellem Kapital im Sinne tragfähiger Wertorientierungen (bezogen aus philosophischen, politischen, religiösen oder ästhetischen Quellen).

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe

Begründer des Capability-Ansatzes: Amartya Sen und Martha C. Nussbaum



Unter Verwirklichungschancen (capabilities)

versteht Amartya Sen die Möglichkeit von Menschen, „bestimmte Dinge zu tun und über die Freiheit zu verfügen, ein von ihnen mit Gründen für erstrebenswert gehaltenes Leben zu führen.“

Amartya Sen (2000). Ökonomie für den Menschen

Verwirklichungschancen

Die basalen Capabilities umfassen die Ausbildung von spezifischen körperlichen Konstitutionen, sensorischen Fähigkeiten, Denkvermögen und grundlegende Kulturtechniken, die Vermeidung von unnötigem Schmerz, die Gewährleistung von Gesundheit, Ernährung und Schutz, die Möglichkeit und Fähigkeit zur Geselligkeit bzw. zu Bindungen zu anderen Menschen, anderen Spezies und zur Natur, zu Genuss, zu sexueller Befriedigung, zu Mobilität und schließlich zu praktischer Vernunft und zur Ausbildung von Autonomie und Subjektivität.

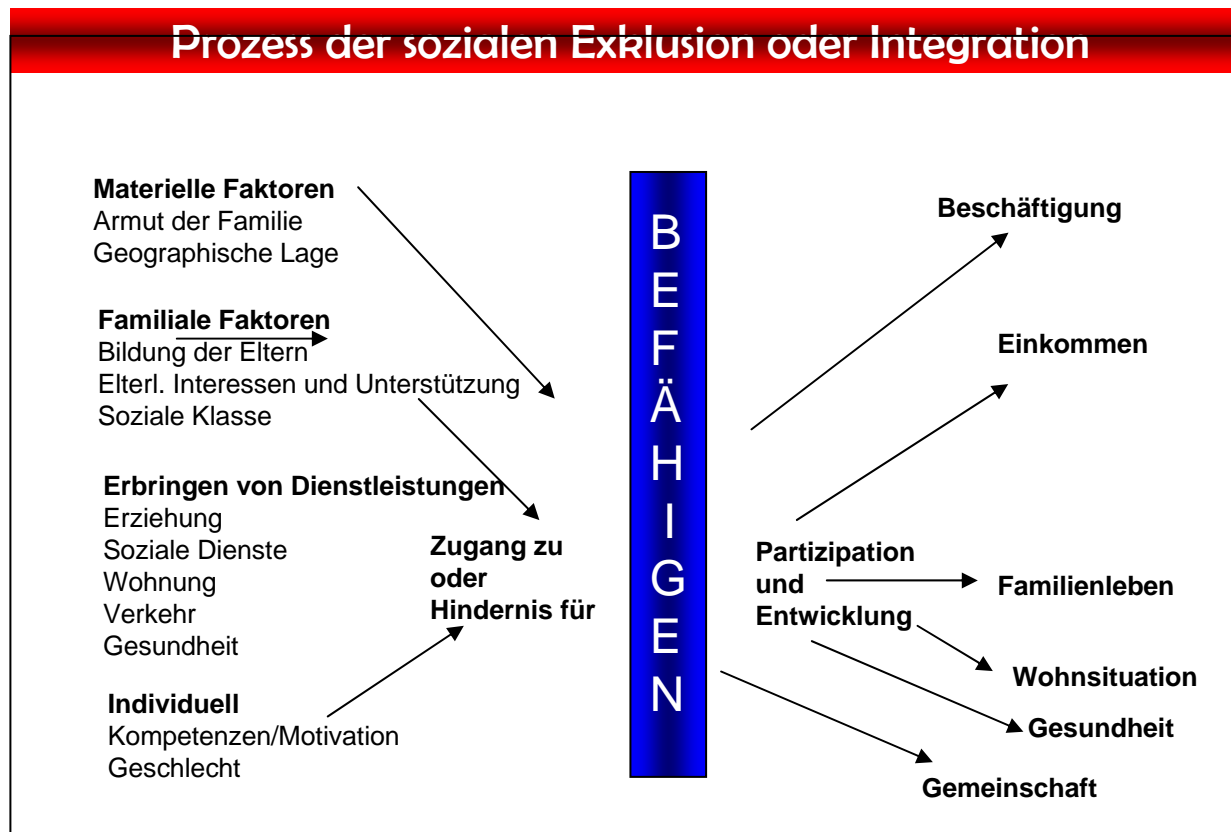
Quelle: Martha C. Nussbaum (1999). Gerechtigkeit oder Das gute Leben

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe

„Letztlich ist das individuelle Handeln entscheidend, wenn wir die Mängel beheben wollen. Andererseits ist die Handlungsfreiheit, die wir als Individuen haben, zwangsläufig bestimmt und beschränkt durch die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Möglichkeiten, über die wir verfügen. Individuelles Handeln und soziale Einrichtungen sind zwei Seiten einer Medaille. Es ist sehr wichtig, gleichzeitig die zentrale Bedeutung der individuellen Freiheit *und* die Macht gesellschaftlicher Einflüsse als Ausmaß und Reichweite der individuellen Freiheit zu erkennen.“

Quelle: Amartya Sen (2000). Ökonomie für den Menschen

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe



Handlungsbefähigung

basiert auf der Einschätzung dessen, „was ist, was man hat, was man kann und wozu man fähig ist“.

Handlungsbefähigung beruht auf

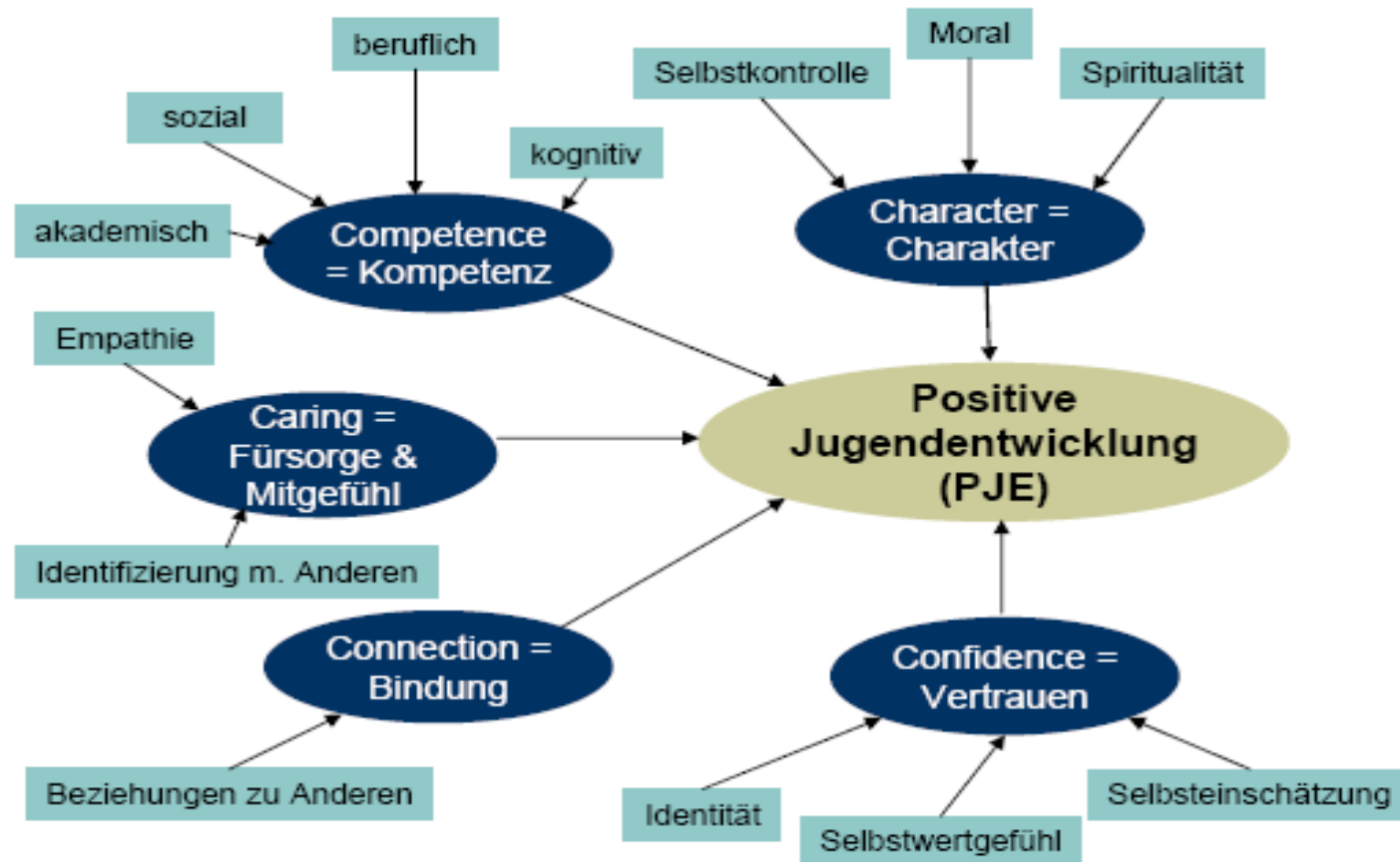
- dem Erkennen der eigenen Situation und eines Handlungsbedarfes,
- dem Erkennen und Abschätzen der verfügbaren individuellen und in der Konstellation gegebenen Handlungsoptionen und –ressourcen,
- der Überzeugung, selbst handlungsfähig zu sein, sowie
- der Fähigkeit kontextangemessen zu handeln.

Quelle: Matthias Grundmann (2006). Sozialisation.

Das Aufwachsen in der Spätmoderne ist riskant geworden

Kinder und Jugendliche wachsen in eine Gesellschaft hinein, die immer weniger als einbettende Kultur anzusehen ist, die Begleitschutz für das Erwachsenwerden bietet. Diese Gesellschaft ist hohem Maße in den Grundfragen verunsichert, welche Lernerfahrungen und Kompetenzen notwendig sind, um Lebenssouveränität zu erlangen.

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe



Quelle: Richard M. Lerner: Die 5 Cs der positiven Jugendentwicklung

„Neue Morbidität“

Veränderung des Krankheitsspektrums:

- von akuten zu chronischen Erkrankungen
und
- von somatischen zu psychischen Störungen

Untermauert durch die aktuellen Daten des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS) des Robert-Koch-Instituts.

Gesundheitsrelevante Entwicklungsthemen

- Unter 3-Jährige:
Bindung und Autonomie
- 3- bis unter 6-Jährige:
Sprechen, Bewegen und Achtsamkeit
- 6- bis unter 12-Jährige:
Aneignen und Gestalten, Beziehungen eingehen und sich bewähren
- 12- bis unter 18-Jährige:
Körper spüren, Grenzen suchen, Identität finden
- 18- bis 27-Jährige:
Sich entscheiden, Intimität leben, Verantwortung übernehmen

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe

Störungen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

Bindung und Autonomie

Bindungsstörungen, Regulationsstörungen

Bewegen, Sprechen, Achtsamkeit

Entwicklungsstörungen der Sprache, Motorik und des Verhaltens

Sich bewähren, Beziehungen eingehen, sich die Welt aneignen

ADHS, Angststörungen, Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten

Körper spüren, Grenzen suchen, Identität finden

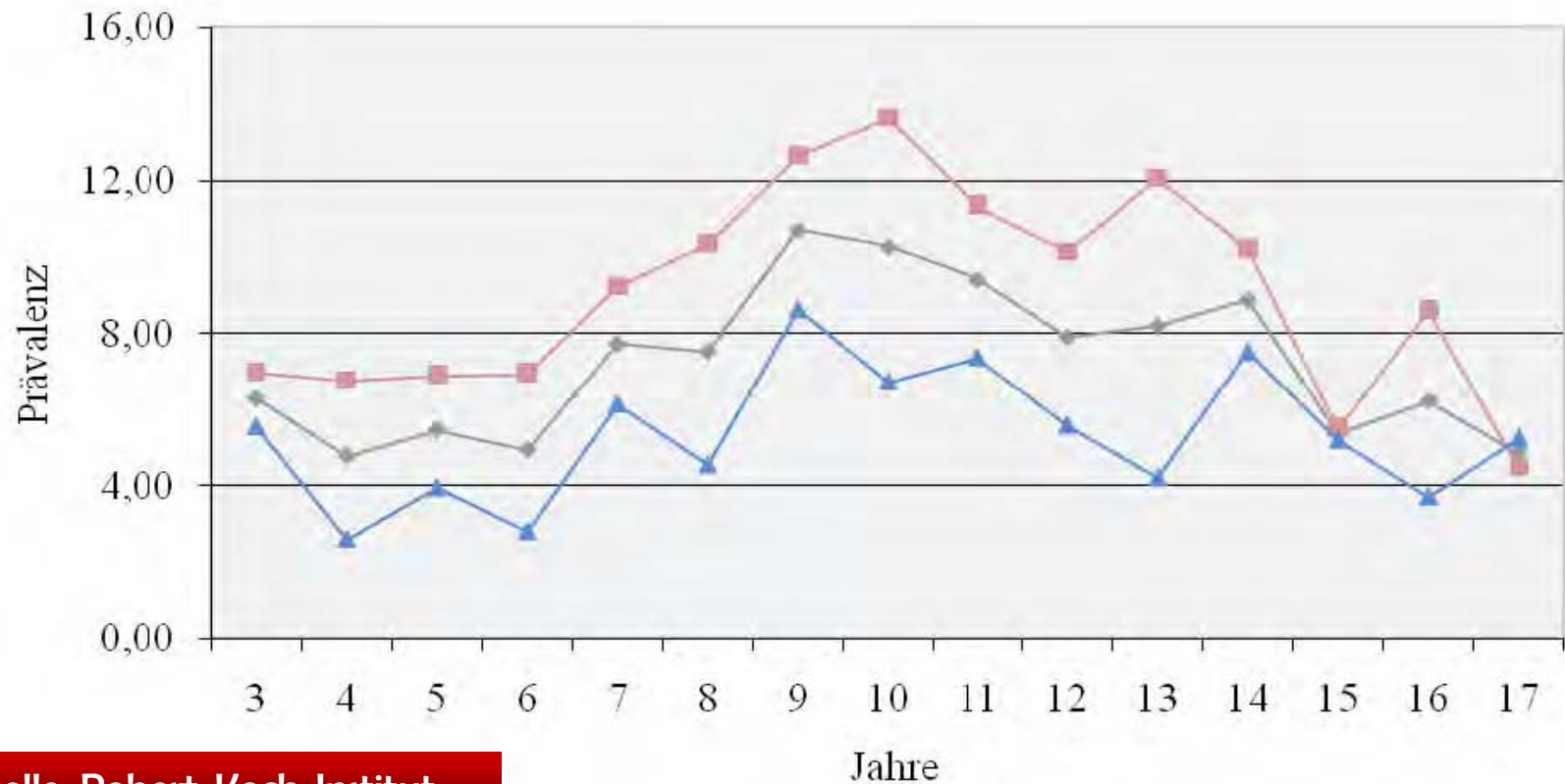
Depressive Erkrankungen, selbstverletzendes Verhalten, Suizidalität, Essstörungen

Sich entscheiden, Intimität leben, Verantwortung übernehmen

Emotional-instabile Persönlichkeiten; Substanzmissbrauch/Abhängigkeit; Psychische Belastungen am Ausbildungs- und Arbeitsplatz

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe

Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Probleme (Ausprägung „auffällig“) der 3- bis 17-Jährigen (Prävalenzen in %).

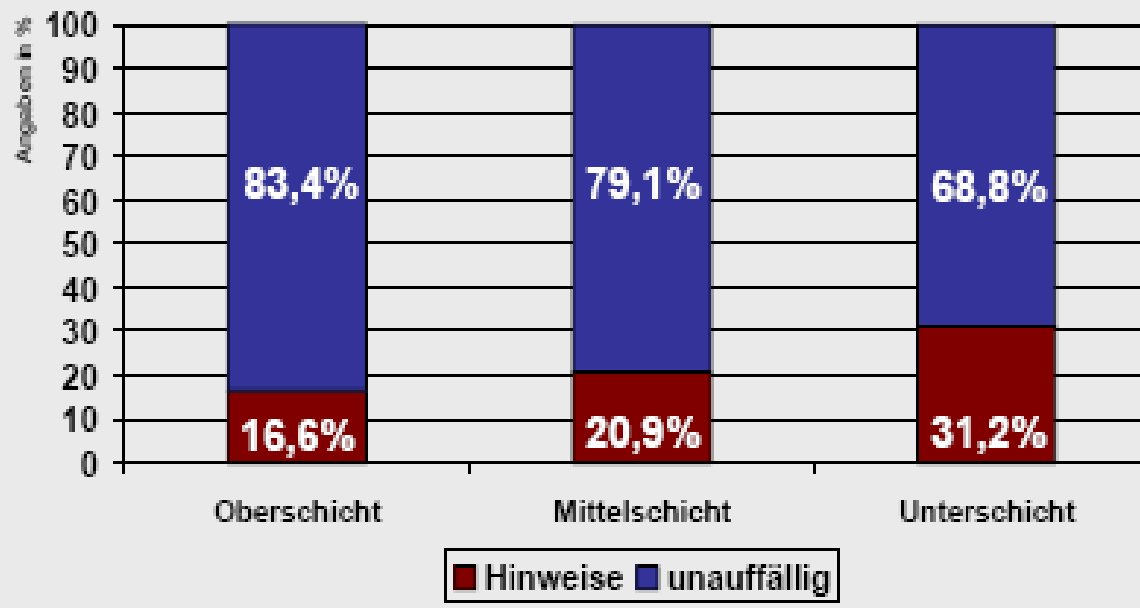


Quelle: Robert-Koch-Institut:
KiGGS

—♦— Gesamt —■— Jungen —▲— Mädchen

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe

- Das Auftreten von Hinweisen auf psychische Auffälligkeit wird mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status der Familien (hier nach Winkler) signifikant häufiger.



Quelle: Robert-Koch-Institut: KIGGS

Heranwachsende aus sozial benachteiligten Familien bzw. mit Migrationshintergrund – auch sonst gesundheitlich benachteiligt:

- Sie sind motorisch weniger leistungsfähig,
- Sie ernähren sich ungesünder und bewegen sich weniger
- Ihr Medienkonsum ist höher
- Sie haben häufiger mehrere Gesundheitsprobleme und geringeres Wohlbefinden,
- zeigen häufiger Verhaltensauffälligkeiten (v.a. Jungen),
- haben häufiger psychische Probleme und Essstörungen (v.a. Mädchen)

(Quelle: KiGGS-Daten; nach Angaben der Eltern und der Jugendlichen)

Befundlage

Trotz aller alarmistischer Diskurse wachsen etwa 80 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland gut auf und es ist davon auszugehen, dass dafür ein gut funktionierendes lebensweltliches und sozialstaatliches System die Grundlage schafft. Dieses gilt es weiterhin zu sichern und auszubauen.

Am wenigsten profitieren von diesen Strukturen Kinder, Jugendliche und ihre Familien, die von Armut, Migration oder besonderen Lebenslagen (wie Behinderung oder schwere psychische und körperliche Erkrankungen der Eltern) sowie von Exklusion betroffen sind.

Empfehlungen

Zentralperspektive:

Der vorsichtige Titel des 13. Kinder- und Jugendberichts

„Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen“

lässt sich auf das Prinzip der

„Befähigungsgerechtigkeit“

verdichten.

Befähigungsgerechtigkeit

ist an folgenden Kriterien zu orientieren:

1. Heranwachsende brauchen die Chance, Zugang zu den Ressourcen zu gewinnen, die sie zu einer souveränen Handlungsbefähigung benötigen.
2. Die institutionellen Angebote des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssystems müssen Heranwachsende in ihrer Handlungsbefähigung systematisch unterstützen.
3. Es sind professionelle Empowerment-Strategien zu entwickeln, die auf dieses Ziel ausgerichtet sind.
4. Heranwachsende müssen über Partizipationsmöglichkeiten in ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen gefördert werden.
5. Solche Erfahrungen sind vor allem auch dann zu unterstützen, wenn die eigene Handlungsfähigkeit durch Behinderung eingeschränkt ist (supported living).

Empfehlungen

Besonderer Förderungsbedarf bei

- Aufwachsen in Armutslage
- Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
- Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen
- Kindern von psychisch, sucht- und chronisch erkrankten Eltern

Empfehlungen

Gesundheitsförderung als fachlicher Standard der Kinder- und Jugendhilfe

- Förderung eines achtsamen Körperbezugs
- Förderung eines kommunikativen Weltbezugs
- Förderung eines reflexiven Bezugs auf das eigene Selbst

Empfehlungen

Gesundheitsförderung in der frühen Kindheit durch ein integriertes System früher Förderung

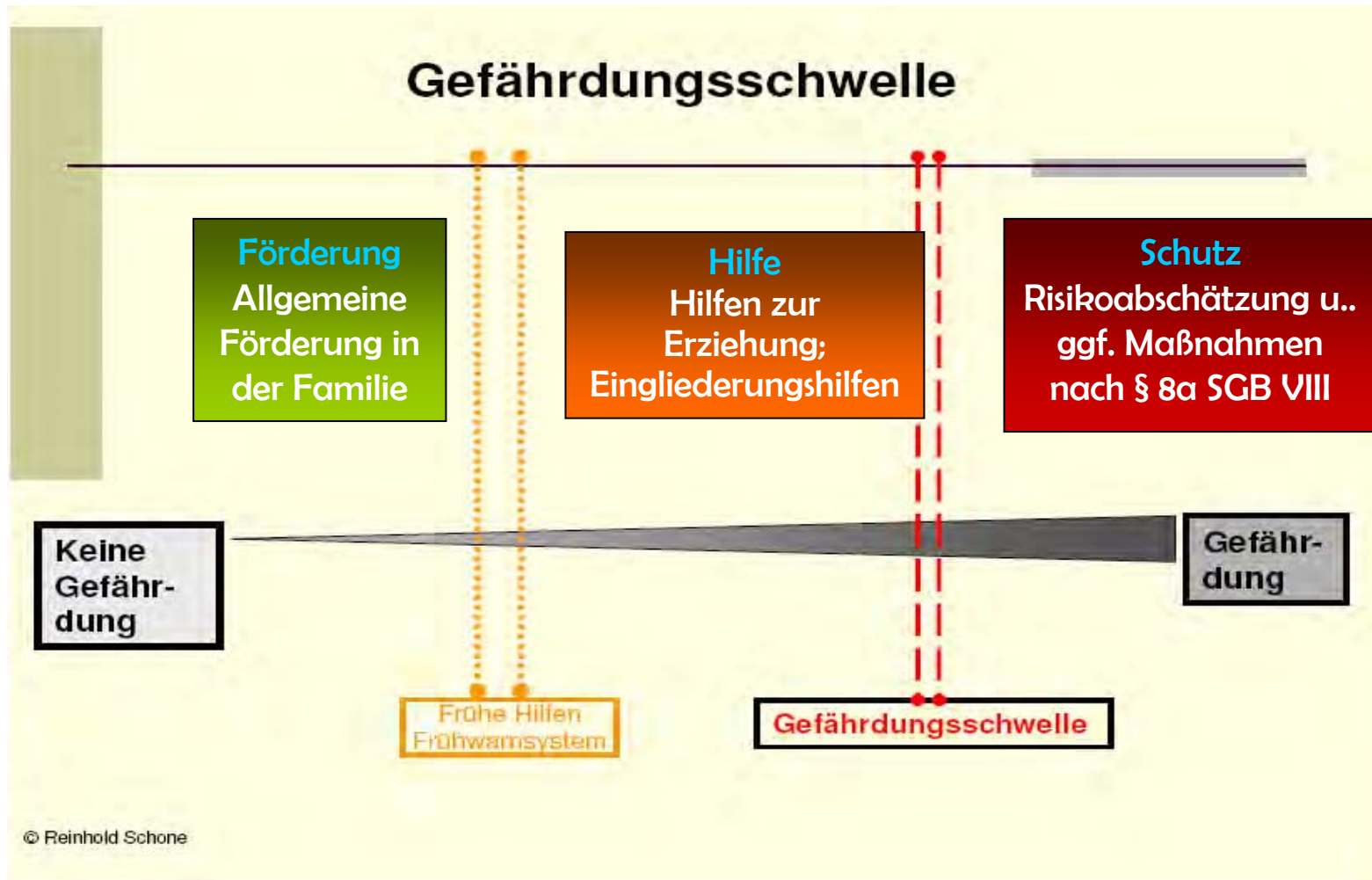
- Bewährte Formen der Familienbildung (wie *HIPPY*, *Opstapje*, *Rucksack*, *Auf den Anfang kommt es an*) sollten Standardangebot werden.
- Die vorhandenen integrativen Ansätze (wie *Early excellence* oder *KITZ*) als Rahmenkonzepte für integrative Gesamtangebote nutzen.
- Zur Optimierung von früher Förderung und präventivem Kinderschutz müssen passgenaue Angebote durch neue kommunale Netzwerkstrukturen entwickelt werden, in denen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, des Gesundheitssystems und der Frühförderung verknüpft werden.
- Gesundheitsrelevante Entwicklungsthemen: Sprechen, Bewegen, Achtsamkeit

Frühe Hilfen

Drei grundlegend unterschiedliche Zugänge:

- Kindeswohl als staatliche Kontrollaufgabe
- Kindeswohl durch Risikoprävention und
- Gesundheitsförderung als Ressourcenförderung

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe



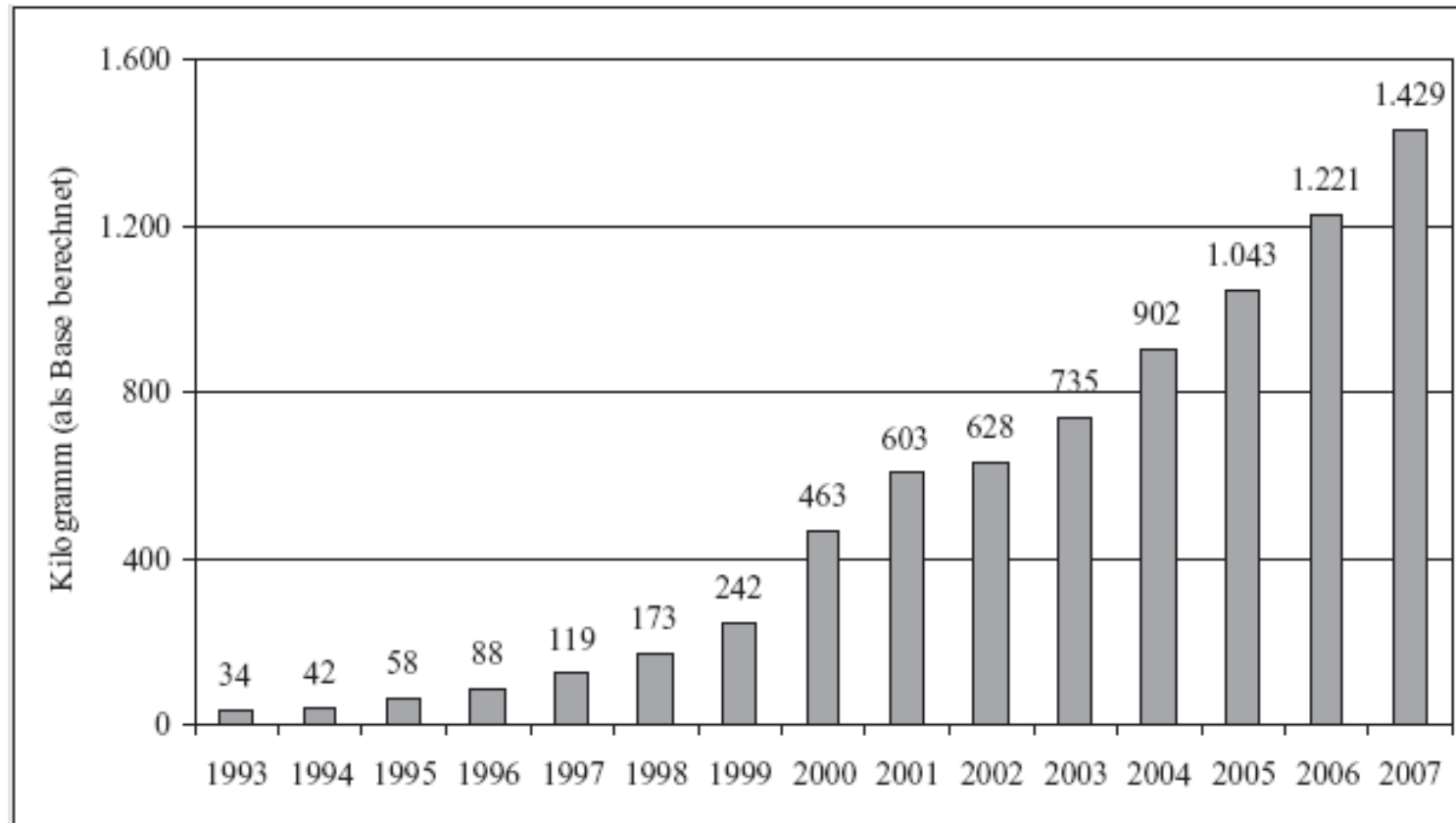
Empfehlungen

Gesundheitsförderung im Schulalter

- Die steigenden gesundheitlichen Belastungen (Ernährungsprobleme, Übergewicht, chronische Erkrankungen wie Allergien und psychosoziale Probleme wie ADHS) dürfen nicht medikalisiert werden.
- Weil in der Schule alle Kinder erreicht werden können, bedarf es einer verbesserten Kooperation von gesundheitsförderlichen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule durch den Ausbau der Schulsozialarbeit.
- Speziell in den Ganztagesangeboten ist die systematische Förderung von altersspezifischen Gesundheitsthemen relevant.
- Förderung der Elternselbsthilfe (etwa durch Projekte wie *Elterntalk*)

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe

Erwerb von Methylphenidat (z.B. Ritalin) durch Apotheken



Quelle: Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, BfArM 2008

Empfehlungen

Gesundheitsförderung im Jugendalter

- Dringend erforderlich ist eine stärkere fachliche (und politische) Aufmerksamkeit für die gesundheitlichen Herausforderungen und Risiken des Jugendalters (vor allem psychosoziale Probleme wie Sucht, Essstörungen, Depressionen).
- Notwendig ist die Unterstützung bei der Erarbeitung realistischer und erreichbarer Lebensziele und der identitären Grenzziehung. Diese sind Voraussetzung für Gewinnung von Lebenskohärenz.
- Unterstützung ist vor allem bei der Bewältigung von Übergängen (z.B. Schule – Beruf) relevant.
- Jugendliche in ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen zu Erziehung bedürfen einer genügend intensiven, aber an ihre Lebenswelt anschlussfähige, nicht ausgrenzende und mit dem Gesundheitssystem vernetzte Hilfen.

Empfehlungen

Gesundheitsförderung bei Jungen Erwachsenen

- Verstärkte Aktivitäten der Kinder- und Jugendhilfe, zur Förderung materieller, sozialer, psychischer, intellektueller und körperlicher Ressourcen zur Sicherung des Berufseinstiegs und einer möglichst selbständigen Lebensführung.
- Junge schwangere Frauen in belastenden, unsicheren Lebenssituationen haben ein besonders hohe Gesundheitsrisiko und bedürfen deshalb einer besonderen Unterstützung, die sowohl die berufliche und psychosoziale Förderung der Mütter als auch die Entwicklungsförderung der Kinder einschließt.

Empfehlungen

Arbeitsfeldübergreifende Herausforderungen

■ Strategien kommunaler Inklusion

- Im Sinne von „*Disability mainstreaming*“ sollten kommunalen Infrastruktursangebote auf die individuellen Fördernotwendigkeiten der Kinder und Jugendlichen, die mit unterschiedlichen Behinderungen und Beeinträchtigungen, aber auch mit verschiedenen Ressourcen und Lebensstilen aufwachsen, abgestimmt sein, wobei ihre Kompetenz zur Selbsthilfe wertzuschätzen ist.
- Erforderlich ist eine Navigationshilfe durch das Strukturdickicht verschiedener Leistungsansprüche, Leistungsgesetze und Hilfeangebote, die vor allem auch individuelle Leistungsansprüche steuerbar macht.

Empfehlungen

Arbeitsfeldübergreifende Herausforderungen

■ Strategien kommunaler Armutsbekämpfung

- Die Lebenslagen von Armut betroffenen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen können nur durch abgestimmte kommunale Strategien der Armutsbekämpfung aussichtsreich verbessert werden. In betroffenen Stadtteilen und strukturschwachen ländlichen Regionen bedarf es dazu eines Ausbaus der Infrastruktur an gesundheitsförderlichen Betreuungs-, Bildungs- und Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche sowie an zielgruppenbezogenen Versorgungsangeboten im Gesundheitsbereich.
- Die Schule kann gesundheitliche Ungleichheit verstärken oder aber im positiven Sinne durch Einbeziehung von Angeboten schulbezogener Jugendhilfe einen Beitrag zum Abbau ungleicher Lebenschancen leisten.

Empfehlungen

Arbeitsfeldübergreifende Herausforderungen

■ Gesundheitsberichterstattung/Monitoring

Eine regelmäßige Gesundheitsberichterstattung in Form eines Monitorings muss nachhaltig im Hinblick auf psychosoziale und medizinische Indikatoren durchgeführt werden. Zu berücksichtigen sind dabei vor allem:

- Die Bereiche Ernährung/Bewegung, Sprach- und Kommunikationskompetenz und die psychosoziale Entwicklung
- Sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und Behinderung
- Die Ergebnisse müssen der Politik und der Fachpraxis zur Verfügung gestellt werden
- Eine Verknüpfung mit anderen Berichten (u.a. Familien-, Sozial-, Reichtums- und Armutsbericht)
- Ein bundesweites Register zu Kindesmisshandlung und -vernachlässigung

Empfehlungen

Arbeitsfeldübergreifende Herausforderungen

■ Verbindliche Netzwerkbildung

Netzwerke für eine verbesserte Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe, Gesundheitssystem und Eingliederungshilfe sind erforderlich. In diesen vernetzten Strukturen sind zielgenaue Handlungsstrategien bezogen auf den jeweiligen Sozialraum, die speziellen Problemkonstellationen und unter Berücksichtigung der Erfahrungen und Kompetenzen der beteiligten Systeme zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren. Diese Netzwerke sind von besonderer Bedeutung in den Bereichen

- ◆ Frühe Förderung,
- ◆ Kindertagesbetreuung,
- ◆ Schnittstelle Schule – Kinder und Jugendhilfe,
- ◆ Jugendliche in belastenden Lebenslagen,
- ◆ Kinder und Jugendliche mit Behinderung.

- Die Koordination ist Aufgabe des Kinder- und Jugendhilfesystems und muss finanziert sein
- In einem Bundesmodellverbund ist diese Netzwerkförderung anzuschließen und zu evaluieren.

Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe

Gemeinsame Aufgaben der Jugend- und Gesundheitsämter



Der 13. KJB: Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe

... Akteure in den lokalen Netzwerken:

Beratungsbereich

Ehe-, Familien- und Lebensberatung
Suchtberatung Schwangerenberatung
Sozialpädiatrische Zentren Frauenberatungsstellen
Migrationsberatung Erziehungsberatung

Eingliederungshilfe

Teilstationäre Angebote Kindertagesbetreuung
Sozialpädiatrische Zentren Frühförderstellen
Heilpädagogische Angebote

Jugendhilfe

Jugendamt Kita's
Familienbildung Hilfen zur Erziehung
Kinderschutzdienste

Gesundheitshilfe

Geburts- und Kinderkliniken Gesundheitsamt
Schwangerenberatung
Psychiatrien Hebammen und Entbindungspfleger
GynäkologInnen KinderärztInnen
Frühförderung

Schulen

flankierende Partner & Bereiche

Polizei Frauenhäuser
Familiengerichte Sozialämter
Agenturen für Arbeit

„Kommunales Biotop“

Selbsthilfegruppen

Krankenkassen

Patientenorganisationen

Apotheken

Akutklinik: Pädiatrie, KJP

MVZ: Ärzte, Filialen

Kinder-/Jugendhilfe

Versorgungsnetzwerk

Hebammen

Kinderkrippe

KLINIK HOCHRIED

Gesundheitshäuser

Kindergärten

Kuration
Rehabilitation
Prävention

Frühförderung

Fach- und Rehaklinik

Schulen

Schulen

Rentenversicherung

Ambulanzen
Tagesklinik

Therapie-
Förderzentrum

Schulsozialarbeit

Kindertagesstätten

Beratungsstellen

Agentur für Arbeit

Ambulante Fachtherapeuten

Sozialhilfe

Public Health

Haus-/Fachärzte

Empfehlungen

Herausforderungen an die Politik (Bund, Land, Kommune)

- Verringerung ungleicher Gesundheitschancen als vorrangiges nationales Gesundheitsziel
- Verbesserung von Voraussetzungen für Netzwerkbildung und von deren Absicherung
- Gesetzesfolgenabschätzung und Prüfaufträge
- Verbesserung der Voraussetzungen für die Kooperation mit der Schule

Empfehlungen

Herausforderungen an die Politik (Bund, Land, Kommune)

- **Verringerung ungleicher Gesundheitschancen als vorrangiges nationales Gesundheitsziel**

Es bedarf des entschiedenen politischen Willens, damit die Verminderung sozialer Ungleichheit als gemeinsame Aufgabe der vorrangig verantwortlichen Ressorts (z. B. Bildungs-, Arbeits- und Sozialpolitik, Familien-, Kinder- und Jugendpolitik sowie Finanz- und Wirtschaftspolitik) anerkannt wird. Die Verbesserung der materiellen Lage armer Haushalte mit Kindern und der gesundheitlichen Bedingungen des Aufwachsens, unter besonderer Berücksichtigung der sozioökonomischen Lage von Alleinerziehenden, Arbeitslosen, von Migrantinnen und Migranten müssen dabei Vorrang haben. Anzustreben ist aber auch die allgemeine Verbesserung der materiellen Ressourcen von Haushalten mit Kindern.

Empfehlungen

Herausforderungen an die Politik (Bund, Land, Kommune)

- Verbesserung von Voraussetzungen für Netzwerkbildung und von deren Absicherung

Es bedarf der politischen Unterstützung und der finanziellen bzw. institutionellen Absicherung auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene, damit Netzwerke der systemübergreifenden Kooperation längerfristig erhalten werden und so nachhaltig wirken können. Bereits bestehende Kooperationsverbände auf Landes- und regionaler Ebene (z. B. „regionale Knoten“) sollten angeregt werden, die Kinder- und Jugendhilfe intensiver miteinzubeziehen.

Empfehlungen

Herausforderungen an die Politik (Bund, Land, Kommune)

■ Gesetzesfolgenabschätzung und Prüfaufträge

Es gilt zu prüfen, ob und inwiefern die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Förderung von Gesundheit und der gesundheitsbezogenen Prävention im Kindes-, Jugend- und jungen Erwachsenenalter dienlich sind. Geprüft werden muss im Rahmen einer empirischen Gesetzesfolgenabschätzung einerseits, ob und inwiefern die gesetzlichen Vorgaben ausreichend und angemessen umgesetzt werden.

Andererseits bedarf es vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieses Berichtes und der vor-gelegten Expertisen der Überprüfung, an welchen Stellen gesetzliche Vorgaben und Finanzierungsbedingungen die als notwendig erachteten Kooperationen zwischen Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Gesundheitssystem und Behindertenhilfe ermöglichen und befördern können.

Empfehlungen

Herausforderungen an die Politik (Bund, Land, Kommune)

- Verbesserung der Voraussetzungen für die Kooperation mit der Schule

Diese vornehmlich an die für die Schulpolitik verantwortlichen Länder und die Kommunen adressierte Forderung zielt auf die Verbesserung der Ressourcen und Rahmenbedingungen, um in allen Schulen dauerhaft und ergänzend zum schulischen Unterricht selektive Präventionsmaßnahmen insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. mit niedrigem sozioökonomischem Status für die Themenfelder Bewegung und Ernährung, Sprechen/Kommunikation und soziale Kompetenz etablieren zu können.



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



WS 2009/10

Qualitäten des Menschlichen

Facetten einer aktuellen Bildungsethik

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROßNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(4) 10. 12. 2009

PROF. DR. MICHAEL VON BRÜCK/ LMU – MISSIONS- UND RELIGIONSWISSENSCHAFT

PERSONALE BILDUNGSKOMPETENZEN ENTWICKELN – SCHLÜSSEL FÜR EINE SINNVOLLE LEHRERBILDUNG

Freude des Lernens

Projekt einer integrierten Pädagogik mit den Erziehungszielen Qualität und Kreativität durch musikalische Bildung

Zielgruppe: Bildungspolitiker, Ministerialbeamte, Meinungsbildner, Lehrerverbände, Elternverbände, Stiftungen, Unternehmen

Zweck: Verbreitung der Ergebnisse des Hofer Modells, Einwerbung von Unterstützung für die Fortführung desselben im lokalen und überregionalen Rahmen, Erarbeitung weiterführender Bildungskonzepte auf Grund der bisherigen Hofer Erfahrungen

Vorbemerkung

Der Mensch wird zu dem, was er ist, durch Bildung. Das Gehirn bildet seine Architektur selbst aus, indem es den ständigen Strom von Eindrücken filtert und nach internen Mustern verarbeitet. Der Filter aber ist nicht vorgegeben, sondern entsteht in den Bildungsprozessen. Darin drückt sich die Plastizität des Gehirns aus. Daraus folgt: Der Mensch wird durch Bildung gestaltet, und er gestaltet die eigene Bildung. Wir wissen heute, dass bewusste Prozesse nicht nur die Gehirnarchitektur verändern, sondern auf den gesamten Körper Einfluss nehmen, bis hin zur genetischen Struktur. Deshalb ist Bildung ein anderer für die Autopoiesis des Menschen. Bildung aber geschieht in Wechselwirkungen zwischen Individuum, Gesellschaft und Umwelt. Mehr noch, Bildung ist eine Formung des Menschen in drei Dimensionen: im Bezug zu sich selbst, im Bezug zur Gesellschaft, im Bezug auf ein Transzendentes, das übergreifende Werte und kreatives Neuwerden ermöglicht. Das, was individuell und was sozial ist, wird überhaupt erst im Bildungsprozeß wechselseitig erzeugt. Darum müssen bewußt gestaltete Bildungsprozesse genau diese integrale Struktur abbilden. Integrierte Pädagogik bedeutet, mentale, emotionale und soziale Kompetenzen in ihrer wechselseitigen Durchdringung zu wecken, auszubilden und zu verstärken. Die musikalische Bildung, wie sie das Hofer Modell realisiert, ist ein wichtiger und erprobter Baustein für einen solchen pädagogischen Ansatz.

Zur gegenwärtigen Bildungs-Situation

Alle Gesellschaften der heutigen Welt befinden sich in epochalen Umbrüchen, die ökologisch, ökonomisch, demographisch und interkulturell-politisch beschrieben werden können. Mehr noch: Die wissenschaftlich-technische Entwicklung und die Datenflut, die von elektronischen Medien erzeugt wird, erfordern eine Bewusstseinsbildung, die Konzentration, Flexibilität, lebenslange Lernbereitschaft, Kreativität und stabile psychische Muster miteinander verbinden kann. Dies bedeutet einen *Mentalitätswandel* gegenüber herkömmlichen Praxen der Bildung, Sozialisierung und Handlungsorientierung.

Eine solche Bewußtseinsbildung bedarf einer offenen und zugleich strukturierten Zeitkultur, die dem Erleben des Schönen Zeit läßt durch Respekt vor den Rhythmen des Reifens. Gleichzeitig geht es um den Aufbruch aus verengten Räumen des Denkens und Empfindens, d.h. um die Befreiung aus starr gewordenen Mustern und um die Fähigkeit „querzudenken“.

Dringlichkeit

Angesichts der Krise der Institutionen, der Expansion des Wissens, der Flut von Informationen, der Zerstreuung durch Unterhaltungskultur und der Notwendigkeit, im globalen Wettbewerb Kreativität zu fördern und Eliten zu bilden, bedarf es des *Handelns hier und jetzt*. Kreativität und Mentalitätswandel können nicht verordnet werden. Darum müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die lokale und regional abgestimmte Bildungsmuster miteinander in den Wettbewerb treten lassen. Dies ist der mit Dringlichkeit vorgestellte Zweck dieser Initiative.

Zum Begriff der Bildung

Bildung ist die Selbstformung des Menschen nach vorgegebenen Mustern, die im Prozeß der Bildung ständig verändert werden. Dabei müssen das „was“ und das „wie“ der Bildung, d.h. Inhalte und Methoden, unterschieden werden; sie hängen aber eng miteinander zusammen.

In unserer gegenwärtigen Struktur von Bildung und Ausbildung werden vornehmlich Wissensinhalte vermittelt, allenfalls beim Erlernen handwerklicher und künstlerischer Fertigkeiten liegt das Schwergewicht auf dem „wie“ des Wissens. Eine integrierte Bildung verlangt aber, *daß die Art und Weise des Lernens, der Wahrnehmungs- und*

Reaktionsmechanismus im Bewußtsein selbst, zur Praxis der Übung und Bildung gemacht wird. Dies beginnt in der frühkindlichen Erziehung, ist ein wichtiges Programm für die Schulen und Universitäten und kann eine lebenslange Praxis bis ins hohe Alter hinein werden, wobei die Fähigkeit, Eindrücke wirklich als neu wahrzunehmen, das Bewußtsein flexibel und „jung“ erhält sowie den Sinn für Qualität entwickelt. Dies ist eine innere Kosmetik (die ursprüngliche Wortbedeutung von Kosmos und Kosmetik weist auf *Schönheit* hin). Dieser Bewußtseins-Bildungsprozeß kann sich nun allerdings gerade nicht im gewohnten Paradigma des technologisch Machbaren (schnell, sofort, unmittelbar anwendungsbezogen) vollziehen, sondern nur durch Kreativität auf allen Ebenen menschlicher Beziehungen: im Verhältnis zu sich selbst, im engeren zwischenmenschlichen Bereich, gesellschaftlich und global sowie auf die Transzendenz bezogen. Die Ästhetik des Kreativen bedeutet, verfestigte Seh- und Lebensgewohnheiten loszulassen. Die Gewißheit liegt im Geschenk des sich bewegenden Lebens selbst, nicht in der Sicherheit, die wir vergeblich durch Anklammern an Gewohntem suchen.

Das Hofer Modell der integralen Bildung

Wir sahen: Integrale Bildung hat kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen im Blick und vermittelt dieses durch spezifische Rückkopplung inhaltlicher und methodischer Art. Die wissenschaftliche Studie des Humanwissenschaftlichen Zentrums der Universität München zum Pilotprojekt Hofer Modell („Ein anderer Ton. Das Hofer Modell“)¹ beweist: Musikalisch-ästhetischen Bildung im Sinne des Hofer Modells bewirkt nachweislich die überdurchschnittliche Entwicklung kognitiver, emotionaler und sozialer Kompetenzen der Schüler. Dabei geht es nicht um zusätzlichen Musikunterricht, der nur zu den übrigen Fächern hinzuträte, sondern um ein ganzheitlich integriertes Modell. Die Interpretation desselben erfolgt unten.

Bildungsziel und Bildungszweck

Bildungsziel ist die eigenverantwortliche Persönlichkeit, die im sozialen Kontext von Kooperation und Konkurrenz lernfähig bleibt. Bildungszweck ist eine zukunftsfähige

¹ Bericht: Ein anderer Ton. Das Hofer Modell (Hrsg. Ernst Pöppel), HWZ der Ludwig-Maximilians-Universität München, 2009

Gesellschaft, die ihre eigene Identität in den schnell sich wandelnden Zeitläuften findet. Diese Zeitläufte sind geprägt durch Interdisziplinarität, Interkulturalität, Globalität usw. Das „inter“ bedeutet die Gefahr von Identitätsverlust, der in modernen Gesellschaften sowohl kognitiv als auch emotional und sozial erschreckend greifbar ist: Psychosomatische Erkrankungen, Depressionen und Gewalt sind nur einige Symptome des Problems. Der Gefahr kann im Bereich der Bildung nur begegnet werden, wenn der „Interdisziplinarität“ eine Fähigkeit zur mentalen Disziplin vorausgeht, die allerdings nicht autoritär und heteronom vermittelt werden kann (das würde zu kreativitätsmindernden Gegenreaktionen führen), sondern durch Freude am Erfolg, der sich durch Genauigkeit, Übung und den Erwerb spezifischer Kompetenz einstellt. Genau dies präsentiert sich im Hofer Modell.

Interpretation

Sicherheit bzw. Identität im Fluß der Zeit zu erfahren, ist das Wesen der Musik. Im Mutterleib und als Säugling bis zum Beginn der Sprachentwicklung kommuniziert der Mensch ausschließlich nach Mustern der Musik: das sind Rhythmus, Dynamik, Melodie, Form und Klang. Dieses Erleben prägt die Wahrnehmung und ihre Verarbeitung zu emotional gesteuerten Aktionsmustern bis ins Erwachsenenleben hinein. Wo Verunsicherung auftritt, ist deshalb die Anknüpfung an das Erleben der früh gebildeten musikalischen Formen ein therapeutischer Königsweg, aber auch eine pädagogische Chance. Die Praxis der Musik ist in diesem Sinne auch deshalb so wirkungsvoll, weil sie die konzentrierte und genaue Arbeit am Detail mit der Zeitlichkeit der Darstellung verbindet, d.h. Gestaltung und Loslassen als Freude und Genuß erfahren lässt. Dies bedeutet, fest gefügte Muster zu überwinden und zum kreativen Neugestalten in jedem Augenblick fähig zu werden, d.h. Trägheit zu überwinden. Das Festhalten an alten Sehgewohnheiten und die unkontrollierte Übertragung der Wahrnehmungsmuster von einer Situation bzw. einer Person auf die andere führt nämlich dazu, daß wir unser Geschick nach jeweils alten und in anderen Kontexten bewährten Schablonen gestalten, auch wenn sich die Situationen und Menschen ändern, d.h. wir sind im Netz unserer Projektionen gefangen.

Die *Wahrnehmungsschulung*, um die es hier gehen muß, besteht darin, diese Projektionen zu durchschauen und loszulassen. Bildung bedeutet, den Mut zu Veränderung einzuüben. Widerstände dagegen wurzeln in der Suche nach Sicherheit, die dazu führt, daß Menschen an Gewohntem anhaften. Das Bewährte begründet zwar einerseits Orientierung und die

erwünschte Stabilität des Handelns, andererseits aber werden notwendige Anpassungsleistungen verhindert und Kreativität abgeschnitten. Ein wünschbares Maß wäre das optimale Gleichgewicht zwischen der Tendenz zum Beharren und der Motivation zu kreativem Aufbruch. Genau dies wird in der musikalischen Praxis vermittelt, sowohl im Einzel- wie im Ensemblespiel, weil dadurch nicht nur das Denken neugierig immer neue Wege und Möglichkeiten erprobt, sondern auch die Wahrnehmung, die Gefühle und das Handeln neu gestaltet werden. Neuaufbruch bedeutet, den *Mut* zum Neu-Sehen des Anderen, den Mut zum ersten Schritt, auch den Mut zur Einmischung zu entwickeln, was gemeinhin unter dem Stichwort „Zivilcourage“ angesprochen wird. Dabei geht es auch um ein Durchbrechen alter pädagogischer Muster, die seit Generationen und über Jahrhunderte hinweg Unheil anrichten.² Wir gestalten uns und produzieren unsere eigene Gestaltung - individuell, gemeinschaftlich, über Generationen hinweg verbunden. Welche Chance, aber auch welche Gefahr, wenn die darin liegenden Möglichkeiten vertan werden!

Auf der Ebene engerer zwischenmenschlicher Beziehungen lehrt die Praxis der Musik vor allem, eine ausgewogene Balance von offenem Dialog mit Fähigkeit zum Kompromiß und Offenheit für den anderen Menschen, der anders ist und bleiben wird, anzustreben und dabei unermüdlich - mit Humor sich selbst gegenüber - neu anfangen zu können. Humor ist Voraussetzung zur Selbstdistanzierung und damit einer der wichtigsten Schlüssel zur inneren Freiheit! Die Lernpraxis der musikalischen Erziehung ist ein eingeübtes Ringen mit dem eigenen Scheitern, ohne doch aufzugeben. Denn durch Übung wird das Gewünschte nie vollkommen, wohl aber schrittweise erreichbar. Dies ist auch eine psychosomatisch relevante Praxis gegen den eigenen Überheblichkeitswahn, der sich in einer gnadenlosen Machbarkeits-Mentalität äußern kann, die Streß und Angst erzeugt und damit die notwendige Kreativität verhindert. Diese veränderte Wahrnehmung ist selbst schon die Lösung, und sie hängt daran, wie wir uns selbst sehen *wollen*. Das Wollen freilich ist Resultat des Könnens, das durch Übung im oben genannten Sinne möglich wird - kein Zwang zum Wollen, sondern ein gelöstes Sich-Lassen und Einlassen.

² Ich erspare mir Zitate aus der „schwarzen Pädagogik“, in der im „Vernichtungskrieg gegen das eigene Selbst“ der Wille und die Kreativität des Menschen systematisch um der Anpassung an gesellschaftliche Normen willen radikal gebrochen wurden, was zu einer Normopathie geführt hat, die in unseren gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Strukturen und „Sachzwängen“ durchaus real ist. Vgl. Alice Miller, *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt: Suhrkamp 1983.

Das Hofer Modell beweist:³ Das gemeinschaftliche Musizieren erhöht signifikant die Achtsamkeit in der Wahrnehmung, in Urteilen, in Beziehungen. Das betrifft alle Wissensgebiete des Menschen. Dies zu fördern und durch Lernprogramme in den Schulen, Volkshochschulen und anderen gesellschaftlichen Interessenträgern zu verbreiten, ist nicht nur eine lohnende politische Aufgabe, sondern eine gesellschaftliche Notwendigkeit. Die Hofer Sinfoniker betreiben seit 1978 eine orchestereigene Musikschule sowie seit 1982 eine angegliederte Kunstschule (Bildende Kunst). Damit werden die unterschiedlichen pädagogischen Möglichkeiten mit einem anspruchsvollen Konzertbetrieb verknüpft:⁴ Über 1000 Jugendliche aus der Region können lernen, wie durch individuelle Übung sowie durch die soziale Praxis im Ensemblespiel Kompetenzen erworben werden, die sofort in der Teilhabe am kulturellen Leben der „Erwachsenenwelt“ angewendet werden können, was Selbstwertgefühl, Kompetenz und Motivation zu kreativem Gestaltungswillen fördert.⁵ Die Jugendlichen werden integriert, ohne dass individuelle Besonderheiten unterdrückt würden. Die Folge davon sind –nachgewiesen in der HWZ-Studie der Universität München - erhöhte Motivations- und Leistungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, psychosomatische Stabilität und verminderte Gewaltbereitschaft. Dies ist im Kern der Ertrag des Projekts für die soziale Kompetenz.

Das hier entworfene Bildungsziel kann unter fünf Gesichtspunkten konkretisiert werden:

Fünf Bausteine für ein zukunftsfähiges Bildungskonzept

1. Achtsamkeit und Konzentration

Achtsamkeit ist der Ausgangspunkt der Spiritualität. Unter Spiritualität verstehe ich den bewussten Umgang mit dem eigenen Bewusstsein in allen Lebensbezügen.

Achtsamkeitsübung ist zuallererst eine Schulung der Wahrnehmung. Alle Religionen und Kulturen haben Techniken entwickelt, mit denen Achtsamkeit geübt, gepflegt und stabilisiert werden kann. Übungen des Gebetes, der Meditation, des kultischen Tanzes, des Singens, des Musizierens usw. haben den Zweck, das Bewusstsein zu fokussieren, entweder auf einen

³ Bericht: Ein anderer Ton. Das Hofer Modell (Hrsg. Ernst Pöppel), HWZ der Ludwig-Maximilians-Universität München, 2009

⁴ Umgekehrt hat die Integration der Orchesterarbeit in die pädagogische Gesamtstruktur der Region zur Folge, dass die ökonomische Situation des Orchesters gestärkt wird. Die Hofer Sinfoniker spielen fast 50 % ihres Etats selbst ein, was in der Bundesrepublik Deutschland einmalig ist.

⁵ Details der Angebote sind beschrieben in der Broschüre: Hofer Symphoniker. Kultur & Bildung. Orchester, Musikschule, Kunstschule, Suzuki, 2009, zu beziehen bei: stiftung@hofer-symphoniker.de.

gegebenen Gegenstand, ein Objekt also, oder auf sich selbst. Im letzteren Fall werden bestimmte Aspekte des Bewußtseins selbst zum Objekt, d.h. es entsteht Selbst-Bewußtsein. Die Übung von Achtsamkeit und Konzentration kann, muß aber nicht als formale Meditationsübung praktiziert werden. Meditationsübungen kennen wir aus allen Kulturen, und sicherlich ist das Meditieren in einer Übungstradition sinnvoll, die sich seit Jahrhunderten bewährt hat. Aber nicht wenige Menschen haben dazu aus unterschiedlichen Gründen kaum einen Zugang. Für sie ist es sinnvoller, innezuhalten, die Natur oder ein Kunstwerk zu betrachten oder bei den alltäglichen Verrichtungen genau wahrzunehmen, *was* sie eigentlich tun. Ideal ist die Praxis einer Kunst, bei der handwerkliche, ästhetische und intellektuelle (mathematische bzw. geometrische Proportionen erkennen) Fähigkeiten gleichzeitig geübt werden – die Musik. Dabei ist es wichtig, alle Sinne auf die genannte Weise zu erproben und zu sammeln, also etwa den Klang eines rauschenden Baches in allen Details zu vernehmen, sodann das Bild des fließenden Wassers einzuprägen, die Augen zu schließen und das Bild im Innern entstehen zu lassen, die Augen wieder zu öffnen und das innere Bild mit dem äußeren zu vergleichen usw. Der Geruch und der Geschmack des Wassers können daraufhin ebenso wie die Berührung mit den Händen und dem Mund genau wahrgenommen werden. In der Praxis von Musik werden auf diese Weise haptische, akustische und visuelle Fähigkeiten geübt. Diese Praxis ist Übung der Wahrnehmungsfähigkeit.

Achtsamkeit ist von Aufmerksamkeit zu unterscheiden. Während Aufmerksamkeit intentional das Bewusstsein auf ein bestimmtes Objekt richtet, stellt Achtsamkeit einen „Schirm“ bzw. Wahrnehmungsraum dar, der attentiv ist und unspezifisch bleibt. Achtsamkeit kann damit als Voraussetzung für das Gewahrsein der Bewußtseinspotentiale als solcher gelten, bevor die Aufmerksamkeit ein bestimmtes Objekt erfasst und damit die genannten Potentiale bindet. Die musikalische Praxis beginnt mit der Aufmerksamkeit und geht dann in Achtsamkeit über, wenn die technischen Probleme eines Werkes beherrscht werden. Das ist der Beginn kreativer Gestaltung, und die Praxis, an diesen Punkt zu gelangen, hat dabei die Fähigkeit zur Konzentration einerseits, die Fähigkeit zum Zusammenwirken mit anderen (bei Ensemblespiel) andererseits enorm gesteigert. Selbstverwirklichung und Teamfähigkeit spielen hier unmittelbar zusammen.

((Alles, was wir tun und wie wir es tun, ist im Bewusstsein vorgebildet. Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken, die im Augenblick erscheinen, sind geprägt von früheren Wahrnehmungen, Gefühlen und Gedanken sowie von gegenwärtigen Eindrücken.

Gegenwärtige Eindrücke werden nach Mustern verarbeitet, die im Verlaufe unserer Lebensgeschichte angelegt worden sind. Wir nehmen nichts wahr „wie es ist“, sondern eingefärbt durch den Charakter, den unser Bewusstsein bereits ausgebildet hat. Alles ist „gefiltert“. Diesen Filter genau kennenzulernen, zu verstehen und zu „reinigen“, ist eine unabdingbare analytische Aufgabe, wenn wir in unserem Denken, Fühlen und Handeln klarer werden wollen.))

Die hier vorgeschlagene Praxis der Achtsamkeit kann eingeübt werden, und es gibt dafür unterschiedliche Praktiken, von denen die *Musik* und die *Körpererfahrung* Königswege sind – man beachte das Ergebnis der genannten Hirnforschungs-Studie der Universität München, nach der musische und sportliche Höchstleistungen wahrscheinlich einander stimulieren (Cello-Spieler). Dies besagt, dass Körperbildung mehr als die Ausbildung zu sportlichen Höchstleistungen, sondern eine Form der Achtsamkeitspraxis. *Körperbildung und musikalische Bildung müssen einander ergänzen.*

Achtsamkeitsübungen, wie sie z.B. durch musikalische Praxis erzielt werden können, haben verschiedene Wirkungen. Achtsamkeit erzeugt

- Langsamkeit und Genauigkeit bzw. die Fähigkeit, bei einer Sache und im gegenwärtigen Augenblick zu verweilen. Dies fördert die Intensität der Wahrnehmungen einschließlich des Genusses. Statt Quantität wird das *Erlebnis von Qualität* vermittelt.
- Solche Praxis ist allmählich erlernbar. Sie schafft *Selbstvertrauen* und Gewissheit.
- Selbstvertrauen und Gewissheit *vermindern Angst*. Dies ist nicht nur Voraussetzung für jede effiziente Leistung, sondern vor allem für psychosomatische Gesundheit.
- Wenn Angst reduziert wird, folgt daraus eine *Verminderung von Destruktivität* und Gewalt. Stattdessen wird Teamfähigkeit eingeübt, die wiederum Voraussetzung für Kreativität und Innovation in komplexen Zusammenhängen ist.

Vergangene Wahrnehmungs- und Denkmuster prägen die jetzige Sicht auf die Dinge. Wir sind geradezu gefangen oder versklavt in diesen Mustern des Gewohnten, denn wir leben im „Schatten“ unserer eigenen Geschichte. Durch Achtsamkeit auf den gegenwärtigen Moment können wir durch diese Mauer der Gewohnheit und Ignoranz hindurch brechen. Dies ist zunächst eine Frage exakter und ungetrübter Wahrnehmung, danach auch der

Wahrnehmungsverarbeitung, einschließlich ihrer emotionalen Komponente. Nur so wird ein der gegenwärtigen Wirklichkeit angemessenes Handeln möglich.

Wirklich ist das, was *Menschen* als wirklich *wahrnehmen*, was also durch Bewusstsein und seine Erwartungs- und Verarbeitungsmuster geschaffen wird. Erwartungsmuster bedeuten eine bestimmte und situationsabhängige *Wahrnehmungsbereitschaft*, d.h. es tritt nur das ins Bewusstsein, was auf der „Folie“ der Bewusstseinsmatrix erkannt bzw. wieder erkannt werden kann. Diese Matrix zu vergrößern, setzt Koordination von Erkenntnis- und gefühlsmäßigen Wahrnehmungsmustern voraus. In eindrucksvoller Weise zeigt die Münchner Studie, wie dies durch musikalische Bildung erreicht werden kann. Der Mensch ist und bleibt veränderbar, er formt sich selbst. Das macht den erforderlichen Mentalitätswandel möglich.

((Wenn wir von Bewusstsein und Mentalitätswandel sprechen, so ist vorausgesetzt, dass „Bewusstsein“ kein „Ding“ ist, das lokalisiert wäre, sondern ein Prozess, der sich ständig neu erzeugender Wahrnehmungsmuster, der spontan, vernetzend und unendlich kreativ abläuft, gleichzeitig aber Strukturen erzeugt, die Halt und Stabilität geben und den weiteren Prozess selbst erzeugen. Die „Plastizität des Gehirns“ besonders in den frühen Entwicklungsjahren des Kindes besagt, dass das Bewusstsein im Gehirn die Formen und Vernetzungen selbst anlegt, nach denen es später arbeitet, wobei die Festlegungen in den ersten Lebensjahren (etwa auf die Denkformen in der „Muttersprache“) unwiederholbar prägend sind. Das Bewusstsein erzeugt sich dabei nach ihm inhärenten Mustern stets neu, ist lernfähig und in Veränderung begriffen. Es ist damit einerseits die ständige Vergegenwärtigung seiner eigenen Geschichte, und zwar sowohl der Geschichte der Gattung als auch der Individualgeschichte. Andererseits entstehen durch neue Eindrücke neue Verknüpfungen und Strukturen, d.h. das Bewusstsein arbeitet kreativ. In diesem doppelten Prozess der aktiven Vergegenwärtigung bestimmt sich das Bewusstsein selbst, es prägt und bildet sich, es formt Bilder und Begriffe, in denen es sich selbst spiegelt und erkennt, und zwar in den zwei Formen sprachlicher und eher bildhafter Gestaltmuster. Sprache entfaltet sich sequentiell, in der Zeit, sie ist analytisch. Gestaltwahrnehmende Bilder ermöglichen eher einen synthetischen Gesamteindruck, der erst sekundär in Einzelempfindungen und nacheinander abfolgende Wahrnehmungen zerlegt wird. Beides muß in der pädagogischen Bildung zum Zuge kommen, und wiederum scheint die musikalische Prägung eine optimale Synthese beider Muster, der zeitlichen und der räumlichen, zu bieten.))

Dazu ist eine *gezielte Bewusstseinsbildung* notwendig, um das Handeln des Menschen neu zu motivieren, zu strukturieren und bewusst zu gestalten. Es geht um den Aufbruch aus fest gefügten und starr gewordenen Mustern des Wahrnehmens, Fühlens, Denkens und Handelns, wobei wir diese Muster oft gar nicht mehr als geworden und damit veränderbar, sondern als „Sachzwänge“ empfinden. Das ist die Falle, denn sie beruht auf einer völlig falschen statischen Interpretation der Wirklichkeit

Wie kann nun „Achtsamkeit“ konkret auf die unterschiedlichen Funktionen des bewussten Lebens einwirken und abgebildet werden? Ich gehe aus von den vier grundlegenden Aspekten oder Funktionen des Bewusstseins, der Wahrnehmung, dem Gefühl, dem Denken und dem intentionalen Handeln. Dabei steht die empfindende Wahrnehmung an erster Stelle. Denn von der Achtsamkeit und Genauigkeit, d.h. von der Konzentration des Bewusstseins auf den gegenwärtigen Augenblick, hängt die ungetrübte und klare Aktion und Reaktion des Bewusstseins ab. Wir können nicht „angemessen“ handeln, wenn das Maß von vornherein nicht stimmt und alles nur verzerrt durch den Spiegel unserer Wünsche oder Ängste erscheint. Die Ästhetik im weitesten Sinne, also die neue staunende Wahrnehmung der Menschen, der Dinge, der Natur, der Kunstwerke, der eigenen Bewusstseinsfunktionen usw., eröffnet hier Möglichkeiten zur Bildung des Menschen, die noch längst nicht ausgeschöpft sind. Eine veränderte und achtsame Wahrnehmung beeinflusst unmittelbar das Gefühl und die Affekte, die stabiler und kontrollierter werden. Das urteilende Denken wird aufgrund konzentrierter Wahrnehmung nicht nur ausgewogener, sondern es urteilt nicht vorschnell, kann viele Vorurteile als ich-zentrierte Projektionen erkennen und die Folgen einzelner Gedanken und Handlungen umfassender abschätzen als ein Denken, das aufgrund einseitiger Interessen und monokausaler Engführungen irregeleitet wird. Das Handeln wird dann entsprechend sein: *vernünftig*, weil alle oder jedenfalls viele unterschiedliche Aspekte einbezogen werden, *besonnen*, weil die Affekte kontrolliert werden, *realitätsbezogen*, weil ichhafte Wunsch- und Angstmuster durchschaut werden.

Achtsamkeit bewirkt den *Aufbruch* starren Gewohnheiten, die oft nicht bewußt sind, und den *Durchbruch* zu den ursprünglichen Quellen der Kreativität, zum spontanen und intuitiven Gestaltungsprozess, der sich in den Mustern des Bewusstseins immer neu abbildet.

Achtsamkeit bedeutet, größere Zusammenhänge wahrzunehmen zu können, d.h. monokausale Erklärungen aufzulösen und linear-reduktionistische Einstellungen im Denken, Fühlen und Handeln zu überwinden.

2. *Selbstvertrauen und Mut*

Die Münchner Studie hat in eindrucksvoller Weise gezeigt, dass musikalische Bildung intellektuelle Leistung, emotionale Kompetenz und ausgeglichenes Sozialverhalten signifikant fördert. Das bedeutet, dass einer der wichtigsten Stressoren im Bildungsbereich wie im Arbeitsleben, nämlich die Angst, vermindert werden kann.⁶ Ängste entstehen entweder durch mangelndes Selbstvertrauen und kulminieren diesbezüglich in Versagensangst, oder auch durch Mangel an sozialer Bindung, was zu Ausschluß- bzw. Verlassenheitsängsten führt. Dadurch werden Verhaltensstrategien irrational und intransparent – man lügt aus Angst, um sozial nicht aus dem Rahmen zu fallen. Dies verursacht sowohl psychosomatische Krankheiten als auch wirtschaftliche Schäden durch Vermeidung von Kritik und Innovationsentscheidungen. Studien haben gezeigt, dass Führungskräfte gerade in Deutschland entscheidungsträge sind und ihr Verhalten nur nach (scheinbar objektivierter) Datenlage auszurichten versuchen. Da aber Parameter aus Daten immer unvollständig und different interpretierbar sind, bedarf es des Entscheidungsrisikos. Die Bereitschaft dazu muß pädagogisch eingeübt und durch Belohnung habituiert werden. Dies geschieht im schulischen Bereich zu selten. Neben dem *Sport* ist hier jede *künstlerische Tätigkeit* von größtem Gewinn.

Das Phänomen der Angst ist auch in der Pädagogik eines der Haupthindernisse bei der schöpferischen Entfaltung kreativer Potentiale. Denn Angst ist die Enge, in die gerät, wer das Verhältnis von individueller Entfaltung bzw. Gestaltungsmöglichkeit und Suche nach Gemeinschaft und Aufgehobensein in derselben nicht mehr ausgleichen kann. Angst kann mithin als Störung der Balance von Individuum und Gemeinschaft betrachtet werden. Ein gewisses Maß von Angst ist evolutionsbedingt und überlebensnotwendig, indem sie die Aufmerksamkeit auf Gefahren zu lenken vermag. Aber die Imaginationskraft des Menschen, die Bilder der Hoffnung und Utopien schmieden kann, vermag auch Ängste zu schüren, die

⁶ Eine Langzeitstudie beziffert die volkswirtschaftlich relevanten Kosten der Angst auf jährlich 100 Milliarden Euro, wie „Die Welt“ am 17.8. 2006 berichtete. Dies vor allem deshalb, weil Angstverhalten mit Vermeidungsverhalten einhergeht. Dabei muß zwischen „Mikroängsten“, die motivieren und zur Vorsicht anregen, und „Makroängsten“, die hemmen, unterschieden werden. Detailliert dazu: W.Panse/W.Stegemann, Kostenfaktor Angst, Landsberg: Verl. Moderne Industrie, 1996, die den Gesamtschaden auf 100 Mrd. DM hochrechnen (S. 176). Die Autoren differenzieren zwischen Existenzängsten, sozialen Ängsten und Versagensängsten und benennen 12 der häufigsten Ängste (Spielraumeinengung, die Angst, überflüssig zu sein, Überforderung, Fehlinformation, Autoritätsverlust, Konkurrenz usw.), die mit Verhaltensformen kongruieren, die durch Ensemblespiel, wie hier vorgeschlagen, gemeistert werden können.

lähmen. In den klassischen religiösen Traditionen haben wir es vor allem mit Ängsten vor Gott, der Hölle, dem Tod, dem Endgericht, vor der Häresie, der Abweichung – „dem Anderen bzw. Anderssein“ – zu tun. Heute sind Ängste vornehmlich in den Bereich der Ausgrenzung aus sozialen Gruppen (Mobbing) verschoben. Das bedeutet auch, dass kreatives Eigensein in der sozialen Selbstkontrolle durch Angst eingeschränkt wird. Das Bildungsziel wird damit – oft unmerklich – konterkariert.

Es sind die vier Grundformen der Angst,⁷ die auch im pädagogischen Bereich ausgeglichen werden müssen, wenn Bildungsziele optimal erreicht werden sollen: 1. Angst vor Hingabe, die eine *schizoide* Persönlichkeit hervorbringt und ein zu starkes Abgrenzungsbedürfnis beinhaltet, also die Neurose des „Fundamentalisten“, 2. Angst vor Autonomie, die eine *depressive* Persönlichkeit hervorbringt und eine Angst vor der Ichwerdung bzw. Eigenständigkeit bedeutet, also die Unfähigkeit, Kritik sowie Distanz durch Humor zu ertragen, 3. Angst vor Neuem, die eine *zwanghafte* Persönlichkeit hervorbringt und im Streben nach Sicherheit besteht, was intellektuell den Dogmatismus ausmacht, 4. Angst vor Bindung (an Ordnungen), die eine *hysterische* Persönlichkeit hervorbringt, die ihre Identität mit sich selbst nicht finden kann, wobei die fehlende Akzeptanz von Normen, Traditionen und sozialen Regeln charakteristisch für diese Form der Angst ist. Alle genannten Ängste sind Störungen des intrapsychischen wie des sozialen Gleichgewichts. Sie signalisieren mangelnde Gelassenheit und die fehlende Fähigkeit zur Selbstkritik und –korrektur.

Aus der Psychosomatik ist bekannt, dass die genannten Ängste mit zwei typischen Sozialpraxen korrelieren: einerseits dem Mangel an aktiver sozialer Teilhabe und andererseits dem kompensatorischen Drang zur Machtausübung. Dieser Zusammenhang ist durchgängig vom Kleinkindalter bis ins Seniorenleben zu beobachten. Teilhabe durch kontrollierte Eigeninitiative und Mit-Arbeit in hierarchisch wechselnden Mustern ist nun genau das Charakteristikum des Teams, im Sport wie in der Musik. Durch wiederholte Instrumental- oder Vokalpraxis wird der Umgang mit Ängsten, die vor dem „Auftritt“ bekanntlich äußerst stark sein können, eingeübt. Die eigene Kompetenz wird dem Gruppenverband zur Verfügung gestellt, was das Selbstwertgefühl erhöht. Selbstkontrollierte Freiheit – das ist das Prinzip musikalischen Gestaltens, und genau diese Praxis balanciert alle vier genannten Ängste. Weil

⁷ Fritz Riemann, Grundformen der Angst, 1961

Musikpraxis ständige Wiederholung ist, wird die Geduld im Umgang mit sich selbst gefördert, was wiederum das Erreichen der Lernziele in allen Disziplinen beeinflusst.

3. Kooperation und Konkurrenz

Evolution beruht auf Selektion. Dieses Prinzip gilt auch im Bereich der kulturellen Evolution, also der Traditionsbildung und der Einordnung von Individuen in kulturelle Muster.

Menschen, die in eine Gemeinschaft, Sprache, Gruppe, Religion, Wissenschaft usw. sozialisiert werden, tun dies im Rahmen von Selektionen, die Hierarchiemuster erzeugen, welche wiederum einander auf höchst komplexe Art überlappen. Dieses Prinzip wäre aber völlig missverstanden, wenn es unter dem Gesichtspunkt alleiniger *individueller* Konkurrenz verstanden würde. Im Gegenteil:

Eine der wesentlichen Eigenschaften, die den Menschen als Menschen überlebensfähig machen, ist die Empathie. Diese ist biologisch vorgeprägt in der Herausbildung der so genannten Spiegelneuronen und wird heute untersucht unter dem Gesichtspunkt der *Theory of Mind* (die Fähigkeit, sich in einen Anderen „hineinzusetzen“). Demnach wirkt jede Aktivität auf das wahrnehmende Bewusstsein zurück. Wie schon erörtert, verändert jede Aktivität die Struktur des Gehirns. Die „Umwelt“ ist deshalb nicht das Äußere des Individuums, sondern individuelle Entwicklung und Umweltaktivität bedingen und prägen einander wechselseitig. Der jeweils andere Mensch trägt wesentlich zu dem bei, was wir als „Ich“ erleben. *Das Ich steht nicht einer Umwelt gegenüber, sondern die Realität ist das Wechselspiel von Innen und Außen.* Beide Aspekte werden überhaupt erst zu dem, was sie sind, im Prozess der wechselseitigen Beeinflussung, die lebenslang anhält. Wenn dem so ist, ergibt sich daraus für die Pädagogik eine klare Perspektive: *Kooperation ist das Grundmuster der Evolution*, und zwar bereits im Tierreich, noch mehr aber im Bereich der menschlichen Kultur. Kooperation prägt die Individuen, verstärkt je eigene Potentiale und optimiert Strategien des Wahrnehmens wie des Verhaltens gegenüber Herausforderungen jeglicher Art. Kooperation stärkt das Selbst- und Selbstwertgefühl, gerade indem sie die Erfahrung reifen lässt, dass das Ich nicht *gegen*, sondern *mit* dem jeweiligen Partner wächst.

Konkurrenz ist eine bestimmte Form der Kooperation, nicht ihr Gegenteil. Denn das konkurrierende Gegenüber dient als Maß, an dem sich der Akteur misst, um einen Vorteil zu gewinnen. Würde der konkurrierende Partner ausgeschaltet, wäre diese Feedback-Funktion gestört und es käme zu einem Qualitätsverlust in der Koordination unterschiedlicher

Parameter, Sichtweisen und Verhaltensformen. Konkurrenz ist Kooperation in zeitweiliger Gegnerschaft, wobei das System nur dann kreativ bleibt, wenn die Rollen wechseln. Dies gilt für die optimale Bildung und Ausbildung des Individuums wie sozialer Gruppen.

Das hier angedeutete Wechselspiel kommt nirgends deutlicher zur Geltung als in der Musik. Das Zusammenspiel instrumentaler oder vokaler Gruppen ist ein genaues Abbild dieser Dynamik. Musik ist Dialog, bei dem die Partner *gleichzeitig* aktiv sind und einander empathisch wahrnehmen müssen, damit das Zusammenspiel möglich wird. Die gleichzeitige Aktivität ist aber temporal gegliedert: Einzelne treten hervor, um dann wieder zurückzutreten und Anderen den ersten Platz zu lassen. Es entstehen ständig neue Hierarchien, die insgesamt das Werk im zeitlichen Ablauf generieren. Der Wechsel ist es, die Fähigkeit zur zeitweiligen Dominanz und Subordination, die Befriedigung verschafft. Diese Erfahrung ist unerlässlich für die gelingende Sozialisation des Menschen. Erfahrung durch aktive Einübung von musikalischer Gestaltung lehrt:

Nicht Kooperation oder Konkurrenz, sondern Konkurrenz in Kooperation ist das Grundmuster kreativer Gestaltung.

Dies gilt für *alle* Bereichen des Lebens, von der Gestaltung der eigenen Lebensprozesse (Zeiteinteilung, Hobbygestaltung, Ausgleich von mentalen und emotionalen Varianten) über die Gestaltung von Partnerschaften, die Abwägung von Alternativen in der Urteilsbildung bis hin zu ökonomischen und politischen Prozessen.

4. Harmonie und Kontraste

In der Musik wie in der Malerei geht es nicht um Eindeutigkeit durch logische Deduktionen, sondern um das Erreichen von Harmonie durch Kontraste. Gerade das Nicht-Stimmige wird in Ordnungen zusammengefügt, die durch kreative Gestaltung im künstlerischen Prozess selbst erst entstehen. Deshalb erfahren sich der Musiker wie der Maler ständig in neuen Aufbrüchen, das noch nicht Erlebte oder das Ungewohnte zu präsentieren. Dies ist eine Schulung innovativer Gestaltung par excellence. Sie befähigt den Übenden, Neues zu wagen, Chancen zu sehen und mit Augenmaß zu gestalten. Genau dies wird in musiktherapeutischen

Verfahren klinisch schon äußerst erfolgreich durchgeführt, derselbe Mechanismus kann aber ebenso gut allgemein-pädagogisch eingesetzt werden.

((In diesem Kontext sei auf den Maler Wassily Kandinsky (1866-1944) verwiesen. Er steht wie kaum ein anderer Künstler für die Inszenierung der Zeitlichkeit im Vorgang des konstruktiven Malens. Der gestaltende Künstler ist der Betrachter, der in der Betrachtung zum Beobachter seiner eigenen inneren Adaptionenprozesse just dieses Vorgangs wird. Kandinsky spricht von Verzeitlichung des Bildraums, von einer Musikalisierung der Malerei (durch Synästhesie, Verfließen der Farben, Aufgabe der Zweidimensionalität im Farbfluß). Ihm sind die geometrischen Grundformen wie Dreieck, Kreis usw. wie jeweils spezifisches „geistiges Parfüm“.⁸ Interessant ist, dass für ihn die Gedanken, die er in seiner Schrift „Über das Geistige in der Kunst“ entwickelt, „Resultate von Beobachtungen und Gefühlserfahrungen“⁹ sind, Produkte eines Erfahrungsprozesses also, den er selbst beobachtet. Kandinsky formuliert programmatisch, dass man einen Weg vom äußeren objektivierbaren (messenden) Erkennen nach innen gehen müsse. Das innere Erkennen werde durch Literatur, Musik und Kunst vermittelt, und zwar in einem spirituellen Sinn, der trans-materielle Werte bewußt mache.

In diesen Zusammenhang gehört die weit reichende Überlegung, dass es zwei Modi von Raum-Empfinden und Raum-Interpretation gibt, die unsere Lebenshaltung prinzipiell beeinflusst: Im ersten Modus kann der Raum als Gefäß verstanden werden, in dem sich einzelne Objekte bewegen, die nachträglich miteinander kommunizieren; im zweiten Modus erscheint Raum als ein Kontinuum, in dem durch unterschiedliche Dichte verschiedene Qualitäten entstehen, die wir als Objekte erleben.¹⁰ Im ersten Fall liegt der Fokus auf dem Einzelnen, im zweiten auf der Netzwerkstruktur. Beide Erlebensweisen ergänzen einander, aber die Systemerkennung, in dem sich der Einzelne als ein Aspekt des größeren Zusammenhanges erfährt, ist in unserer Kultur und damit auch in der Pädagogik nur gering entwickelt. Sehr zum Schaden nicht nur des intellektuellen Erkennens von Zusammenhängen, sondern der gefühlsmäßig-fundamentalen oder auch intuitiven Erfahrung einer Verbundenheit, die Lust am Anderssein, an der Kreativität, am Gestaltungswillen überhaupt erst ermöglicht. Die Zeitstruktur musikalischer Bildungen repräsentiert nun genau diesen zweiten Modus der Raumerfahrung. Denn Musikpraxis übt in die gefühls- und

⁸ W. Kandinsky, Über das Geistige in der Kunst, Bern: Benteli Verlag 1952, 68

⁹ W. Kandinsky, Über das Geistige in der Kunst, Bern: Benteli Verlag 1952, S. 17

¹⁰ D. Rudhyar, Die Magie der Töne. Musik als Spiegel des Bewusstseins, München und Kassel: dtv/Bärenreiter 1988, 64f.

verstandesmäßige Erfahrung der Verbundenheit ein und setzt damit Willensimpulse zu ganzheitlicher Lebenspraxis frei. Dies ist eine qualitative Veränderung, die sich heilsam und nützlich in allen Lebensvollzügen auswirkt, wie wir z.B. aus der Musiktherapie und der Hofer Kunstschule wissen.

5. Komplexität

Musikalische Praxis ist Einübung in Komplexität. Während intellektuelle Erkenntnisprozesse schon aus pädagogischen und medialen Gründen auf Reduktionen angewiesen sind, kann ästhetische Wahrnehmung die *Intuition* entwickeln, die komplexe Zusammenhänge in harmonikal gestaltbaren Mustern sinnlich und sinnvoll darstellt. Durch diese ergänzende Bildung wird der Gefahr entgegengetreten, Vereinfachungen nicht nur als pädagogisches Mittel zu erkennen, sondern als Gegebenheit der Wirklichkeit hinzunehmen. Wirklichkeit ist komplex, und monokausale Erklärungen mögen zwar kurzfristige Handlungsstrategien ermöglichen, gelangen aber schnell an Grenzen, deren Missachtung verheerende Konsequenzen haben kann, und zwar in Bezug auf den Umgang mit jeder Art von System, sei es der Mensch, die menschliche Gesellschaft oder die Natur. Hier ist die ästhetische Schulung Erkenntnisübung im strikten Sinne. Aber auch die soziale Komplexität wird in der Praxis gemeinschaftlichen Musizierens eingeübt. Der Erfolg von „Zusammenspiel“ wird emotional nirgends so explizit erfahrbar wie im Mannschaftssport oder in der Musikgruppe, und zwar als Resultat von Koordinationsleistungen, die für alle sozialen Praxen notwendiger Weise erlernt werden müssen.

Handlungsvorschläge

Das Hofer Modell gleicht einem Rohdiamanten, der geschliffen werden sollte. Dafür können unterschiedliche Szenarien und Handlungsvorschläge entwickelt werden. Eine erste Bestandsaufnahme lässt drei Handlungsfelder erkennen:

Drei Handlungsfelder

1. Die *Förderung der Fortsetzung des Hofers Modells* und seine Anwendung in benachbarten Regionen (z.B. Bayreuth).
2. Die *Etablierung „Runder Tische“* im Sinne der Initiative zum „bildungspolitischen Dialog“ des bayerischen Kultusministers¹¹, wobei alle Beteiligten das Modell weiterentwickeln und auf jeweilige lokale Situationen zuschneiden können.
3. Die Weiterarbeit am Thema in Verbindung mit dem Projekt einer *Spirituellen Akademie*, um die Zukunftschancen integraler Bildung pragmatisch zu entwickeln.

Der normative Änderungsbedarf in der Bildung steht außer Frage. Es geht darum, die Probleme von Angst, Gewalt, Depressionen und Konzentrationsstörungen bei Jugendlichen nicht nur zu beklagen, sondern durch qualitative Bildungsinnovationen offensiv zu überwinden. Die hier vorgelegte Interpretation der Münchner Studie, die das Hofer Modell empirisch untersucht, kommt zu dem Ergebnis, dass dies möglich ist. Besonders angesichts der angestrebten Ganztagschulen lässt sich der Musikunterricht bzw. die Musikpraxis in das Schulgeschehen selbst integrieren. Dabei ist es wichtig, dass Musik, Naturwissenschaften, Sprachunterricht usw. nicht nur *nebeneinander* existieren, sondern durch konkrete Projekte die Vernetzung der Disziplinen deutlich wird: Musik, Mathematik und Geometrie hängen ebenso zusammen wie Musik und Bewegungslehre (Sport) oder Musik und Bildende Kunst bzw. Deutsch und andere Kultur-Fächer. Die Verknüpfungen kultureller Praxen müssen in der Kooperation der Fachleute (innerschulisch und außerschulisch) erkennbar werden. Die Umsetzung von Bildung im genannten Rahmen und die Konkretisierung in Bildungsstrategien sollten auf vielfältige Weise in konkurrierenden Modellen geschehen. Dabei müssen die lokalen bzw. regionalen Möglichkeiten und Gegebenheiten analysiert werden.

Ein integratives Bildungskonzept, wie es hier vorgestellt wird, bedeutet zweierlei:

1. Die Verbindung von kognitiven, emotionalen, körperbezogenen und sozialen Lernzielen durch intellektuelle und ästhetische Schulung, wobei sich die aktive Musikpraxis als optimal erweist.
2. Die Verbindung der schulischen Lernpraxis mit der lokalen Lebenswelt in einer Region, die jeweilige Möglichkeiten im Sinne von (1) unterstützen sollte. Dies bedeutet, dass lokale Orchester, Theater, Musikgruppen usw. aktiv in die jeweiligen

¹¹ Regierungserklärung des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus, Dr. Ludwig Spaenle, am 26. März 2009 im Bayerischen Landtag, bes. S. 8-9.

institutionalisierten Formen von Bildung integriert werden. Nicht nur der Theaterbesuch, sondern die Mitgestaltung des Theaterbetriebs durch Schüler ist gefragt. Nicht nur das Konzertanrecht für Schüler, sondern das aktive Engagement der professionellen Musiker in den Schulen (nicht nur in spezifischen Musikschulen) ist gefordert.

Das Hofer Modell sollte Schule machen in weiteren bayerischen Regionen wie Nürnberg, Regensburg, Augsburg, München, durch gezielte Förderung entsprechender Projekte seitens der Staatsregierung, die sich in einem Dachverband „Bildung integrativ“ zusammenschließen und gegenseitig inspirieren können. Dabei sollten Körpererziehung und Musikerziehung einander wechselseitig ergänzen, weil viele Bildungsparameter ähnlich sind (Koordination, Spontaneität, mentale und emotionale Balance, Konzentration, Leistung im unmittelbaren Wettbewerb, Teamgeist).

Entwicklung in Vier Schritten

1. Ein *erster* Schritt wäre die Diskussion des Konzeptes auf Foren, die von Stiftungen (z.B. Hanns-Seidel-Stiftung) organisiert werden.
2. Ein *zweiter* Schritt kann die Vortragstätigkeit von mit dem Konzept vertrauten Personen in Bildungsinstitutionen wie Schulen, Lehrerbildungsinstitutionen, Kultusministerium sein. Dabei sollten im Dialog mit den Schulpraktikern (Lehrer, Rektoren, Erzieher) konkrete Szenarien entwickelt werden, die modellhaft umgesetzt würden.
3. Ein *dritter* Schritt bestünde in der Sammlung und Koordination der Erfahrungen, die auf der Ebene des genannten Dachverbandes „Bildung integrativ“ evaluiert werden.
4. Ein *vierter* Schritt setzt ein Rahmenkonzept, das genügend Spielraum für lokale Besonderheiten lässt, in der Landesbildungspolitik um.

Kooperation

Das Projekt nachhaltiger integraler Musikerziehung, wie es hier vorgestellt wird, kann ergänzt werden durch eine grundsätzliche Entwicklung der Geistesschulung in einer **Spirituellen Akademie**, in der die Kompetenzen der Hirn- und Kognitionsforschung, der psychosomatischen Praxis einer ganzheitlichen Medizin und der Meditationsschulung auf hohem Reflexionsniveau zusammengeführt werden.

Inhaltlich bedeutet die ganzheitliche Bildung vor allem die Befähigung zur Erkenntnis und Selbsterkenntnis mittels der Aktivierung intensivierten Bewusstseins. Dieses kann durch Praxis der Meditation und eine Spiritualität der Achtsamkeit gefördert werden.

Dabei ist das qualitative Bildungsziel der Selbsterkenntnis entscheidend, denn nur wer seine Potentiale kennt, kann entsprechend handeln. Das, was ein Individuum ist, erschließt sich aber nur durch genaue Wahrnehmung der *solidarischen Kreativität*. Traditionell wurde diese Dimension mit dem Begriff der „Transzendenz“ ausgedrückt, wonach das Wirkliche immer mehr ist als das gegenwärtig Verfügbare. Solidarische Kreativität ist die Erfahrung, dass sich die kreativen und beglückenden Impulse im Leben nicht dem Rückzug, sondern der Öffnung zu Anderen und zu Anderem verdanken. Erst wenn der Mensch erkennt, dass das Anderssein des Anderen nicht bedroht, sondern bereichert, weil es ein Aspekt des eigenen Selbst ist, kann der Mensch solidarisch sein, nicht unter Druck, sondern in spontaner Freiheit aus Grund eigenen Erlebens. Erst wenn man weiß, dass der Andere und das Ich ein Netz bilden, in dem Eigensein und Anderssein die notwendigen Pole sind, wird einseitige Egozentrierung vermeidbar und eine Pädagogik der Liebe möglich. Das aber ist eine Aufgabe der Bewusstseins- und Herzensbildung, weniger poetisch: der vernünftigen Erkenntnis der interrelationalen Struktur des Menschseins, eine Aufgabe des Erkennens also.

Die Entwicklung einer Spirituellen Akademie bedeutet, das unübersehbare Angebot von Bewußtseinsübungen durch Meditation zu bündeln, zu strukturieren und Qualitätskontrollen zu unterziehen. Was z.B. im Bereich des Yoga mit der Institutionalisierung durch den Bund Deutscher Yogalehrer (BDY) und im Bereich der Traditionellen Chinesischen Medizin (TCM) bereits ansatzweise geleistet worden ist, wäre hier weiterzuführen und zu bündeln. Auf diese Weise können Strukturen geschaffen werden, die Qualität und zielgerichteten Einsatz der Meditation mit dem Ziel der Unterstützung eines *Mentalitätswandels* in der Gesellschaft ermöglichen. Sowohl im therapeutischen wie im pädagogischen Bereich wären

entsprechende Anwendungen sinnvoll, und zwar in Rückkopplung mit der wissenschaftlichen Überprüfung durch geeignete Studien. Ansätze dafür bieten

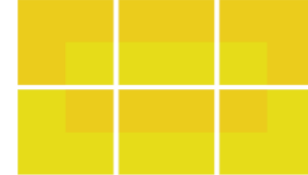
- Die „Schule der Nachhaltigkeit“, die an der Universität Karlsruhe (TH) und dem Karlsruhe Institute of Technology (KIT) angesiedelt ist und durch Exzellenz-Fördermittel getragen wird. Erklärtes Ziel dieses Zentrums ist einerseits die Entwicklung einer *gesellschaftlichen Konzeption gesellschaftlicher Entwicklung*, andererseits der *persönliche Kompetenzerwerb* im Sinn der Integration körperlich-kognitiv-emotionalen Lernens. Erfahrung der Leibhaftigkeit, Entwicklung einer Spiritualität der Achtsamkeit sowie Einübung in Offenheit und Ergriffensein werden als Lernziele ausdrücklich genannt.¹²
- Das Nationale Bildungspanel, das an der Universität Bamberg angesiedelt ist und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) getragen wird. Diese Initiative will Daten über Bildungsverläufe und Kompetenzentwicklungen sammeln, um Strategien zu einer Verbesserung und Koordination der Einzelsegmente des gesamten Bildungssystems zu entwickeln.

¹² Die Schule der Nachhaltigkeit – ein Anfang (Entwurf: Oliver Parodi, 19.2.2009), Universität Karlsruhe 2009, S. 6/9.



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



WS 2009/10

**Qualitäten des Menschlichen
Facetten einer aktuellen Bildungsethik**

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROßNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(5) 17. 12. 2009

PROF. DR. STEPHAN LEIMGRUBER/ LMU - LEHRSTUHL FÜR DIE DIDAKTIK DES RELIGIONSUNTERRICHTS

ISA GÜZEL / LEITER DES INTERKULTURELLEN DIALOGZENTRUMS MÜNCHEN

INTERRELIGIÖSES LERNEN: PERSPEKTIVEN FÜR EINEN DIALOG ZWISCHEN

CHRISTENTUM UND ISLAM

Prof. Dr. Stephan Leimgruber

Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des RU

Interreligiöses Lernen im Dialog zwischen Christen und Muslimen

Isa Güzel, Leiter des Interkulturellen Dialogzentrums München





1. **Gründe für die Notwendigkeit interreligiösen Lernens**
2. **Begriffsbildung: Interreligiöses Lernen**
3. **Erste Früchte des Dialogs**
4. **Konkreter Dialog zwischen einem Christen und einem Muslim zu zentralen Glaubensfragen**
 - a) Wer ist Gott
 - b) Wer war Jesus ?
 - c) Bibel und Koran – Die Heilige Schrift
 - d) Ähnlichkeiten der „fünf Säulen“ im Christentum
 - e) Welche Hauptfeste kennen Sie?
 - f) Kennen Sie ein Hauptgebot?
 - g) Frage der Religionsfreiheit
 - h) Stellung der Frau
5. **Einbezug des Publikums**

Minarette wie Raketen

Schweizer Rechtspopulisten wollen den Bau von Moscheetürmen

Von Thomas Kirchner

München – Es ist ein alter Trick der Schweizerischen Volkspartei (SVP): die Provokation mit Plakaten. Besonders gut funktioniert das beim Lieblingsthema der Rechtspopulisten, der vermeintlichen Überfremdung der Schweiz. Ästhetisch wie inhaltlich im Stil der demagogisch erhitzten Zwischenkriegsjahre gehalten, spielen die Plakate auf die Angst vor dem Schwarzen Mann an – oder schaffen sie erst. In früheren Kampagnen zerrissen Raben oder Asylbewerber die Schweizer Fahne, weiße Schafe kickten ein schwarzes aus dem Land. Gegen solche Geschmacklosigkeiten regt sich naturgemäß Widerstand, womit die SVP erhält, was sie will: Aufmerksamkeit.

Beim neuesten Streit geht es um eine Initiative, die den Bau von Minaretten verbieten lassen will. Am 29. November stimmt das Volk darüber ab. Das Plakat zeigt eine vollverschleierte Frau vor einer Schweizer Fahne, aus der Minarette ragen. Diese sehen aus wie Raketen. Als das Motiv bekannt wurde, ging eine Protestwelle durchs Land. Die regierungsamtliche Rassismus-Kommission sah eine Verunglimpfung der muslimischen Bevölkerung und eine mögliche Gefahr für den öffentlichen Frieden; mehrere große Städte verboten, die Plakate aufzuhängen; der Ringier-Verlag weigerte sich, Anzeigen mit dem Motiv zu drucken.

Die SVP hat ihr Ziel erreicht – und stilisiert sich auch noch als Märtyrerin der



Mit provokativen Plakaten macht die SVP Stimmung gegen Muslime. dpa

Meinungsfreiheit. Die liberale Mehrheit der Schweiz steckt im Dilemma. Sie weiß, dass sie der SVP in die Hände spielt, wenn sie sich wehrt. Sie kann aber die Zumutungen der Rechten kaum ignorieren – auch weil sie fürchten muss, dass die Abstimmung verlorengeht. Laut einer Umfrage des Züricher *Tages-Anzeigers* sind 35 Prozent für das Minarett-Verbot, obwohl die Regierung und alle Parteien außer der SVP und einer rech-

ten Splitterge-
teil empfehle-
lerstärkste F-
ger gut zu m-

Es könnte
die Initiative
che die Schw-
deres Land“
Präsident de-
nen in der S-
enormen Im-
sehr beliebte
die Schweiz.
Land, das de-
lich verbiet
auch Rache-
schen Welt v-
tionalen Kar-
med-Karika-

Natürlich;
tive nicht nu-
als unerwür-
der Muslim-
Warnsignal
die Toleranz
habe. Diese
egal wie die
rekte Demok-
listen ein e-
Mit Initiativ-
SVP ein Ther-
ralen eigent-
stimmen wo-
die etwa
Schweiz, die
zählt, nicht
Zusammenle-





Der Byzantinische Kaiser Manuel II. Paläologus sagte:

„Zeig einem doch, was Muhammad *Neues* gebracht hat, und du wirst *nur Schlechtes und Inhumanes finden* wie dies, dass er vorgeschrieben hat, den Glauben, den er predigte, durch das *Schwert* zu verbreiten“ (Benedikt XVI., Glaube und Vernunft, 2006, 15.)

Übersetzung von Th. A. Khoury

Samuel P. Huntington

The Clash of Kampf der Kulturen Civilizations

Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert



Samuel P. Huntington, Jahrgang 1927, Professor für Politikwissenschaft, Berater des US- Außenministeriums und Leiter des John-M.-Olin-Institutes für Strategische Studien an der Universität Harvard, Mitbegründer der Zeitschrift *Foreign Affairs*, hat sich in zahlreichen Fachpublikationen mit den Perspektiven der Weltpolitik im 21. Jahrhundert auseinandergesetzt.

Der Himmel über der Schweiz ist gross genug.

Nein zur Intoleranz. **Nein** zur Maueretzverbots-Initiative.





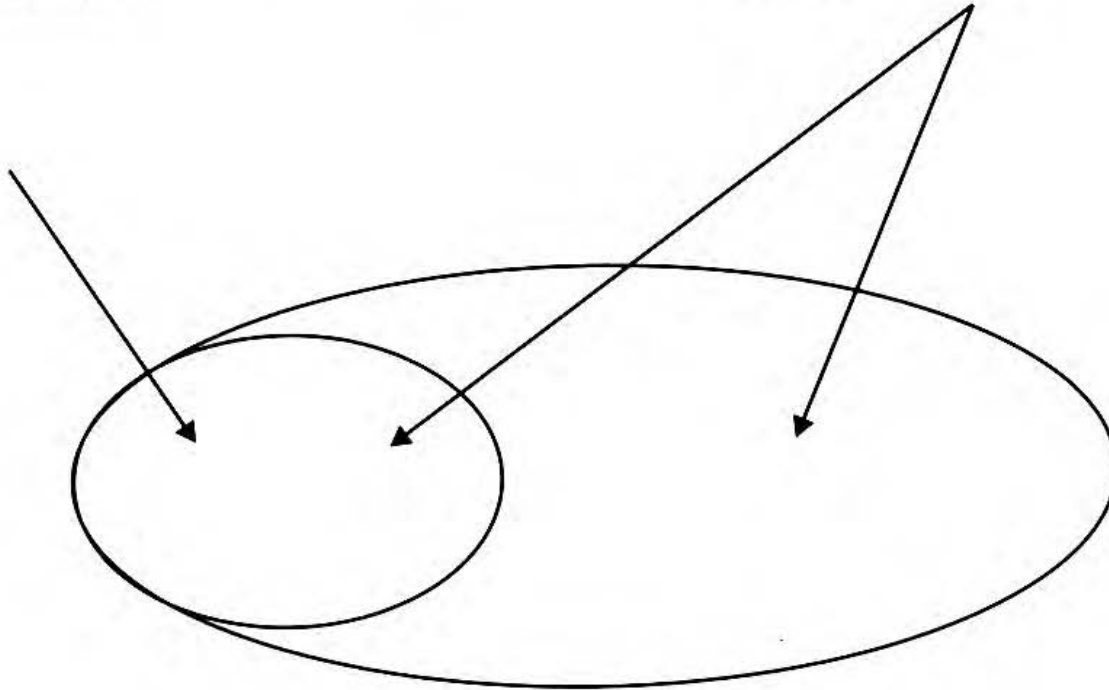
- Von fernen Weltreligionen zu Nachbarreligionen im Alltag
- Zusammenprall der Kulturen oder Konvivenz? - Konflikte oder Integration?
- Der Fremde / das Fremde als große Herausforderung heute
- Christsein definiert sich neu im Spiegel der Weltreligionen
- IRL gehört zum Bildungsauftrag von Schule und Erwachsenenbildung



- Interreligiöses Lernen (IRL) geschieht durch die Begegnung und den Dialog mit Angehörigen anderer Religionen
- IRL im weiteren Sinne meint alle Formen der Begegnung, auch indirekte durch Medien, Erzählungen, Lektüre usw.
- IRL im engeren Sinne meint direkte Begegnung von Angesicht zu Angesicht (Königsweg des Dialogs)
- **Dialog** geschieht auf drei Ebenen:
 - a) im Alltag
 - b) auf wissenschaftlicher (u.a. theologischer) Ebene und
 - c) spiritueller Ebene

Interreligiöses Lernen im
engeren Sinne durch Konvivenz
und Gespräch

Interreligiöses Lernen im
weiteren Sinne umfasst
direkte Begegnungen
und indirekte Vermittlung





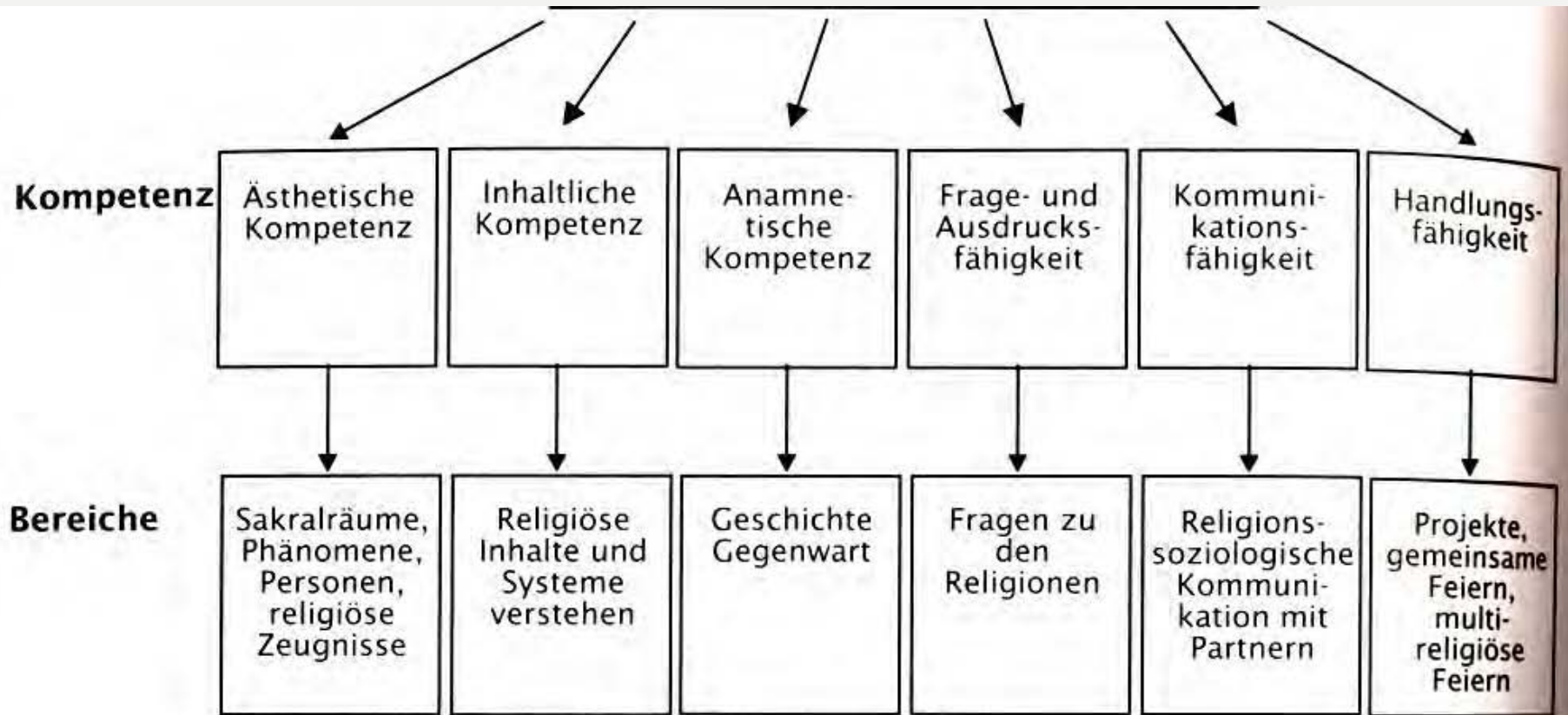
- Orientalistik und Islamwissenschaften im 19. Jahrhundert
- Intensivierung der Reisetätigkeiten
- Absprachen der „Missionsgesellschaften“ (1910)
- Lernprozess Christen - Juden als Vorlage für den Lernprozess Christen - Muslime
- Zweites Vatikanisches Konzil als optimale Vorgabe für die christlichen Kirchen und den Ökumenischen Rat der Kirchen



- Proklamation der *Religionsfreiheit*.
- Kein Zwang in religiösen Fragen, keine menschliche Gewalt zur Taufe
- Anerkennung der großen Religionen Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus
 - weil sie Wahres und Heiliges haben.
 - Es gibt „Strahlen der Wahrheit“ und echte religiöse Erfahrung.
 - Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nicht-christlichen Religionen (*Nostra aetate*).



- Die Konzilsväter reden *mit Hochachtung* von den Muslimen
- Christen und Muslime beten zum *einen Gott*, dem einen, lebendigen, barmherzigen, den Schöpfer der Welt und Menschen
- Christen und Muslime unterscheiden sich in der Christologie und Soteriologie; Im *Kreuz* ist kein Heil gemäß Koran
- Beten, Fasten, Almosen geben sowie 10 Gebote (Ethik) sind ähnlich
- Christen und Muslime sind zu *Dialog* und Kooperation eingeladen
- „Dominus Jesus“ (2000) betont Unterschiede
- „Klarheit und gute Nachbarschaft“ (2006)

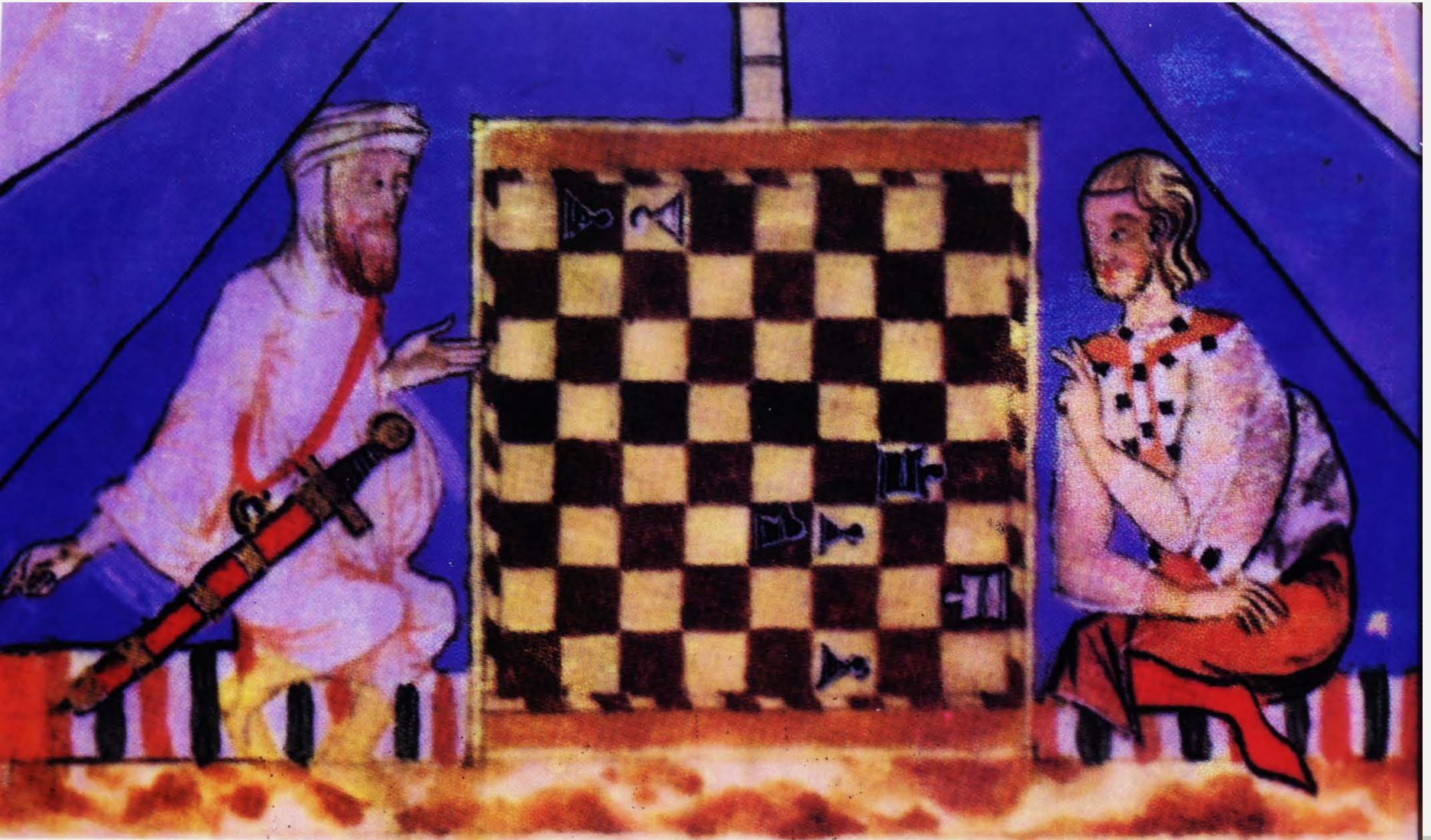




zwischen einem Christen und einem Muslim zu zentralen Glaubensfragen:

- a) Wer ist Gott?
- b) Wer war Jesus ?
- c) Bibel und Koran – Die Heilige Schrift
- d) Ähnlichkeiten der „fünf Säulen“ im Christentum
- e) Welche Hauptfeste kennen Sie?
- f) Kennen Sie ein Hauptgebot?
- g) Frage der Religionsfreiheit
- h) Stellung der Frau

Öffnung des Dialogs zum Publikum



**Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit**



WS 2009/10

Qualitäten des Menschlichen Facetten einer aktuellen Bildungsethik

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROßNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(6) 14. 1. 2010 IN RAUM M 118 / HAUPTGEBÄUDE

WANN IST BILDUNG GERECHT UND GUT? MAßSTÄBE EINER ZUKUNFTSFÄHIGEN BILDUNGSPOLITIK PODIUMSDISKUSSION

MIT WISSENSCHAFTSMINISTER DR. WOLFGANG HEUBISCH / BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST

PROF. DR. MARIA-ANNA BÄUML-ROßNAGL / INTERDISZIPLINÄRE BILDUNGSFORSCHUNG

PROF. DR. JULIAN NIDA-RÜMELIN / LMU – POLITISCHE THEORIE UND PHILOSOPHIE

PROF. DR. MICHAEL KUGLER / LMU – MUSIKPÄDAGOGIK

PROF. DR. HILDEGARD STUMPF / KSFH MÜNCHEN – PROFESSORIN FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

STATEMENT DER STUDIERENDEN-VERTRETUNG : BENEDIKT SCHUMITZ

MODERATION: PROF. DR. MARKUS VOGT

Podiums-Statement :

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl / Interdisziplinäre Bildungsforschung



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

PROF. DR. MARIA-ANNA BÄUML-ROSSNAGL
DEPARTMENT PÄDAGOGIK UND REHABILITATION
INSTITUT FÜR SCHUL- UND
UNTERRICHTSFORSCHUNG



E-mail:

Kontakt@baeuml-rossnagl.de

Telefon +49 (0)89 2180-5103

Telefax privat 08803/60539

homepage:

www.baeuml-rossnagl.de

www.edu.lmu.de/Ethik-Aesthetik/

www.lebensgesten.de

Postanschrift: Leopoldstrasse 13 / 80802 München

München, den 8. Januar 2010

Podiumsdiskussion der MKE-VR zur BILDUNGSETHIK am 14. 1. 2010

an der Ludwig - Maximilians-Universität - München

Statement von Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

Die im WS 2009/10 an der Ludwig-Maximilians-Universität durchgeführte interdisziplinäre Vorlesungsreihe ‚Qualitäten des Menschlichen – Facetten einer aktuellen Bildungsethik‘ greift Problemstellungen auf, die den gesellschaftlichen Diskurs zu institutionenübergreifenden Bildungsproblemen seit geraumer Zeit bewegen. Prof. Dr. Markus Vogt und mir war es bei der Konzeption dieses auf der Plattform des ‚Münchener Kompetenzzentrum Ethik‘ angebotenen Vorlesung mit Kolloquium wichtig, die ethische Relevanz von Bildungsmaßnahmen einem interfakultativen Hörerkreis bewusst zu machen und gemeinsam über zukunftsfähige Bildungsmaximen bzw. Bildungsmaßnahmen kritisch nachzudenken. Dieses fundamentale bildungsethische Anliegen ist nun durch die im Laufe dieses Wintersemesters erfolgten bildungspolitischen Ereignisse von besonderer Brisanz.

Die spannungsreiche Polarität, in der Menschen leben, denken und handeln, ist der Bedingungskontext für die Gestaltung einer lebensrealen Bildungskultur. Alle sozialen Dimensionen der Alltagsrealität sind geprägt durch rationale und emotionale Anteile, die in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit sorgsam zu sichten und hinsichtlich ihrer Bedeutung für zukunftsfähige Bildungsprozesse in modernen Gesellschaften sinnvoll zu werten sind.

Im Bericht der internationalen UNESCO-Kommission 1996 ist der "verborgene Reichtum" für das 21. Jahrhundert als menschliche Lernfähigkeit gekennzeichnet. Die Bildungsbedürfnisse des 21. Jahrhunderts sollen im "Vier-Säulen-Modell" von ‚zusammen leben lernen, Wissenserwerb lernen, handeln lernen und für das Leben lernen‘ entfaltet werden.

Dabei ist entscheidend, dass der Mensch in seiner spezifischen *conditio humana* als integriertes Individual- und Sozialwesen wie auch in seiner zeitstrukturell geprägten Lebenssituation gleichermaßen ernst genommen wird. Wichtige pädagogische und gesellschaftliche Aufgaben, die den *human factor* im Sinne einer *corporate identity* für die Gegenwart und Zukunft mit "sichern" helfen, stellen sich aktuell dazu auch im Focus der Globalisierung. Anstelle der Differenzmanifestation ist ein Beziehungsdenken zukunftsweisend, das Pluralität, Trennung und Verschiedenheit toleriert und den Erkenntnisprozess über Mensch, Gott und Welt als relationales und stets verantwortlich zu gestaltendes dynamisches Netzwerk versteht. In vielen Schulen Europas und der gesamten Welt herrschen jedoch immer noch die alten Bildungsvorstellungen, die im Sinne von isolierter Rationalität und leistungsorientierter Zweckrationalität die heranwachsende Generation zu Robotern einer technischen Zivilisation ausbilden will.

- **Bildungsethische Problemstellungen aus der Vorlesungsreihe**

Der einzelne Mensch lebt im Spannungsfeld zwischen der eigenen *conditio humana* (Leib-Geist-Seele-Einheit!) und einseitigen gesellschaftlichen Leistungserwartungen :

- **Bildung/Bildungswege als Freiheitsentfaltung von Menschen: ein anthropologisches Diktum**

"Der Mensch ist in eine Freiheit gesetzt, die er selbst nicht gewählt hat, doch in dem primordialen Verwiesensein auf die soziale Situation ist ihm eine Verantwortung auf den Anderen im Antwortgeben mitgeliefert die gegenseitig verbindet und entbindet."
[Weber B., 2005, S.15]

Aufgabe von menschlichen Bildungsprozessen ist es, den Kindern die Chance einer humanen Lebensführung zu ermöglichen. Als Humanistisches Bildungsziel gilt der selbständig denkende und kreativ handelnde Mensch, der verantwortungsbewusst sich und Anderen gegenüber handeln lernt. Ziel ist eine Stärkung der persönlichen Autonomie von Heranwachsenden, eine Verbindungsfähigkeit von Denken und Wahrnehmen, Herz und Gefühl im prozessorientierten Lernen und beziehungsorientierten Handeln.

Das erfordert eine Pädagogik des offenen Umgangs der Generationen miteinander: Die gesellschaftliche Zukunft ist heute mehr denn je eine Frage nicht nur der Kritikfähigkeit, sondern auch der individuellen schöpferischen Gestaltungskraft.

- **Bildung/Ausbildung als Lebensqualifikation für gesellschaftliche Mitwirkung**

Maßstab einer zukunftsfähigen Bildungspolitik müsste ein Verständnis von Humanismus, i dem die individuellen und sozialen Anteile des menschlichen Denkens und Handelns integrativ zu sichten und zu werten sind :

Bildungsprozesse haben die Aufgabe, Menschen zu befähigen, als einzelne Menschen wie auch in Gruppen verantwortungsvoll - auch in kritischer Reflexion zur sozialen

Lebenssituation in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturen - zu leben und zu handeln.

Exemplarisch dazu waren die Expertenbeiträge und Diskurse dieser Vorlesungsreihe :

- *„Bildung im Spannungsfeld von Anthropologie und Gesellschaft“
Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl*
- *„Kann man Werte lehren und lernen ?“
Prof. Dr. Markus Vogt*
- *„Erziehungsethik - Verantwortlichkeiten im Generationenverhältnis“
Prof. Dr. Rolf Göppel*
- *„Befähigungsgerechtigkeit durch Gesundheitsförderung“
Prof. Dr. Heiner Keupp*
- *„Personale Bildungskompetenzen entwickeln – Schlüssel für eine sinnvolle
Lehrerbildung“
Prof. Dr. Michael v. Brück*
- *„Interreligiöses Lernen – Perspektiven für einen Dialog zwischen Christentum und
Islam“
Prof. Dr. Stephan Leimgruber / Isa Güzel, Leiter des Interreligiösen Dialogzentrums*
- *„Kinderarmut als aktuelles Bildungsproblem“ – empirische Daten, globale
Perspektiven und grundschulpädagogische Handlungsansätze
Prof. Dr. Sandro Bliemetsrieder / Dr. Julia Garhammer*

➤ **Bildungskrisen als Chance für sinnvolle Umorientierung von Einzelnen und Gesellschaft :**

Ein Bildungssystem, das auf seine "Erfogsliste" kaum ein Bemühen um die Anerkennung sozialer und emotionaler Kompetenzen erkennen lässt - muss es nicht mitverantwortlich gemacht werden für die wahnhaft übersteigerten "Anerkennungstaten" von Jugendlichen, die in einer einseitig kognitiv gewerteten Schulbildung keine Sinnstruktur für ihr Lernen empfinden können ? Bäuml-Roßnagl 2005, S.61

Wann ist Bildung gerecht ?

Grundrecht auf Bildung aller Gesellschaftsmitglieder – nicht nur als Ausbildung für gesellschaftliche Zwecke - nicht nur im Dienste der ‚Knechtschaft der Effizienz‘ vgl. den aktuellen Diskurs zum Verständnis und Wert von Bildungsprozessen als *longlife learning* und als generationenübergreifender Prozess

Wann ist Bildung gut ?

Menschliches Lernen vollzieht sich nicht nur mit dem Intellekt und Menschen bilden zu wollen ohne die Leibbasis der Lernvollzüge zu beachten führt zu einer Verfehlung des menschlichen Bildungssinnes. Emotion und Phantasie, seelische Empfindungen und leibsinliche Erlebnisse gehören ebenso elementar zum Menschsein wie Denkfähigkeit und Urteilsvermögen.

vgl. Bäuml-Roßnagl 2005 / Bildungsparameter in soziologischer Perspektive

➤ **Universitäre Bildung/Ausbildung muss mehr sein als die Erfüllung gesellschaftlicher Forderungen /Erwartungen**

Der aktuelle Bildungsdiskurs erfordert ein neues Nachdenken über die Grundidee des kommunikativen Handelns nach Jürgen Habermas
(1981, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd 2, S. 103)

.....dass kommunikativ handelnde Menschen sich rational argumentierend über ihre normativen Geltungsansprüche verständigen und „*nur die Normen Geltung beanspruchen dürfen, die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden (oder finden können).*“

vgl. auch ders. ‚Ein Bewusstsein von dem, was fehlt...‘ 2007:

„*Die praktische Vernunft verfehlt ihre Bestimmung, wenn sie nicht mehr die Kraft hat, ein Bewusstsein von dem, was fehlt, von dem, was zum Himmel schreit, zu wecken und wachzuhalten.*“

• **Maßstab/Postulate für eine zukunftsfähige Bildungspolitik**

1. **Postulat :**

Bildung/Bildungswege sollen der Freiheitsentfaltung von Menschen dienen ?

Das menschliche Grundrecht auf Bildung ernst nehmen !

Die universitäre Bildung darf den Humboldtschen Anspruch nach sinnvollem Weltverstehen nicht aufgeben (Wahrhaftigkeitsaxiom für Forschung und Lehre)

„*Bildung statt Ausbildung – Wir sind keine Bienen, wir sind Menschen*“ Demo-Plakat vom 17.11.

- mehr StudienWahlfreiheit in den Bachelor-Studiengängen

„...Freiheit der Rede, Freiheit des Bekenntnisses...Grundlagen des neuen Europa“ aus:
Die Weisse Rose / Flugblatt V

- mehr Zeit für die individuelle Vertiefung von Studieninhalten erfordert vor allem

Freiräume inmitten der straffen Studienorganisation

„*kein ‚Studiertmachen‘ ohne Verstehen-lehren!*“

„*Bildung ist das was übrig bleibt wenn die letzte weg ist*“ vgl. Stud. Demo-Poster

- Studienordnungen sinnvoll konzipieren ...mehr Nachdenklichkeit zulassen über zeitgerechte Studieninhalte und die ‚Entrümpelung‘ von ‚nun‘ tradierten Studienanforderungen trotz der verkürzten Studienzeiten

2. **Postulat:**

Bildung/Ausbildung soll eine basale und nachhaltige Lebensqualifikation für gesellschaftliche Teilhabe/Mitwirkung grundlegen

Hochschulen müssen umdenken ! Eine ernsthafte bildungspolitische Konzeptionsdebatte ist erforderlich für zukunftsfähige Bildungsstrategien !

- Lehre und Forschung als gleichberechtigt anerkennen... die Evaluation der Lehrqualität an den Universitäten muss ein Exzellenz-Auswahlkriterium sein
Universitäre Lehre als ‚Nahaufnahme‘ wissenschaftlicher Welterkenntnis !

- Zeitersparnis und niedrige Kosten als zweckrationale Zielsetzungen des Bologna-Prozesses führten zu einer Vereinheitlichung als ‚Studium von der Stange‘
„Auch eine stabile und gerechte Wirtschaft braucht freie Bildung“ (stud. Demo-Plakat)

- den Dialog und die Kooperation zwischen den Hochschuldozenten und den Studierenden redlich durchführen und Konflikte auch in kritischen Punkte austragen
vgl. den Argumentationsstil zur Räumung der LMU am 29. 12.

3. Postulat:

Bildungskrisen sind als Chance für eine sinnvolle Umorientierung von Einzelnen und der Gesellschaft zu werten

Den Zusammenhang von aktuellen gesellschaftlichen Problemen bzw. allgemein-politischen Zielen mit den studentischen Anliegen als nachwachsende Generation in einem verantwortlich geführten Diskurs austragen !

- anstehende Umstrukturierung von Bachelor- und Master-Studienordnungen unter faktische Beteiligung von Studierenden

Gespräche durch Wissenschaftsminister Dr. Wolfgang Heubisch für den Januar 2010 mit den Studierenden / merkur-online vom 29.12.09
angekündigte ‚Nachjustierung‘ / Revision des Bologna-Prozesses

- erforderlich, die Öffentlichkeit mit dem aktuellen Diskussionsstand zu den studentischen Demonstrationsanliegen im Kontext mit den Entscheidungen des Präsidialkollegiums bzw. des Hochschulrates sachgerecht zu informieren‘

Bäumli-Roßnagl am, 29. 12. an das Präsidialkollegium der LMU

- Bildungsgerechtigkeit – sozial gerechte Ausbildungschancen : für alle Bildungswilligen Studiengelder kürzung, Bafögoptimierung, Stipendienrevision, internationaler Austausch
Die Gerechtigkeitsfrage über die Vergrößerung von Bildungschancen lösen, denn *„Moralappelle sind ein Alibi“* ...in einer Welt des Wettbewerbs ist es eine Utopie die Moral ‚nur‘ des Einzelnen einzufordern vgl. Karl Homann in DIE ZEIT Nr. 40 vom 24. September 2009

▪ Literaturhinweise

Bäumli-Roßnagl M.-A. (2005) : Bildungsparameter in soziologischer Perspektive. BoD Hamburg

Bäumli-Roßnagl M.-A. (2005): Bildungsphilosophische Wegweisungen in dies.: Bildungsparameter aus soziologischer Perspektive. Books on Demand. ISBN 3-8334-3314-0, S. 125 - 157

Bäumli-Roßnagl M.-A. (2004): Weltverstehen durch menschliche Bildungsprozesse im Sachunterricht. In: Kaiser A. / Pech D.(Hg)-(2004): Basiswissen Sachunterricht. Band VI, S. 48-54. Hohengehren/Schneider

Bäumli-Roßnagl, M.-A. (2001): Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg (1. Aufl. 1990) 2. Auflage: Online-Publikation unter www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl

Bäumli-Roßnagl M.-A. (1997): Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe. in: Pädagogik des Ästhetischen , herausgegeben von Biewer, G. und Reinhartz, P.Klinkhardt/Bad Heilbrunn

Molitor, Martine (2009): Bildungskompetenzen im Focus des aktuellen ethischen Diskurses. Explorative Studien zu inhaltlichen Parametern verantwortlichen pädagogischen Handelns. Schriften zur interdisziplinären Bildungsdidaktik, hg. v. M.-A. Bäumli-Roßnagl. München: Utz-Verlag

Weber Barbara,(2005): Begegnung im Augenblick. Dialogphilosophische Ansätze zu den Chiasmen der Lebenswege von Kindern und Pädagogen bei Schöffler, Buber, Rosenzweig und Arendt, in: Weber, B./ Merkel-Trinkwalder, P./Stalla B. (Hg)-(2005): Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie. Interdisziplinäre Forschungsbeiträge im Focus ethischer Verantwortlichkeit. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. M.-A. Bäumli-Roßnagl Regensburg: S. Roderer-Verlag

Fine _____



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



WS 2009/10

Qualitäten des Menschlichen Facetten einer aktuellen Bildungsethik

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROBNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(6) 14. 1. 2010 IN RAUM M 118 / HAUPTGEBÄUDE

**WANN IST BILDUNG GERECHT UND GUT? MAßSTÄBE EINER ZUKUNFTSFÄHIGEN BILDUNGSPOLITIK - PODIUMSDISKUSSION MIT
WISSENSCHAFTSMINISTER DR. WOLFGANG HEUBISCH / BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST**

PROF. DR. MARIA-ANNA BÄUML-ROBNAGL / INTERDISZIPLINÄRE BILDUNGSFORSCHUNG

PROF. DR. JULIAN NIDA-RÜMELIN / LMU – POLITISCHE THEORIE UND PHILOSOPHIE

PROF. DR. MICHAEL KUGLER / LMU – MUSIKPÄDAGOGIK

PROF. DR. HILDEGARD STUMPF / KSFH MÜNCHEN – PROFESSORIN FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

STATEMENT DER STUDIERENDEN-VERTRETUNG : BENEDIKT SCHUMITZ

MODERATION: PROF. DR. MARKUS VOGT

Podium-Statement :

Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin / LMU – Politische Theorie und Philosophie (grundlegende Thesen wie im folgenden Exposee)

Vortrag veröffentlicht unter dem Titel „Alte Bildungsideale und neue Herausforderungen der europäischen Universität“ in: Hutter / Kartheininger: „Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs“, Freiburg im Breisgau: Alber 2009.

Julian Nida-Rümelin [IM; MDC]

Alte Bildungsideale und neue Herausforderungen der Europäischen Universität

Vortrag auf dem Symposium „Bildung als Mittel und Selbstzweck“ der LMU München in der C.F. Siemens-Stiftung am 13. März 2008¹

Die Erfolgsgeschichte der Deutschen Reform-Universität im 19. Jahrhundert beruhte auf den neu-humanistischen Bildungsidealen, die ihren historischen Ausgang im Streit der Fakultäten bei Immanuel Kant hatten und in konkrete Universitäts-Konzeptionen Schleiermachers und Wilhelm von Humboldts mündeten. Die Umsetzung dieser Bildungsideale im 19. Jahrhundert verlagert den Schwerpunkt der Universität von der Ausbildungsstätte für drei akademische Berufe – Theologen, Juristen und Mediziner – zum Zentrum der Wissenschaft, der Wahrheitssuche. Das vielleicht wichtigste Merkmal dieses Prozesses – und an das sollte man angesichts der aktuellen Veränderung der Europäischen Universität erinnern – ist, dass mit dieser Verlagerung des Schwerpunktes, ja, des identitätsstiftenden Merkmals der Deutschen Reformuniversität und dann der Europäischen Universität insgesamt zur Wissenschaft als solcher, zu Forschung um ihrer selbst willen, ein Innovationsschub ausgelöst wird, der zunächst die Philosophische Fakultät zur obersten Fakultät macht, aus der wie in einer Kaskade das Spektrum wissenschaftlicher Disziplinen hervorgeht, das wir heute kennen: Von der Mutterwissenschaft der Philosophie lösen sich zunächst die Naturwissenschaften mit eigenständigen Forschungsparadigmen und Untersuchungsmethoden ab, dann die Geisteswissenschaften, dann die Sozialwissenschaften. Dieser Prozess erreicht ab der Mitte des 19. Jahrhunderts einen Höhepunkt, kann aber bis heute nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Der Zellteilungsprozess von Subdisziplinen und die Rolle der Philosophie als

¹ Dieser Text beruht auf dem freien Vortrag des Verfassers, der mündliche Sprachstil wurde beibehalten. Der Text wurde von Mara-Daria Cojocaru redigiert.

Mutterwissenschaft ist nicht lediglich eine historische Reminiszenz. So ist die Logik als eine eigene wissenschaftliche Disziplin, die heute meist von Mathematikern betrieben wird, ein Produkt der Veränderungen innerhalb der Philosophie Anfang des 20. Jahrhunderts. Weite Bereiche linguistischer Forschung gehen aus den neuen sprachphilosophischen Paradigmen aus der Mitte des 20. Jahrhunderts hervor (Wittgensteinsche Sprachspiel-Grammatik, Austinsche Sprechakt-Theorie als Quellen für linguistische Situations-Semantik und sozialwissenschaftliche Bedeutungs-Theorie). Dieser philosophisch initiierte Zellteilungsprozess, der vor 200 Jahren beginnt, verschafft der Wissenschaft eine ungeahnte technologische, ökonomische, soziale und kulturelle Relevanz. Der wohl größte Irrtum aktueller Instrumentalisierungs-Tendenzen der Wissenschaft ist, dass diese unter ökonomischen oder sozialen Zwecken gesteuert werden müsse, um technologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Fortschritt zu generieren. Die historische Erfahrung lehrt das Gegenteil. Die Instrumentalisierung der Akademia durch staatliche, klerikale und ökonomische Zwecke hat das Innovations-Potential der Wissenschaft stets blockiert. Das Ende dieser Instrumentalisierung ist zugleich historisch gesehen das Ende dieser Blockade und leitet eine wissenschaftlich-technische europäische Zivilisation ein, deren Produktivität nicht nur in ökonomischer Hinsicht erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts einsetzt und zu einer einmaligen ökonomischen Dominanz führt, die erst in den beiden Weltkriegen des 20. Jahrhunderts gebrochen wird und wohl in diesem Jahrhundert zu Ende gehen wird. Die Neue Europäische Universität nach Humboldtschem Muster spielte für diese Entwicklung eine Schlüsselrolle.

Die Grundlage dieses Erfolges ist ein erkenntnistheoretischer, anthropologischer und ethischer Humanismus, dessen Grundzüge ich nun nicht in historischer Absicht – dies war Gegenstand anderer Vorträge dieses Symposions – sondern systematisch zu klären versuche. Ich muss mich darin kurz fassen.²

Grundelemente des Humanismus

Im Folgenden beschränke ich mich darauf, die wichtigsten Elemente humanistischen Denkens zusammenzustellen, die nicht erst für die bildungspolitischen Reformen des 19. Jahrhunderts

² Wer sich für die Details dieser Argumentation interessiert, muss auf meine beiden rationalitätstheoretischen Monographien – *Kritik des Konsequentialismus* (1993, ²1995) und *Strukturelle Rationalität* (2005) – sowie die Überlegungen zur spezifischen menschlichen Freiheit – *Über menschliche Freiheit* (2005) – und die Zusammenstellung von bildungs- und kulturpolitischen Reden in *Humanismus als Leitkultur* (2006) verwiesen werden.

in Deutschland ausschlaggebend waren, sondern über die gesamte europäische Bildungsgeschichte in unterschiedlichem Maße und unterschiedlicher Gewichtung Wirksamkeit hatten. Das wohl wichtigste Element ist die anthropologische These, dass der Mensch eine besondere Spezies ausmache, die die spezifische Fähigkeit habe, sich von Gründen affizieren zu lassen, das heißt, die ihre Überzeugungen und ihre Handlungen, auch ein Gutteil ihrer Emotionen, an den besseren Gründen orientieren.

Die Autonomie der Person, das, was in der vollendeten philosophischen Gestalt in der praktischen Philosophie Kants seinen Ausdruck findet, ist nicht über Wünsche, sondern über Gründe konstituiert. Es ist nicht die Kohärenz der Wünsche, und sei es unter Einschluss von Wünschen zweiter Ordnung³, die die Person konstituiert, sondern die Gründe, die sie abwägt, die praktischen, wie theoretischen Deliberationen, die zu Entscheidungen und Urteilen führen. Der locus classicus ist für mich der Theaitetos-Dialog von Platon, in dem die bloße Wortstreit-Kunst und die Instrumentalisierung der Fähigkeit guten Urteils für Zwecke der Macht und der Ökonomie zurückgewiesen werden. Es geht um die begründete und zugleich wahre Meinung, die Fähigkeit, gute Gründe von schlechten zu unterscheiden, die Geduld und die Geisteskraft, sich auf das bessere Argument einzulassen.

Die ethische Dimension in Gestalt gleichen Respekts, gleicher individueller menschlicher Würde, gleicher Selbstachtung⁴ ist von der theoretischen, der Fähigkeit zur Deliberation, nicht zu trennen. Dies philosophisch auf den Begriff gebracht zu haben, ist das größte Verdienst Immanuel Kants.

Humanistisches Denken ist immer universalistisch: Es nimmt den Menschen, unabhängig von seiner Hautfarbe, seiner Religion, seinem Geschlecht, seiner Herkunft in den Blick und schreibt ihm die gleiche Fähigkeit zur Verantwortung, zur Deliberation, zur Freiheit, zur Autonomie zu. Dieser Universalismus ist vereinbar mit der Anerkennung partikularer Prägungen, der Kultur, der sozialen Gemeinschaft, der Herkunft, auch mit besonderen Kooperationspflichten, die sich aus diesen partikularen Bindungen ergeben. Ein Thema, das für die kulturalistischen Varianten des Neuhumanismus im 19. Jahrhundert, für das spannungsreiche Verhältnis von Hegel und Kant zentral geworden ist.

Humanistisches Denken ist immer auch empathisch: Es weiß um die Beschränktheit der eigenen Perspektive und verlangt, sich in die andere Person hineinzuversetzen, um

³ Vgl. Frankfurt, Harry: „Freedom of the Will and the Concept of a Person“, in: *Journal of Philosophy*, Vol. 68, No. 1. (Jan. 14, 1971), S. 5-20.

⁴ Vgl. Verf.: *Über menschliche Freiheit*, Kap. V.

Verständigung möglich zu machen. Empathie hat dabei nicht nur eine praktische, sondern auch eine theoretische Dimension.

Und schließlich ist humanistisches Denken inklusiv; es bezieht alle ein, die an der Verständigung teilhaben wollen und teilhaben können. Die Poppersche Wissenschaftsethik⁵ ist eine moderne Fassung dieses inklusiven Verständnisses von Wissenschaft: Wissenschaft ist immer kritisch, sie strebt nach dem besseren Verständnis über den Versuch verbreitete wissenschaftliche Meinungen zu widerlegen. Wissenschaft bezieht dabei alle ein, die einen Beitrag leisten können. Die Wahrscheinlichkeit zu einer guten Theorie zu gelangen, wird größer, je mehr an diesem Unternehmen beteiligt sind. Wissenschaft kennt zumal keine nationalen oder kulturellen Grenzen. Sie bedient sich einer universellen Sprache, die – in vielen Fällen vermittelt durch Übersetzungen – allen prinzipiell zugänglich ist. Wissenschaft ist nicht gebunden an eine Sprache und eine Kultur.

Zum humanistischen Persönlichkeitsideal

Das humanistische Persönlichkeitsideal verlangt daher nach einer Distanzierung vom persönlichen Standpunkt. In der Ethik schlägt sich dies vielfältig nieder, etwa in der Konzeption eines moralischen, unparteiischen Beobachters oder in der Gleichbehandlung aller individuellen Interessen in Gestalt utilitaristischer Konzeptionen oder in der universellen Geltung ethischer Prinzipien in deontologischen Konzeptionen.

Die äußeren Unterschiede relativieren sich angesichts der je individuellen Teilhabe an einer inklusiven Verständigungsgemeinschaft. Das Trennende der Nation, der Sprache und der Kultur erscheint aus einer humanistischen Perspektive als relativ.

Die Einheit der Person wird durch die Kohärenz ihrer Deliberationen und die Kohärenz der daraus sich ergebenden Lebens- und Urteilspraxis gestiftet. Mit sich im Reinen zu sein, sich als Autor des eigenen Lebens zu empfinden, ist ein humanistisches Postulat. Die Lebenskunst-Tradition philosophischen Denkens aus der Antike lebt vor allem im Frühhumanismus der italienischen Renaissance, aber auch im deutschen Neuhumanismus des 19. Jahrhundert fort.

⁵ Ich spreche hier bewusst von „Wissenschaftsethik“, da der kritische Rationalismus Poppers als Beschreibung des für die Wissenschaft konstitutiven Ethos von großer Bedeutung ist, während der Anspruch, damit die Praxis wissenschaftlicher Forschung umfassend und treffend beschrieben zu haben, zahlreichem Zweifel ausgesetzt ist.

Aufklärung ist die eigene Befreiung aus „selbstverschuldeter Unmündigkeit“. Die je gegebenen kulturellen und sozialen Spezifika, die Besonderheiten der Herkunft, der Genetik und des Geschlechts entheben den Einzelnen nicht seiner Verantwortung für das eigene Leben, für die eigenen Überzeugungen und Handlungen, für die Verständigung und die Interaktion. Die Lebensform ist nicht einfach gegeben, sondern zu wesentlichen Teilen bestimmt, selbstbestimmt, autonom. Insofern ist Verantwortlichkeit, ein historisch junger Begriff, zentral für humanistisches Denken überhaupt. Die individuelle Verantwortlichkeit ist eingebettet in eine öffentliche und private Kultur der Deliberation, die der staatlichen Förderung bedarf.

Daraus ergeben sich drei Forderungen für humanistische Bildungspolitik:

1. Die Autonomie der Bildungsinstitutionen, als äußerer Ausdruck innerer Freiheit, der Freiheit von Forschung und Lehre.
2. Der allgemeine, inklusive, Zugang zu öffentlichen Bildungseinrichtungen und damit deren staatliche Finanzierung. Eine staatliche Finanzierung, die inhaltliche Askese abverlangt – ein Paradoxon, das sich der preußische Staat gemäß den Empfehlungen Wilhelm von Humboldts weitgehend zu Eigen machte.
3. Die Bildungsinstitutionen in staatlicher Verantwortung als Zentrum der nationalen Kultur, als Gegenstand des Stolzes, als Form nationalstaatlicher Repräsentation, als Beitrag zur nationalen Kulturentwicklung. Die Universitäten, ja auch die Gymnasien des 19. Jahrhunderts zeugen von diesem humanistischen Verständnis der Rolle nationaler Bildungsinstitutionen.

Zur Einheitsstiftung der modernen Europäischen Universität

Die moderne Europäische Universität beruht auf humanistischen Bildungsidealen, nimmt von der berufsbildenden mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Universität Abschied, stellt das Erkenntnisinteresse und die Idee der Persönlichkeitsbildung durch Forschung in den Mittelpunkt. Sie stiftet damit eine Einheit von Forschung und Lehre. Die Lehre bildet nicht aus, sondern vermittelt die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten, um am Prozess der Forschung teilzuhaben. Die Forschung ist nicht abgelöst von der universitären Lehre, sondern erarbeitet ein neues Verständnis, neue Gegenstände des Wissens, neue empirische Methoden, die dann in die Lehre einfließen. In der Gestalt des neuen Professors, des Bekennenden der europäischen Universität, wird die Einheit von Forschung und Lehre in Gestalt eines spezifischen beruflichen Ethos gestiftet. Der Professor bekennt sich und bindet sich damit. Er

bindet sich damit an ein spezifisches Projekt des gemeinsamen und arbeitsteiligen Unternehmens Wahrheitssuche. Dieses spezifische Projekt wird in der Venia verbindlich festgehalten. Die Venia wird ihm vom Kollegium seiner Fakultät verliehen. Zu diesem spezifischen Ethos gehört die Bindung über die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Forschenden und Lehrenden, die Kooperationspflichten, die sich daraus ergeben einerseits und die Freiheit der Wahl der spezifischen Gegenstände der Forschung und Lehre andererseits. Diese Freiheit, diese Autonomie kann nur gewährt werden, wenn sie mit einer entsprechenden Verantwortung wahrgenommen wird, die die Gemeinschaft der autonom Lehrenden und Forschenden stiftet.

Über das gesamte 19. Jahrhundert und bis in das 20. Jahrhundert hinein wurde versucht, darüber hinaus eine Einheit der Wissenschaft als Ganzer durch hierarchische Strukturen wissenschaftlicher Disziplinen und Subdisziplinen aufrechtzuerhalten. Dieses Projekt, an dessen Spitze die Philosophie stand und die eine spezifische Einseitigkeit des Neu-Humanismus zum Ausdruck bringt – ganz im Gegensatz zum Frühhumanismus der Renaissance oder gar zum antiken Humanismus der griechischen Klassik –, kann heute als gescheitert gelten. Die Dominanz der Geistes- über die Naturwissenschaften, ja, die innere Strukturierung etwa der Geisteswissenschaften nach Ordnungsprinzipien, ist einer Campus-Struktur, mit immer wieder neu sich entwickelnden Feldern der Forschung und der Lehre gewichen. Die Philosophie hat allerdings ihre Rolle als Einheit stiftende Disziplin in meinen Augen dadurch nicht verloren – im Gegenteil: da ihre Kategorisierungen und Begriffsklärungen nicht am Anfang der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen stehen, ist ihre Aufgabe schwieriger geworden, die einzelnen Forschungsergebnisse kohärent zusammenzuführen, zu einem wissenschaftlichen Weltbild beizutragen, zwischen den unterschiedlichen Terminologien und Methoden der Einzelwissenschaften zu vermitteln und immer wieder neu ein humanistisches Menschenbild in ein wissenschaftlich verfasstes Weltbild einzupassen.⁶

⁶ Die interdisziplinäre Arbeitsgruppe „Humanprojekt“ der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften hat sich einen zentralen Aspekt dieser Aufgabe zum Ziel gesetzt, nämlich zu prüfen, welche Implikationen sich aus den jüngsten biologischen und neurowissenschaftlichen Forschungen für unser Menschenbild ergeben und eben die Einpassung eines humanistischen Menschenbildes in ein wissenschaftlich verfasstes Weltbild zu leisten. Bei de Gruyter erscheinen die Ergebnisse dieser Erörterungen in einer neuen Buchreihe „Humanprojekt“, hrsg. von Detlev Ganten, Volker Gerhardt und Julian Nida-Rümelin.

Neue Herausforderungen des Wissenschaftsethos

Dieses interne Wissenschaftsethos, das ganz auf epistemischer Rationalität beruht, das dem besseren Argument zum Durchbruch verhelfen will, das alle einbezieht, die an der wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft teilhaben, das Studierende als Partner und nicht mehr als Schüler behandelt, muss durch ein Ethos praktischer Rationalität angesichts der engen Verbindung von wissenschaftlicher Grundlagenforschung einerseits und technischer, sowie ökonomischer Anwendung andererseits ergänzt werden. Die strikte Trennung wissenschaftlicher Grundlagenforschung, die zweckfrei zu geschehen hat, von deren Fruchtbarmachung, etwa in Technik und Ökonomie, lässt sich immer weniger aufrechterhalten. Die Verbindungen sind aus einer Reihe von Gründen enger geworden; zu diesen Gründen gehört, dass ein Gutteil der Grundlagenforschung große finanzielle Mittel erfordert, die aus den Universitäten selbst heraus meist nicht mehr geleistet werden können. Hinzu kommt, dass die praktischen Implikationen der Anwendung wissenschaftlicher Grundlagenforschung ohne Beteiligung der Wissenschaft selbst, schwer abgeschätzt werden können. Die Wissenschaft hat zunehmend also auch eine externe Verantwortung, so dass das interne Ethos epistemischer Rationalität durch ein externes Verantwortungsethos komplettiert werden muss. Damit entsteht eine neue Begründungs- und Transferproblematik. Eine Begründungsproblematik insofern, als die Wissenschaft sich gegenüber einer breiteren, auch politischen, Öffentlichkeit zu verantworten hat und dies in einer Sprache geschehen muss, die die disziplinären Grenzen des eigenen Fachs überwindet. Die Wissenschaft ist aufgerufen, dazu beizutragen, dass ihre Ergebnisse Eingang in die technische, ökonomische, soziale und kulturelle Praxis finden. Die Wissenschaft als Ganze hat mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen – um die nicht unproblematische Sprache der Systemtheorie zu verwenden – zu kooperieren. Im Hinblick auf ihre Finanzierung durch Steuergelder und Drittmittel aus anderen Ressourcen und hinsichtlich ihrer zentralen Rolle für die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung.

Das, was neudeutsch mit *public understanding of science* bezeichnet wird, muss zu einem integralen Bestandteil des Wissenschaftsethos werden und darf sich nicht auf die Naturwissenschaften beschränken. Die Wissenschaftspublizistik hat die verantwortungsvolle Rolle, wissenschaftliche Forschungsergebnisse einem breiteren Publikum nachvollziehbar zu machen, irrationale Ängste abzubauen, aber auch auf Gefährdungen durch wissenschaftliche Forschungen und ihre Anwendung hinzuweisen. Kurz, das wissenschaftsinterne

Verantwortungsethos, das im Wesentlichen epistemische Rationalität sichert, muss durch ein externes Verantwortungsethos ergänzt werden.⁷

Komplettierung statt Abbruch

Das alte humanistische Wissenschaftsideal der Wahrheitsorientierung und der Einheit von Forschung und Lehre, das die Führungsrolle der deutschen Reformuniversität europa- und schließlich weltweit für einige Jahrzehnte sicherte, ist nicht obsolet. Es bedarf der Komplettierung, nicht des Abbruchs, gar in Gestalt einer Rückkehr zur mittelalterlichen Ausbildungsstätte, zur Stätte der Konditionierung, der bloßen Methodenvermittlung ohne Erkenntnisanspruch, der bloßen Vermittlung von Fähigkeiten, nicht von Einsichten, der Abrichtung, nicht der Bildung.

Bologna-Irrtümer

Insofern gefährdet der vor 10 Jahren eingeleitete Bologna-Prozess die Substanz der europäischen Universität, auch wenn seine ursprünglichen Ziele durchaus im Einklang mit den hier skizzierten humanistischen Bildungsidealen waren. Ich illustriere diese Gefährdungen anhand von fünf Fehlentwicklungen, die ich jeweils als Bologna-Irrtum bezeichne, da diese Fehlentwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses auftreten, unabhängig davon, ob sie den ursprünglichen Intentionen der Bologna-Autoren entsprechen oder nicht.

Der erste Bologna-Irrtum besteht in der Unterscheidung von Berufsfeld- gegenüber Wissenschaftsorientierten Studiengängen. Die Grundidee der humanistischen Reformuniversität war ja gerade, dass dieser Gegensatz nicht besteht, dass Forschungs- und Wissenschaftsorientierung per se auch eine Berufsqualifizierung mit sich bringt, dass sie die Persönlichkeitsbildung fördert, Entscheidungsfähigkeit und Urteilskraft vermittelt, die dann auch außerhalb akademischer Berufe eine erfolgreiche Praxis ermöglicht. Es ist ein grober historischer – wie systematischer – Irrtum, zu meinen, dass die Wissenschaftsorientierung der Humboldt'schen Reform-Universität darauf gerichtet war, lediglich wissenschaftlichen Nachwuchs zu produzieren. Die Neu-Humanisten waren vielmehr davon überzeugt, dass die

⁷ Vgl. hierzu ausführlicher: Verf.: „Wissenschaftsethik“, in: Verf. (Hg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung, Stuttgart: Kröner 2005.

Konfrontation mit der Forschung für einige Jahre des Lebens eine Persönlichkeitsentwicklung ermögliche, die dann auch außerhalb akademischer Berufe zu erfolgreicher Verantwortungsübernahme befähigt. Es gibt hinreichend viele empirische Untersuchungen, die diese Idee stützen. Der eminente Erfolg der Geisteswissenschaften seit dem Verlust ihrer fast ausschließlichen Orientierung am Beruf des Gymnasiallehrers im Verlaufe der letzten drei bis vier Dekaden, ist einer dieser Belege. Während die damaligen Bildungsexperten ein akademisches Proletariat befürchteten, stellte sich heraus, dass die Vielen, die nun den neu geschaffenen geisteswissenschaftlichen Magisterabschluss anstrebten, erstaunlich problemlos in der Berufswelt integriert werden konnten. Die in der gleichen Zeit von der Wissenschaftspolitik hingenommene massive Überlastung insbesondere der geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge, wurde in einer Art Notwehrreaktion der Universitäten mit einer schwach ausgeprägten Strukturierung und Betreuung der Studierenden beantwortet. Dies hat in der Tat zu skandalös hohen Abbrecherquoten in einer Vielzahl von geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen geführt und die Berufsfähigkeit insofern beeinträchtigt. Dass diesem Missstand abgeholfen werden musste, liegt auf der Hand. Der vernünftigste Weg, diesem Missstand abzuwehren, hätte in einer deutlichen Anhebung der staatlichen Ausgaben für die Universitäten und dem massiven Ausbau der Fachhochschulen bestanden, um eine adäquatere Verteilung der Studierenden auf stärker anwendungsbezogene und verschulte Studiengänge zum Einen und auf stärker Forschungsorientierte zum Anderen zu ermöglichen. Statt dessen wird nun ein Teil der Universitäten zu einer Art Berufsakademie umgebaut, die in ihren wissenschaftlichen Ansprüchen in der Regel deutlich unter den bisherigen Fachhochschulstudiengängen liegt, und für die weder die Lehrenden, noch die institutionellen Strukturen der Universitäten in Deutschland geeignet sind. Hier werden Fehler der Wissenschaftspolitik, die zum Teil in die späten 60er und 70er Jahre zurückreichen, in einer Weise korrigiert, die zumindest für die Geisteswissenschaften den Schaden noch vergrößert.

Der zweite Bologna-Irrtum besteht in dem hohen Maß an Verschulung der Bachelor-Studiengänge, das offenbar in der Praxis der Umstellung deutscher Universitäten auf modularisierte Studiengänge im europäischen Vergleich besonders ausgeprägt ist. Dies bedeutet die Aufhebung der Einheit von Forschung und Lehre, und die massive Einschränkung der Forschungsfreiheit, das heißt der Autonomie von Kunst, Forschung und Wissenschaft, wie es im Grundgesetz Art. 5 festgeschrieben ist. Diese Verschulung bedeutet für unterschiedliche Wissenschaftskulturen in den einzelnen Disziplinen sehr Verschiedenes. Während ein Studium der Philosophie ohne viele Stunden in den Bibliotheken, kaum denkbar

ist, ist umgedreht ein Physik-Studium mit dem Zwang Bibliotheken schon in den frühen Semestern aufzusuchen, kaum vorstellbar. Für die eine Wissenschaft ist die Verschulung daher gängige Praxis, die erst in den letzten Semestern vor dem Diplom dann für die Doktoranden aufgehoben wird, während Verschulung für die Philosophie, um dieses Beispiel zu nennen, eine verheerende Wirkung auf die Studierenden insgesamt hat. Sie verlernen im Vergleich zu früheren Generationen selbständiges Denken und Arbeiten, sie gewöhnen sich an vorgekaute pdf-Häppchen im Intranet, sie verlieren die Übersicht über die jeweiligen Oeuvres der behandelten Klassiker, sie glauben, dass ein Philosophie-Studium in erster Linie in der Aneignung von Wissensstoff und nicht im Selberdenken bestünde.

Der deutsche Magister kannte bisher zwei Nebenfächer und war daher generalistisch angelegt. Die gegenwärtig erfolgende hochgradige Spezialisierung ist demgegenüber als dritter Irrweg zu verstehen. Die Regelung des Ein-Fach-Bachelors mit der Möglichkeit nach dem Bachelor ein anderes Fach zu wählen, das man dann innerhalb von vier Semestern mit einem Master abschließt, zerstört gerade die Stärken der europäischen Universität gegenüber der amerikanischen. Es war immer schon ein Missstand der US-amerikanischen Universitäten, einschließlich der Spitzenuniversitäten, dass die Studierenden dort etwa Classics studierten, ohne griechische und lateinische Originaltexte lesen zu können, dass sie über Immanuel Kant Doktorarbeiten schrieben, ohne Kant im Original zu verstehen, dass sie Kunstgeschichte ohne Italienisch studierten, kurz, dass sie kurzatmig, aber in hohem Maße spezialisiert zu arbeiten gewöhnt waren. Dies ist einer der Gründe, warum bis vor kurzem der europäische, speziell der deutsche oder französische Magister weit mehr galt als ein vergleichbarer US-amerikanischer Masterabschluss. Ja, bis in die 70er Jahre hinein galt die Regel, dass der wirklich anspruchsvolle geisteswissenschaftliche Dokortitel nur an europäischen Universitäten, nicht an US-amerikanischen erworben werden kann. Die aktuelle Zerstörung dieses „Standortvorteils“ der europäischen Universität, ist nicht nur mutwillig und beruht vermutlich auf Unkenntnis der internationalen Situation, sondern bricht mit dem humanistischen Ideal der Persönlichkeitsbildung an der Universität.

Der vierte Bologna-Irrtum besteht in der zwangsläufigen Konventionalisierung der Lehrinhalte, die sich etwa aus den detaillierten Modul-Beschreibungen ergeben. Wer in Modul-Beschreibungen die Lehrziele und möglicherweise noch die relevante Literatur festschreibt, der verhindert genau das, was den Kern der modernen europäischen Universität ausmachte, nämlich die konstitutive Rolle eigener Forschungserfahrungen für die Lehre. Wenn es egal wird, welcher Professoren welche Lehrveranstaltung in welchem Modul anbietet, weil die Inhalte jeweils festgelegt sind, dann kann es notwendigerweise keinen

Zusammenhang mehr zwischen den aktuellen Forschungs- und Publikationsprojekten und der jeweils angebotenen Lehre geben. Die Zeiten wären endgültig vorbei, die es erlaubten, sich bei seinen Studierenden für die zahlreichen Anregungen, die in die letzte Monographie eingeflossen sind, zu bedanken – zum Nachteil der Autoren, aber auch zum Nachteil der Studierenden.

Der hier als letzter genannte Bologna-Irrtum äußert sich in der Neuverteilung von Lehr- und Forschungspflichten, die den einen das Privileg (?) der Konzentration auf die Forschung in Gestalt von Forschungs-Professuren und den anderen die Pflicht (?) der bloßen Lehre in Gestalt von Lehr-Professuren zuordnet. Zweifellos war das bisherige System zu starr, es berücksichtigte die auch im biographischen Verlauf sich ändernden Schwerpunkt-Setzungen der Professoren nur unzureichend. Es gab nicht die Möglichkeit sich einmal für einige Jahre überwiegend auf die Forschung zu konzentrieren und insbesondere war das Lehrdeputat für alle im internationalen Vergleich bei weitem zu hoch und wurde bis in die jüngste Zeit noch weiter erhöht. Wissenschaftspolitiker reagierten mit Unverständnis, wenn man sie darauf hinwies, dass neun Wochenstunden für einen Professor während des Semesters bedeuten, dass er, wenn er diese Lehre neben all den administrativen und Betreuungs-Pflichten ernsthaft wahrnimmt, nicht mehr zur Forschung kommt. „Wie können denn neun Wochenstunden in dieser Weise das Zeit-Budget in Anspruch nehmen?“ war die gängige Rückfrage. „Studienräte unterrichten doch auch über 20 Wochenstunden.“ Dies zeigt eben das Missverständnis, dass die universitäre Lehre nichts anderes sei als eine anspruchsvolle Form des Schulunterrichts. Natürlich kann man auch die universitäre Lehre so gestalten, Zeit sparend und fernab der Forschungsfront. Damit wird man aber dem Geist der modernen europäischen Universität nicht gerecht. Die Wissenschaftspolitik ist unterdessen aufgewacht, sie hat feststellen müssen, dass Berufungen aus dem Ausland, insbesondere dem US-amerikanischen, an deutsche Universitäten regelmäßig an diesem Übermaß an Lehrdeputat scheitern. Man kann es deutlicher sagen: Wenn man US-amerikanischen Kollegen von der Betreuungsrelation berichtet, die an europäischen Universitäten üblich ist, dann können sie sich gar nicht vorstellen, dass daneben noch Forschung stattfindet. Die übliche Größe eines Seminars an guten amerikanischen Universitäten ist acht bis zwölf oder maximal vierzehn Studierende. Das übliche Maß der Lehrverpflichtung: ein bis zwei Seminare für *full professors*. Die mittelalterliche Regel lautete pro Kolleg ein Tag Vor- und Nachbereitung. Nach diesem Muster kann man zweieinhalb Kollegs pro Woche abhalten, und bindet damit etwa die Hälfte der Arbeitskraft. Wer ernsthaft das Ziel verfolgt, dass nicht nur der wissenschaftliche Nachwuchs, sondern auch die Professoren mindestens die Hälfte ihrer

Arbeitszeit der Forschung widmen, sollte auf durchschnittlich zwei Lehrveranstaltungen pro Semester heruntergehen. Jetzt werden neue Stellen geschaffen, die achtzehn Wochenstunden universitärer Lehre vorsehen, die bei Wahrnehmung besonderer Aufgaben auf vierzehn Semesterwochenstunden reduziert werden können und andere können sich vollständig und auf viele Jahre von der universitären Lehre für die Forschung verabschieden. Dies ist der fünfte gravierende Bologna-Irrtum, den ich hier aufführe.

Zum Scheitern des Bologna-Prozesses

Interessanterweise steht die Praxis des Bologna-Prozesses nicht nur im Gegensatz zu den Prinzipien der modernen, humanistisch geprägten europäischen Universität, sondern scheitert auch gemessen an seinen eigenen Zielen.

Erstes Ziel: Förderung der Mobilität der Studierenden

Die Förderung der Mobilität der Studierenden in Europa war ein richtiges Ziel des Bologna-Prozesses von Anfang an. Die Einführung des Erasmus-Programms spielte eine Art Vorreiter-Rolle für den Bologna-Prozess, da dieses Programm nur Erfolg haben konnte, wenn die erbrachten Studienleistungen in unterschiedlichen europäischen Ländern auch jeweils wechselseitig anerkannt werden. Die Maßeinheit der ECTS-Punkte und die Vorgabe, in Modulen die jeweiligen Lernziele festzuhalten, sollten diese Vergleichbarkeit sicherstellen und damit die Mobilität der Studierenden erleichtern. An diesem Ziel gemessen, ist der Bologna-Prozess nicht nur in Deutschland, sondern europaweit ein Fehlschlag. Die unterschiedlichen Formen der Modularisierung von Studiengängen, die ganz unterschiedliche Bepunktung mit ECTS, vor allem aber die mit der Umstellung auf modularisierte Studiengänge in den meisten europäischen Ländern – und wie schon gesagt: ganz besonders in Deutschland – einhergehende Verschulung haben die Mobilität nicht gefördert, sondern sogar dramatisch eingeschränkt. Im Rahmen der dreijährigen, zeitlich strukturierten, von Modulen, die wechselseitig aufeinander aufbauen, geprägten Studiengängen, ist ein vorübergehender Wechsel an eine andere Universität sehr schwierig geworden, weit schwieriger als zuvor. Wenn hier keine drastische Reform der Reform folgt, ist zu erwarten, dass in Zukunft Studierende vor Abschluss ihres B.A. nur in den seltensten Fällen an andere Universitäten wechseln.

Die Verteidiger des Bologna-Prozesses halten dem entgegen, dass es ja nicht so sehr auf die horizontale, sondern auf die vertikale Mobilität ankomme, dass es ausreiche, wenn nach dem

Bachelor und gegebenenfalls nach dem Master und vor Aufnahme des PhD-Studiums ein Wechsel nicht nur möglich, sondern auch gefördert wird. Angesichts der Tatsache, dass es zumindest das Ziel in Deutschland und in den meisten europäischen Staaten ist, das Gros der Studierenden mit dem Bachelor berufsfertig auf den Arbeitsmarkt zu entlassen, ist diese Verteidigung an Zynismus kaum zu überbieten. Dies hieße nämlich, dass entgegen der ursprünglichen Zielsetzung den Studierenden an europäischen Universitäten generell Mobilität zu ermöglichen und diese durch unterschiedliche Programme zu fördern, was ganz unabhängig von der späteren Berufstätigkeit von großer Bedeutung ist und auch der Persönlichkeitsentwicklung dient, wird nun Mobilität neu definiert, nämlich auf den Teil der Studierenden eingeschränkt, die ein genuin wissenschaftliches Studium in Gestalt eines M.A.-Studiums fortsetzen und dann als Mitglieder eines Graduierten-Kollegiums die Wissenschaft zum Beruf machen, also zum wissenschaftlichen Nachwuchs gehören. Diese elitäre Einschränkung der Mobilität auf den Teil, der über den Bachelor hinaus weitere akademische Qualifikationen anstrebt, steht nicht nur in deutlichem Kontrast zu den ursprünglich bekundeten Zielsetzungen eines einheitlichen europäischen Hochschulraums mit einem hohen Maße an Mobilität für alle Studierenden, sondern ist auch unter bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten inakzeptabel. Angesichts der Europäisierung und Internationalisierung des Arbeitsmarktes ist es für alle Studierenden von hohem Wert während ihres Studiums Freiräume nicht nur der eigenen Lebensgestaltung, sondern auch des Ortswechsels zu haben, um während des Studiums eine Fremdsprache lebensweltlich zu vertiefen und anspruchsvoll kommunizieren zu können. Wenn diese Möglichkeit dem Gros der Akademiker auf Dauer vorenthalten wird, müsste der Bologna-Prozess als Ganzes als gescheitert gelten.

Das Projekt der europäischen Integration kann nur Erfolg haben, wenn die wechselseitige Wahrnehmung der Nachbarkulturen und Bildungstraditionen weit über das heute Übliche hinaus vertieft wird. Eine monozentrische Ausrichtung der europäischen Bildungskulturen auf die USA würde Europa als Ganzes marginalisieren und das Projekt der europäischen Integration auch wissenschaftspolitisch gefährden. Die europäische Wissenschafts- und Bildungstradition ist reichhaltig, sie kann in ihrer Vielfalt und in ihrer Größe, was die Zahl der Studierenden und Lehrenden angeht, mit den US-amerikanischen konkurrieren, mit Schwächen in der Spitze, aber mit Stärken in der Breite. Dies setzt aber voraus, dass die europäische Integration auch für das Gros der Studierenden konkret erfahrbar ist.

Zweites Ziel: Internationale Konkurrenzfähigkeit der Abschlüsse

Die bisherigen Studienabschlüsse in Deutschland insbesondere das Diplom in den Natur- und Technik-Wissenschaften, sowie der Magister in den geisteswissenschaftlichen Fächern, waren international nicht nur anerkannt, sondern in hohem Maße respektiert. In einer ganzen Reihe geisteswissenschaftlicher Fächer, wie etwa der Geschichte, den Altphilologien, auch der Philosophie, gilt das Studium in Deutschland und die dabei erworbenen oder vorausgesetzten Sprachkenntnisse als besonders anspruchsvoll. Dies schlägt sich auch darin nieder, dass in einigen europäischen Nachbarstaaten es in solchen Fächern empfohlen ist, Deutsch soweit beherrschen zu lernen, dass man deutschsprachige Fachliteratur lesen kann. Fast dreißig Prozent aller Zitationen in den Geschichtswissenschaften beziehen sich auf deutschsprachige Texte. Durch die Verkürzung der Studienzeit in fast allen deutschen Bundesländern bis zur Hochschulreife von dreizehn auf zwölf Schuljahre (Verkürzung des Gymnasiums auf acht) und der Festlegung auf dreijährige Bachelor-Studiengänge – eine Festlegung, die nirgends von den Bologna-Richtlinien vorgeschrieben war – wird nun der deutsche Bachelor-Abschluss schon nach 15 Jahren erreicht, während er in den USA erst nach 16 Jahren erreicht wird. Dies gibt den US-amerikanischen Universitäten die Möglichkeit sich gegen die gefährliche (Billig-) Konkurrenz aus Deutschland dadurch zu schützen, dass die Bachelor-Abschlüsse in Deutschland in der Regel nicht an amerikanischen Universitäten als einem amerikanischen Bachelor gleichgestellt anerkannt werden. Hier ist das letzte Wort noch nicht gesprochen und es wird wohl auch keine US-weite Regelung geben. Die amerikanischen Universitäten und Fakultäten entscheiden hier weitgehend autonom. Wenn es dabei bleibt, dann war die simultane Verkürzung der Schulzeit und die Festlegung auf einen dreijährigen Bachelor (ohne Not) ein kapitaless Eigentor der deutschen Wissenschaftspolitik.

Die internationale Konkurrenzfähigkeit, die uns weniger im Hinblick auf ukrainische oder chinesische und japanische Universitäten Sorgen macht, sondern vor allem im Hinblick auf US-amerikanische Universitäten, wäre dahin, das Gros der Studierenden, die ihr Studium mit einem Bachelor abschließen, wäre auf dem amerikanischen Markt mit diesem Abschluss nicht mehr konkurrenzfähig und müsste zusätzliche Qualifikationen erwerben, um ein Master/PhD-Studium aufzunehmen. Die vordem hoch geachteten deutschen Abschlüsse Diplom in den Natur- und Technikwissenschaften und Magister in den Geisteswissenschaften, würden dann zugunsten eines Abschlusses aufgegeben, der international, sprich transatlantisch, nicht konkurrenzfähig ist und das mit dem erklärten Bologna-Ziel, die internationale Konkurrenzfähigkeit der europäischen Studienabschlüsse zu verbessern. Das zweite Ziel des Bologna-Prozesses muss damit ebenfalls als gescheitert gelten, wobei die flächendeckende

Umstellung auf Master/PhD-Abschlüsse abzuwarten ist, bis ein abschließendes Urteil gefällt werden kann.

Drittes Ziel: Einheitlicher europäischer Hochschulraum

Die Legitimation der Europäischen Union für eine Reform der Universitäten und Hochschulen kann nur aus ihrem Auftrag zur Integration beizutragen, gezogen werden. In der Tat soll der Bologna-Prozess zu einer stärkeren Integration des europäischen Hochschulraumes beitragen und war seinerseits eine Reaktion auf EU-Austauschprogramme, insbesondere ERASMUS. Der Studienaustausch innerhalb Europas wurde über Jahre hinweg durch unterschiedliche Studieninhalte und Studienorganisationen behindert, die einheitliche Bewertung von Studienleistungen in ECTS-Punkten und die Vereinheitlichung der Studienabschlüsse sollte hier Abhilfe verschaffen. Tatsächlich zeigen die jetzt vorliegenden empirischen Befunde, dass die Umstellung auf die neuen Studienabschlüsse, die Bewertungen mit ECTS-Punkten und die Modularisierungsformen in Europa sehr unterschiedlich vorgenommen wurden, so dass das Integrationsziel in bildungspolitischer Hinsicht verfehlt wird. Die Beteiligung Großbritanniens und die Unwilligkeit Großbritanniens am eigenen Studiensystem etwas zu ändern, hat zudem eine eigenständige Profilierung des europäischen Bildungs- und Wissenschaftsraumes im Hochschulsektor blockiert. Ein Beitrag zu einem einheitlichen europäischen Hochschulraum wäre nur in deutlicher Profilierung und Eigenständigkeit dieses Hochschulraumes im Vergleich zu anderen internationalen Hochschulräumen möglich gewesen.

Das beginnt bei der Titulierung der Abschlüsse. Die nun durchgängig üblichen amerikanischen Bezeichnungen sind Indiz für eine Orientierung des Bologna-Prozesses am US-amerikanischen Vorbild, taugen aber keineswegs um einen einheitlichen europäischen Hochschulraum in Konkurrenz zu anderen zu schaffen. Die etablierten und renommierten kontinentaleuropäischen Abschlüsse, Magister, Diplom- und Staatsexamen hätten beibehalten und gegebenenfalls mit einer lateinischen vereinheitlichten Benennung komplettiert werden sollen. Die Spielräume, die die Bologna-Vorgaben in diese Richtung gegeben haben (lateinische Bezeichnungen), wurden fast überall in Europa nicht genutzt. Nur ein Vereinheitlichungswille, eine leitende Idee den europäischen Hochschulraum gegenüber anderen zu profilieren, hätte diese Fehlentwicklung verhindern können. Das hohe Maß an Bürokratisierung und Verschulung, das gegenwärtig mit der Umstellung auf modularisierte Studiengänge auch in denjenigen Fächergruppen zu beobachten ist, die bislang wenig

strukturiert waren, die in hohem Maße auf Selbststudium setzten und die Leistungskontrolle erst gegen Ende des jeweiligen Studiums vorsahen, behindert sogar gegenwärtig ganz offenkundig die größere Vernetzung, den Austausch von Studierenden in Europa und damit die europäische Bildungsintegration. Die Bereitschaft der Studierenden, während ihres BA-Studiums in ein anderes europäisches Land zu wechseln und dort ihr Studium fortzusetzen nimmt gerade in denjenigen Fächergruppen ab, die bislang durch ein relativ hohes Maß an innereuropäischer Mobilität geprägt waren, wie etwa Romanistik oder Kunstgeschichte. Die Umstellung auf modularisierte Studiengänge nach dem Bologna-Muster hat also ziemlich genau das Gegenteil des Beabsichtigten in diesen Fächergruppen zur Folge.

Viertes Ziel: Mehr Akademiker und weniger Studienabbrecher

Insbesondere diejenigen europäischen Länder in denen die Studierenden- und vor allem die Absolventenquote im internationalen Vergleich niedrig ist, wollten im Zuge der Bologna-Reformen die Voraussetzungen dafür schaffen, einen größeren Prozentsatz jedes Jahrgangs zu einem Studienabschluss zu führen. Es stellt sich nun heraus, wie nicht anders zu erwarten, dass der drastische Zuwachs an sogenannten Kontakt-Zeiten, also Zeiten in denen die Studierenden in den Seminaren und Vorlesungen sitzen, die Intensivierung der Betreuung bei im Ganzen gleich bleibendem Personalbestand der Lehrenden in vielen Fächern zu einem Abbau der Studierendenzahlen zwingt. Lediglich die in der Finanzierungsnot nun eingeführten Studiengebühren in Deutschland von 500 Euro pro Semester (in den meisten Bundesländern) haben (geringe) Spielräume für die Einstellung von Lehrkräften mit besonderen Aufgaben verschafft, die diesen Effekt nun mildern sollen. Tatsächlich zeigt schlichte Arithmetik, dass folgende Ziele miteinander logisch unverträglich sind: 1. die Intensivierung der Betreuung, 2. die Ausweitung der Präsenzzeiten der Studierenden, 3. die Stagnation des Personalbestandes an den Hochschulen, 4. die Ausweitung der Studierenden- und Absolventenquote. Diese Ziele sind simultan nicht zu realisieren, werden aber irrationalerweise simultan von der Wissenschaftspolitik verfolgt. In dieser Hinsicht war von Anfang an klar, dass der Bologna-Prozess in Deutschland scheitern musste.

Eines der Ziele der Bologna-Reform war die hohe Abbrecher-Quote von Studierenden, also die Diskrepanz zwischen Studienanfängern und Absolventen insbesondere in den **GSK** (wie der deutsche Bundestag in einer Anhörung die Fächergruppen der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften – ohne BWL, VWL, Jurisprudenz und Psychologie – zusammenfasst) deutlich zu senken. Die ersten empirischen Studien zeigen dagegen, dass zwar

möglicherweise die Abbrecherquote in dieser Fächergruppe leicht sinkt – sofern in diesem Bereich die Umstellung schon erfolgt ist –, dafür aber die Abbrecher-Quote in den anderen betroffenen Fächergruppen ansteigt; im Mittel jedenfalls hat die Abbrecher-Quote zu- und nicht abgenommen, als Folge der Umstellung auf modularisierte Studiengänge. Dies kann man nur als Desaster für die Reform bezeichnen. Zugleich ist durch die Einführung von Studiengebühren das Interesse an einem Studium leicht gesunken, so dass das Ziel der Ausweitung der Studierenden-Quote ebenfalls verfehlt wird.

Fazit: Gemessen an den eigenen Zielen muss der Bologna-Prozess heute – zumindest in Deutschland – als gescheitert gelten.

Zur Aktualität der Humboldt'schen Universitätsidee

Ich bin weit davon entfernt den Zustand der europäischen Universität, zumal auch der deutschen, vor Einsetzen des Bologna-Prozesses zu idealisieren. Die mangelnde finanzielle Ausstattung, die Unwilligkeit der Professoren im Interesse der Studierenden zu kooperieren, die mangelnde administrative Effizienz der Universitätsverwaltungen, vor allem aber die ganz unverantwortliche Überlastung, das heißt das katastrophale Betreuungsverhältnis in vielen Fächern, haben die europäischen Universitäten im internationalen, speziell US-amerikanischen Vergleich absinken lassen. Der Schlüssel, um die Spitzenstellung des 19. und auch noch des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts zurück zu gewinnen, hätte eine andere bildungspolitische Prioritätensetzung erforderlich gemacht. Der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandprodukt in Deutschland und den meisten europäischen Ländern ist bei weitem zu niedrig. Eine Universität mittlerer Größe von sagen wir 20 Tausend Studierenden, ausgestattet mit einem Jahresetat von 2 Milliarden Euro, was in etwa US-amerikanischen Standards der Spitzenuniversitäten entspricht, würde exzellente Berufungen, ein exzellentes Betreuungsverhältnis, eine exzellente Ausstattung mit Labors und Kollegieräumen ermöglichen. Eine solche Universität könnte nach meiner Einschätzung innerhalb von fünf Jahren zur Weltspitze aufrücken. Die deutsche Politik hat bislang nicht den Mut aufgebracht, einen solchen Schritt zu wagen, obwohl Anfang dieses Jahrhunderts für einige Monate die Chance dazu bestand, die dann in der Dissonanz föderaler Eifersüchteleien und öffentlicher Bedenkenträger unterging.

Mein – bescheidener – Traum sähe in etwa so aus: Wir halten in Deutschland an der grundsätzlichen Gleichwertigkeit der Studienstandorte fest. Wir erlauben eine Konzentration

von Forschungskompetenz bestimmter Disziplinen und Themen in Gestalt von Graduierten-Kollegs und Drittmittel-Clustern. Universitäre Lehre bleibt an aktuelle Forschung gekoppelt und universitäre Forschung wird durch die Integration außeruniversitärer Forschungseinrichtungen in die universitäre Lehre und universitären kollegialen Kooperationen gestärkt. Die zurückgehenden Jahrgangstärken werden mittel- und langfristig genutzt, um die Betreuungsrelationen auf ein vernünftiges Maß abzusenken, das etwa dem doppelten desjenigen der Ivy-League-Universitäten entspricht. Das universitäre Lehrpersonal wird entsprechend aufgestockt. Die Studienbeiträge werden durch eine KMK⁸-Vereinbarung auf 500 Euro pro Semester für alle auf Dauer festgeschrieben. Es erfolgt also kein Einstieg in die über private Studienbeiträge zu wesentlichen Teilen finanzierte Universität amerikanischen Musters.

Nach dem Vorbild der Stiftung Preußischer Kulturbesitz wird eine Bund-Länder-Stiftung durch Bundes- und Landesgesetze eingerichtet, die zum Träger einer Stiftungsuniversität wird. Der für ausländische Studierende attraktivste Studienort, nämlich Berlin, wird als Sitz dieser Bund-Länder-Stiftungsuniversität auserkoren. Die deutsche Wirtschaft ist bereit in Gestalt einer 50prozentigen Zustiftung die staatlichen Mittel aufzustocken. Die Humboldt-Universität wird aus der Trägerschaft des Landes Berlin mit Zustimmung des Landes Berlin herausgenommen und in Gestalt der Gebäude zum Nukleus der neuen deutschen Reform-Universität, die es mit den internationalen Spitzenuniversitäten erklärtermaßen aufnehmen will, erkoren. Die Studierendenzahlen werden auf etwa 20 Tausend beschränkt, das Lehrpersonal gegenüber dem jetzigen verdreifacht und der Etat verzehnfacht, um dieses Niveau erreichen zu können. Jede deutsche Universität profitiert in Gestalt von Forschungsk Kooperationen, Stipendienprogrammen, Forschungsaufenthalten für Lehrende und Studierende, internationalen Austausch an dieser neuen deutschen Reformuniversität. Die Lehre an dieser Universität ist mehrsprachig, neben deutsch und englisch auch andere zentrale Wissenschaftssprachen in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Das Lehrpersonal wird auf dem internationalen akademischen Markt gewonnen und im Angestelltenverhältnis, in der Regel befristet, eingestellt. Angesichts des hohen Etats können die besten Forscher weltweit gewonnen werden. Da die Trägerschaft nicht beim Bund, sondern bei der Stiftung liegt, entsteht kein Konflikt mit der föderalen Ordnung. Die Erfolge dieser Universität können sich Bund, Länder und Zustifter gleichermaßen auf ihre Fahnen schreiben. Die Stiftungsverfassung schafft einen zusätzlichen Schutz gegenüber politischer oder

⁸ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

ökonomischer Instrumentalisierung. Die jährlichen Mittel werden gesetzlich festgeschrieben, die Kooperation der Zustifter durch langfristige Verträge gesichert. Die Geschichte der US-amerikanischen Universitäten, die zum Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts gegründet wurden, zeigt, dass eine mit solchen Möglichkeiten ausgestattete Universität innerhalb weniger Jahre zur globalen Spitze aufrücken kann. Voraussetzung dafür ist die Autonomie, Gleichgewichtigkeit und Einheit von Forschung und Lehre, die Persönlichkeitsbildung und damit Berufsqualifikation durch wissenschaftliche Forschung. Die Humboldt'sche Universitätsidee hat nichts von ihrer Aktualität eingebüßt.



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



WS 2009/10

Qualitäten des Menschlichen Facetten einer aktuellen Bildungsethik

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROBNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(6) 14. 1. 2010 IN RAUM M 118 / HAUPTGEBÄUDE

**WANN IST BILDUNG GERECHT UND GUT? MAßSTÄBE EINER ZUKUNFTSFÄHIGEN BILDUNGSPOLITIK - PODIUMSDISKUSSION MIT
WISSENSCHAFTSMINISTER DR. WOLFGANG HEUBISCH / BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST**

PROF. DR. MARIA-ANNA BÄUML-ROBNAGL / INTERDISZIPLINÄRE BILDUNGSFORSCHUNG

PROF. DR. JULIAN NIDA-RÜMELIN / LMU – POLITISCHE THEORIE UND PHILOSOPHIE

PROF. DR. MICHAEL KUGLER / LMU – MUSIKPÄDAGOGIK

PROF. DR. HILDEGARD STUMPF / KSFH MÜNCHEN – PROFESSORIN FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

STATEMENT DER STUDIERENDEN-VERTRETUNG : BENEDIKT SCHUMITZ

MODERATION: PROF. DR. MARKUS VOGT

Podium-Statement : Prof. Dr. Michael Kugler / LMU – Musikpädagogik

Anliegen (mit bildungstheoretischer Begründung)

Bildung betreibt die aktive Aneignung und Gestaltung von Kultur. Als Persönlichkeitsbildung ist sie dem Individuum verpflichtet, als soziale Bildung der demokratischen Gesellschaft und ihren Normen und Werten.

Bildung ist deshalb gut,

- wenn sie sich an dem humanistischen Erbe der europäischen Kultur orientiert, wenn sie also den Menschen als ganzes Wesen mit Körper/Geist/Seele sieht und dabei die christlichen Fundamente im Auge behält.

- wenn sie sich an wissenschaftlich begründeten Merkmalen des Menschen als Kulturwesen orientiert und dabei die kulturanthropologischen Universalien berücksichtigt.

- wenn sie als Bildungsziel nicht nur den wissenden, also den kognitiv trainierten Menschen sondern den sozial verantwortlich handelnden, also emotional gebildeten Menschen vor Augen hat.

Die ästhetischen Fächer sorgen durch ihre Formung der Ausdruckskräfte für eine Balance des seelischen Haushalts. Sie bilden den unverzichtbaren Gegenpol zu den Realien, denn sie verbessern Wahrnehmung und Ausdruck, Sensitivität und Expressivität und geben damit dem jungen Menschen eine Chance sich im ästhetisierten Alltag der postmodernen Gesellschaft und gegenüber einer totalen Mediendominanz zu behaupten.

Bildungspolitik muss dafür sorgen, dass junge Menschen in die ganze Kultur eingeführt werden, also nicht nur in ihre wissenschaftliche und technischen Aspekte. Sie darf das Eintreten für Musik und Kunst nicht den Reden der Bundespräsidenten überlassen. Eine Entfaltung von persönlicher und sozialer Emotionalität und Empathie, von intrapersonaler und interpersonaler Intelligenz (H. Gardner), kann ohne die ästhetischen Fächer, die ja auch die Fachbereiche Sprache und Religion positiv beeinflussen, kaum entfaltet werden. Dazu kommt, dass Ethik als Verhaltensaspekt und nicht als Theorieaspekt vermittelt werden muss. Das ist ohne eine Kultivierung des Emotionalen nicht möglich.

Gymnasium und Realschule verfügt über einen traditionell gestützten Fachunterricht. Es ist also vor allem darauf zu achten, dass in der Grundschule Musik und Bildende Kunst wieder zu tragenden Fächern werden, um die Bildungschancen von allen Kindern und Jugendlichen, also auch von den sozial benachteiligten, zu wahren.

Postulate

1. Ästhetische Kompetenz zeigt sich nicht im theoretischen Diskurs sondern in der Fähigkeit zu gestalten, also auf den Gebieten Musik, Bewegung, Bildende Kunst. Künstlerisches Arbeiten und Produzieren stellt ein absolutes Muss in einer zukunftsorientierten, humanen Bildung dar.

2. Im Grundschul- und S-I-Bereich ist den permanenten Defiziten entgegen zu wirken. Die Grundlage der sog. ästhetischen Fächer Musik, Kunst und Tanz (als Teilbereich von Musik oder Sport) bildet immer ein solides Handwerk. Deshalb darf die Fachausbildung in Musik und Kunst auf keinem Fall einem schwer definierbaren Konglomerat namens „Ästhetische Bildung“ geopfert werden.

3. Der ästhetische Bereich steht auch im Dienste sozial erwünschten Verhaltens sowohl im Sinne christlicher wie auch humanistischer Ethik. Verhaltensnormen und Verhaltensmodifikationen können und sollen durch Kunstschaffen und Kunsterleben konkretisiert und intensiviert werden.



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



WS 2009/10

Qualitäten des Menschlichen Facetten einer aktuellen Bildungsethik

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROBNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(6) 14. 1. 2010 IN RAUM M 118 / HAUPTGEBÄUDE

WANN IST BILDUNG GERECHT UND GUT? MAßSTÄBE EINER ZUKUNFTSFÄHIGEN BILDUNGSPOLITIK - PODIUMSDISKUSSION MIT

WISSENSCHAFTSMINISTER DR. WOLFGANG HEUBISCH / BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST

PROF. DR. MARIA-ANNA BÄUML-ROBNAGL / INTERDISZIPLINÄRE BILDUNGSFORSCHUNG

PROF. DR. JULIAN NIDA-RÜMELIN / LMU – POLITISCHE THEORIE UND PHILOSOPHIE

PROF. DR. MICHAEL KUGLER / LMU – MUSIKPÄDAGOGIK

PROF. DR. HILDEGARD STUMPF / KSFH MÜNCHEN – PROFESSORIN FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

STATEMENT DER STUDIERENDEN-VERTRETUNG : BENEDIKT SCHUMITZ

MODERATION: PROF. DR. MARKUS VOGT

Podium-Statement :

Prof. Dr. Hildegard Stumpf / KSFH München – Professorin für Sozialpädagogik

Dr. Hildegard Stumpf, Professorin für Soziale Arbeit an der Katholischen Stiftungsfachhochschule München

Wann ist Bildung gerecht und gut?

Beitrag zur Podiumsdiskussion -Qualitäten des Menschlichen, Facetten einer Aktuellen Bildungsethik- am 14.01.2010

MKE-Vorlesungsreihe im WS 2009/10 am Kompetenzzentrum Ethik der LMU

Gastgeberin: Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

Präambel

Eine zentrale Herausforderung Sozialer Arbeit der Gegenwart ist in der Ausbildung eines universalistischen Werte- und Menschenrechtsbewusstseins (Staub-Bernasconi 2002; Lenhart 2003; Brumlik 2004; Weyers 2007) zu sehen. Ein solches Bewusstsein verlange die Achtung der Würde aller Menschen, in einer zunehmend fragmentierten Gesellschaft bestehe jedoch die Gefahr, dass nur eine partikularistisch verengte Werteschätzung der Integrität der eigenen Gruppe entwickelt werde. Mit Blick auf die Einwanderungsgesellschaft, in der unterschiedliche Traditionszusammenhänge und normative Orientierungen aufeinander treffen, diskutiert Brumlik die Möglichkeit einer „auf universalistischen Werten basierenden und von postkonventionellen Prinzipien geleiteten“ (Brumlik, ebd., S. 155) Menschenrechtsbildung. Er weist der Sozialpädagogik die Aufgabe zu, „ein tieferes Verständnis für die Bedeutung der Würde des Menschen zu wecken und die Problematik der Menschenrechte und ihrer Durchsetzung verständlich zu machen“ (ebd., S. 159). Mit der expliziten Bezugnahme auf Menschenrechte als konstitutive normative Leitidee, zielt Sozialpädagogik auf die Bildung moralischer Gefühle und postkonventioneller moralischer Urteilsfähigkeit.

Menschenrechte können im Bezugsrahmen unterschiedlicher Normsysteme begründet und interpretiert werden: Sie beanspruchen universelle Geltung als *moralische* Werte und haben als kodifizierte Rechte jedoch eine *rechtliche* Struktur. Ihre universale Geltung ergibt sich aus ihrer Faktizität. Menschenrechte gelten, weil sie es faktisch gibt. Sie sind positives Recht. Als Mitinitiatorin von Prozessen der Bewusstseinsbildung in der mehrkulturellen Gesellschaft ist es ebenso moralische Verpflichtung der Sozialpädagogik und Sozialarbeit auf die Institutionalisierung universeller Menschenrechte zu drängen. Will sie sich nicht auf bloße Vermittlung eines Kanons feststehender Wahrheiten beschränken, sondern sich auf die intersubjektive Verständigung über Kriterien des sozialen Zusammenlebens in pluralistischen Gesellschaften richten, ist es notwendig den Lerngegenstand als offenes Diskursfeld zu betrachten, in dem Auseinandersetzungen über die Bedeutung der Idee der Menschenwürde, der Freiheit, Gleichheit und Bildungs-Gerechtigkeit sowie ihrer konkreten Implikationen geführt werden.

In den Feldern der Sozialen Arbeit muss der Begriff der Würde häufig von seinem Gegenteil erschlossen werden, nämlich der Erfahrung von Entwürdigung, von Erniedrigung, historischen Unrechts, sozialer Ausgrenzung, körperlicher und symbolischer Entwertung. Soziale Arbeit orientiert sich an Verfahren moralischer Willensbildung und bestrebt den Autonomiezugewinn ihrer Adressatinnen und Adressaten.

Postulate

I.

Die Gestaltung sozialer Bildungsarrangements deren Implikate auf subjektiven Autonomiezugewinn und gesellschaftliches Wohlergehen zielen, sind nicht per se über den Verdacht des Perfektionismus und Paternalismus erhaben. Häufig wird einer technokratischen, pädagogisierenden Praxis das Wort geredet, die in einem so hohen Maße mit der Korrektur von „falschen“, „uninformierten“ oder „unklugen“ Entscheidungen und der Hervorbringung „rationaler“ Vorstellungen beschäftigt ist, dass sie den Charakter einer „kognitiven Psychotherapie“ (Brandt 1992, S. 40) mit durchaus rigide strukturierter Verhaltensprogrammierung annimmt.

Bestritten werden kann daher, dass die technokratische Beförderung von subjektiv empfundener Zufriedenheit sinnvolles Kriterium für den Beitrag sein kann, den Soziale Arbeit mit Blick auf die entscheidende Frage nach einem guten, gelungenen Leben zu leisten vermag.

II.

Partizipative, befähigende Ansätze als Grundlage einer sozialpädagogischen Perspektive auf menschliches Wohlergehen lässt sich zunächst als ein „objektiver“ Ansatz verstehen, der jedoch die Anmaßung vermeidet, aus der Beobachtungsperspektive über das Gute beliebiger Anderer verbindlich zu entscheiden. Aus der hypothetischen Perspektive eines beliebig Einzelnen ist daher zu fragen, was es für sie oder ihn bedeuten kann, nach Wohlergehen zu streben und Leid, Not, Unglück - soweit es geht - zu vermeiden. Die Frage lautet weder: „Was wollen die AdressatInnen Sozialer Arbeit wirklich?“, auch nicht: „Was wäre für alle Menschen das Beste?“, sondern vielmehr für ein beliebiges ‚Ich‘: „Was kann ich im Vollzug meines Lebens wollen?“ (Seel 1998, S. 114).

Für die öffentliche Wohlfahrtsproduktion geht es daher weder darum, Menschen zu einer bestimmten Form des Lebens und der Lebensführung zu drängen, noch darum ihre Glücks- und Zufriedenheitsgefühle zu erhöhen, sondern um das Bestreben, jedem Adressaten/-in, die materiellen, institutionellen sowie pädagogischen Bedingungen zur Verfügung zu stellen, die ihr/ihm einen Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen und sie/ihn in die Lage versetzen, sich für ein gutes Leben und Handeln zu entscheiden.

III.

Partizipative, befähigende Ansätze verlangen von der Sozialen Arbeit weder eine „objektivistische“ noch eine „subjektivistische“, sondern eine relationale Perspektive zu entwickeln, die es erlaubt, den materiell, kulturell und politisch-institutionell strukturierten Raum *gesellschaftlicher Möglichkeiten* in Beziehung zum *akteursbezogenen* Raum der *individuellen* Fähigkeiten zu setzen. Beide zusammen bestimmen die objektiven Chancen der AdressatInnen Sozialer Arbeit auf Wohlergehen und damit auf ein autonomiestiftendes, gelingendes Leben. Die autonomiefördernde Perspektive bestimmt menschliches Wohlergehen als die Reichweite und Qualität des Spektrums sowie die Menge effektiv realisierbarer, hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Fähigkeiten von Menschen, für ihre eigene Konzeption eines guten Lebens wertvolle Handlungen und Daseinszustände realisieren zu können. Diese

objektiven Möglichkeiten - und nicht bestimmte Funktionsweisen als solche – werden als das gesellschaftliche bzw. sozialpädagogisch zu fördernde Gut verstanden.

IV.

Die basalen, befähigenden Implikate partizipativ sozialpädagogischer Arbeitsansätze intendieren die Ausbildung von sensorischen Fähigkeiten, körperlichen Konstitutionen, von grundlegenden Kulturtechniken und Reflektionsvermögen, die Vermeidung von unnötigem Schmerz, die Gewährleistung von Gesundheit, Ernährung und Schutz, die Möglichkeit und Fähigkeit zur Geselligkeit bzw. zu Bindungen zu anderen Menschen und zur Natur und schließlich zur praktischen Vernunft und zur Ausbildung von Autonomie und Subjektivität. Ein auf der Grundlage dieses partizipativ befähigenden Ansatzes agierende Soziale Arbeit kommt der Gerechtigkeitstheorie von Ingeborg Nahsen und John Rawls sehr nahe, die in Begriffen der Primärgüter argumentieren (Stumpf 2001). Die Liste von Befähigungen ist zugleich als eine Liste von Partizipationsmöglichkeiten und autonomiefördernden Daseinszuständen zu betrachten, so dass es immer vernünftig ist, über diese verfügen zu wollen. Die Bestandteile sind in ihrer Struktur universell, in ihrer Konkretisierung jedoch unweigerlich individuell und kulturgebunden, an die fundamentalen sozialen bzw. intersubjektiven konkreten Erfahrungsbereiche, in denen Menschen ihr Leben führen. Für einen sozialpädagogischen Bildungsauftrag impliziert dies, jedem/jeder Adressat/-in die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe zu erweitern und zu sichern; denn ohne diese Fähigkeit bleiben die einzelnen von allen Entscheidungen ausgeschlossen, die sie selbst betreffen und den Rahmen der Selbstbestimmung bilden.

V.

Empirisch angemessenes F allverstehen in der pädagogischen Praxis, mit den darin beobachtbaren Lern- und Entwicklungsprozessen, versucht Widersprüche und Krisenphänomene im Hinblick auf ihre sozialisationstheoretischen und entwicklungspsychologischen Implikationen zu beschreiben und verstehen zu können. Diesem erziehungswissenschaftlichen Desiderat entspricht die Demokratie- und Werteerziehungspraxis partizipativ sozialpädagogischer Strategien, die sozio-moralisches Problembewusstsein bestreben, insofern im einzelnen Autonomie und Selbstvertrauen erweitert und Beziehungen zwischen den Individuen und der Gesellschaft stabilisiert werden. Die Entwicklung der Fähigkeiten, die eine demokratische Gesellschaft ausmachen - ansetzend bei der konstruktiven Gestaltung von Alltag und friedvollen Bewältigung von Konflikten - müssen uns mindestens so viel Wert sein, wie deren militärische Verteidigung. Demokratie und Bildung lassen sich nicht zum Nulltarif erhalten und an die Erfordernisse komplexer Lebenswelten anpassen. Daher müssen Ansätze dialogischen, interdisziplinären Arbeitens und exemplarischen Lernens in Forschungswerkstätten auch (wieder) zum Bestandteil hochschulischer Lehre werden, mit der Intention ein größeres Verständnis von Theorie, Praxis und Profession interaktiv zu entwickeln. Dies sind unabdingbare Komponenten der Bildungsgerechtigkeit.

Literatur:

Brandt, Richard B.: *Morality, Utilitarianism and Rights*. Cambridge, 1992
Brumlik, Micha: *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden*. Berlin, 2002

Brumlik, Micha: Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht. Berlin, 2004
Lenhart, Volker: Pädagogik der Menschenrechte. Opladen, 2003
Seel, Martin: Wege einer Philosophie des Glücks. In: Schummer, Joachim (Hrsg.): Glück und Ethik. Würzburg, 1999
Staub-Bernasconi, Silvia: Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Bern, 2007
Stumpf, Hildegard: Partizipation als pädagogisches Konzept und Strategie innovativer Armutsbekämpfung. Heidelberg, 2001
Weyers, Stefan: Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht. München, 2007

Hofgeismar/ Kurhessen, 28.12.2009



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



WS 2009/10

Qualitäten des Menschlichen Facetten einer aktuellen Bildungsethik

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROBNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(6) 14. 1. 2010 IN RAUM M 118 / HAUPTGEBÄUDE

WANN IST BILDUNG GERECHT UND GUT? MAßSTÄBE EINER ZUKUNFTSFÄHIGEN BILDUNGSPOLITIK - PODIUMSDISKUSSION MIT

WISSENSCHAFTSMINISTER DR. WOLFGANG HEUBISCH / BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST

PROF. DR. MARIA-ANNA BÄUML-ROBNAGL / INTERDISZIPLINÄRE BILDUNGSFORSCHUNG

PROF. DR. JULIAN NIDA-RÜMELIN / LMU – POLITISCHE THEORIE UND PHILOSOPHIE

PROF. DR. MICHAEL KUGLER / LMU – MUSIKPÄDAGOGIK

PROF. DR. HILDEGARD STUMPF / KSFH MÜNCHEN – PROFESSORIN FÜR SOZIALPÄDAGOGIK

STATEMENT DER STUDIERENDEN-VERTRETUNG : BENEDIKT SCHUMITZ

MODERATION: PROF. DR. MARKUS VOGT

Podium-Statement :

Statement der Studierenden-Vertretung : Benedikt Schumitz

WANN IST BILDUNG GERECHT UND GUT? Maßstäbe einer zukunftsfähigen Bildungspolitik

Sehr geehrte Damen und Herren,

1. Danke für die Einladung

- an Frau Bäuml-Roßnagel
- Freude, mit Wissenschaft und Politik über gerechte und gute Bildung zu reden
- noch mehr Freude, wenn den Reden auch entsprechende Taten folgen!
- Großartige Erkenntnisse über gerechte und gute Bildung ist spätestens seit den 60er Jahren in der deutschen Pädagogik angekommen (v.a. ausgehend vom deutschen Bildungsrat)
- leider aber offensichtlich politisch nicht gewollt

2. Wann ist Bildung gerecht und gut?

- Gut: wenn wissenschaftlich und gesellschaftlich definierte Bildungsziele erreicht werden, um eine funktionierende Gesellschaft zu ermöglichen
- Gerecht: wenn das Erreichen der Bildungsziele unabhängig ist von allen Faktoren außer der (gesetzlich verpflichteten) staatlichen Bildungsinstitution
- natürlich spielen im ganzen Leben systemische Faktoren immer mit hinein, der Qualitäts- und Gerechtigkeitsbegriff sind als maximale Forderung an die Politik und Bildungsinstitutionen zu verstehen
- Protest richtet sich
 - gegen die zu miserabel gewordenen Bildungsbedingungen und Folgen für eine demokratisch, friedlich angedachte Gesellschaft
 - realen Bb. im Vergleich zu den **potentiell möglichen** Bedingungen und Folgen für eine Welt-Gesellschaft nach wissenschaftlicher Erkenntnis



Karte besetzter Bildungseinrichtungen, Herbst 2009

- es wäre schon längst möglich, auf eine gute und gerechte Gesellschaft hin zu arbeiten, wenn da nicht der Egoismus und die Gier von elitären Milieus wären
- Stichworte des Bildungsprotestes, bezogen auf die ungerechte und schlechte Bildungssituation (nicht nur!) in Bayern:

- mehr Demokratie in Bildungseinrichtungen eines demokratischen Landes
 - freier Zugang zu Bildung für alle Willigen und Motivation aller Unwilligen
 - Organisation der Bildung in Erwartung auf eine kulturell und intellektuell heterogene Gesellschaft/Nutzende
 - keine Ökonomisierung der Bildung – Bildung ist und bleibt Staatssache
 - damit konkret verbunden: Reform der Bologna-Reform!
 - kein Zugang zu Bildungseinrichtungen für bzw. kritische Aufklärung über militante Gruppen/Organisationen (wie z.B. die Bundeswehr) in Bildungseinrichtungen
 - Gerechtigkeit: für alle (Gender, Minderheiten, Natur...)
3. Die Bildungs-Protestwelle im Herbst 2009 (und auch davor die Aktivität vieler für bessere Bildung) zeigt, dass zumindest Tausende in Bayern und der Welt gebildet sind nach wissenschaftlichem Stand (Klafki):

Bildung = Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten:

- **Fähigkeit zur Selbstbestimmung** jedes Einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art
- **Mitbestimmungsfähigkeit**, insofern **jeder** Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat
- **Solidaritätsfähigkeit**, insofern **der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung** nur gerechtfertigt werden kann, wenn er **nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen** und dem Zusammenschluss mit ihnen verbunden ist, **denen eben solche Selbst und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkung oder Unterdrückung vorenthalten oder begrenzt werden.**

Fazit:

Demokratische Strukturen in Bildungseinrichtungen wären der allererste und wichtigste Schritt, um überhaupt den Glauben an eine demokratische Gesellschaft behalten zu können.

Des weiteren: ob die bayerische Staatsregierung und das Wissenschaftsministerium nach wissenschaftlichem Stand gebildet sind, wird sich in den Bildungsreformen zeigen, die uns hoffentlich bald erwarten.

Durch die bisher reine Unterdrückung und öffentliche Verhöhnung von sozial-engagierten, friedlich-motivierten und Demokratie-fähigen Menschen hat sie bisher das Gegenteil bewiesen.

Die Hoffnung stirbt aber zuletzt, der Protest hat erst begonnen!

i.A. des Bildungsprotests

Benedikt

Quellen:

- <http://maps.google.at/maps/ms?ie=UTF8&hl=de&msa=0&msid=116283369278129786033.0004778dfa81fb402d565&ll=49.21042,8.876953&spn=23.014452,46.582031&z=4&source=embed> (am 7.1.10)
- www.unsereunibrennt.de (am 7.1.10)
- Gudjons, H. (2006): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



WS 2009/10

Qualitäten des Menschlichen Facetten einer aktuellen Bildungsethik

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROBNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(7) 28. 1. 2010

PROF. DR. SANDRO BLIEMETSRIEDER / PROFESSOR IM FACHBEREICH ‚GESUNDHEIT UND SOZIALES‘ AN DER FACHHOCHSCHULE KÄRNTEN

DR. JULIA GARHAMMER/ NACHWUCHSWISSENSCHAFTLERIN AN DER LMU / INTERDISZIPLINÄRE BILDUNGSFORSCHUNG

**KINDERARMUT ALS AKTUELLES BILDUNGSPROBLEM – EMPIRISCHE DATEN, GLOBALE PERSPEKTIVEN UND
GRUNDSCHULPÄDAGOGISCHE HANDLUNGSANSÄTZE**

Dr. phil. Julia Garhammer u. Dr. phil. Sandro Bliemetsrieder

Kinderarmut als aktuelles Bildungsproblem

**Empirische Daten und grundschul-
und sozialpädagogische
Handlungsansätze**



Dienstag, 12. Januar 2010

DIE SEITE DREI

HF2 Süddeutsche Zeitung Nr. 8 / Seite 3

Zeit der Zugvögel

In staatlichen Grundschulen sollen eigentlich alle Kinder die gleichen Chancen haben. Die Lehrer sind engagiert, die Schüler neugierig – aber das hilft nichts, wenn die Eltern sich verweigern. Warum man zum Beispiel im Münchner Glockenbachviertel einfacher ins Leben startet als in Neuperlach.



Bei Lehrerinnen, zwei Welten. Andrea Mosser (links) ist schon froh, wenn ihre Schüler Wörter richtig aussprechen können.



Bei Dorothea Muggenthaler (rechts) teilen sich die Kinder ihre Aufgaben selbst ein. Fotos: Alessandra Schellnegger

Von Michael Bitala
München – Es ist wohl Zufall, aber mit diesem Wort beschäftigen sich gerade beide Klassen: Zugvögel.
In der Grundschule am Theodor-Heuss-Platz in München-Neuperlach, in der Klasse 2a, steht es an der Tafel: „Weiße Nebel steigen aus den Hecken, die Zugvögel sind nicht mehr klein und leicht. Sie fanden reichlich Futter. Sie bleiben nicht da.“ Die ganze Klasse steht vor der Tafel, und Lehrerin Andrea Mosser feucht sich immer wieder, wenn Walsted, Süde, Fauna oder Tullant es schaffen, Wörter wie Zug-

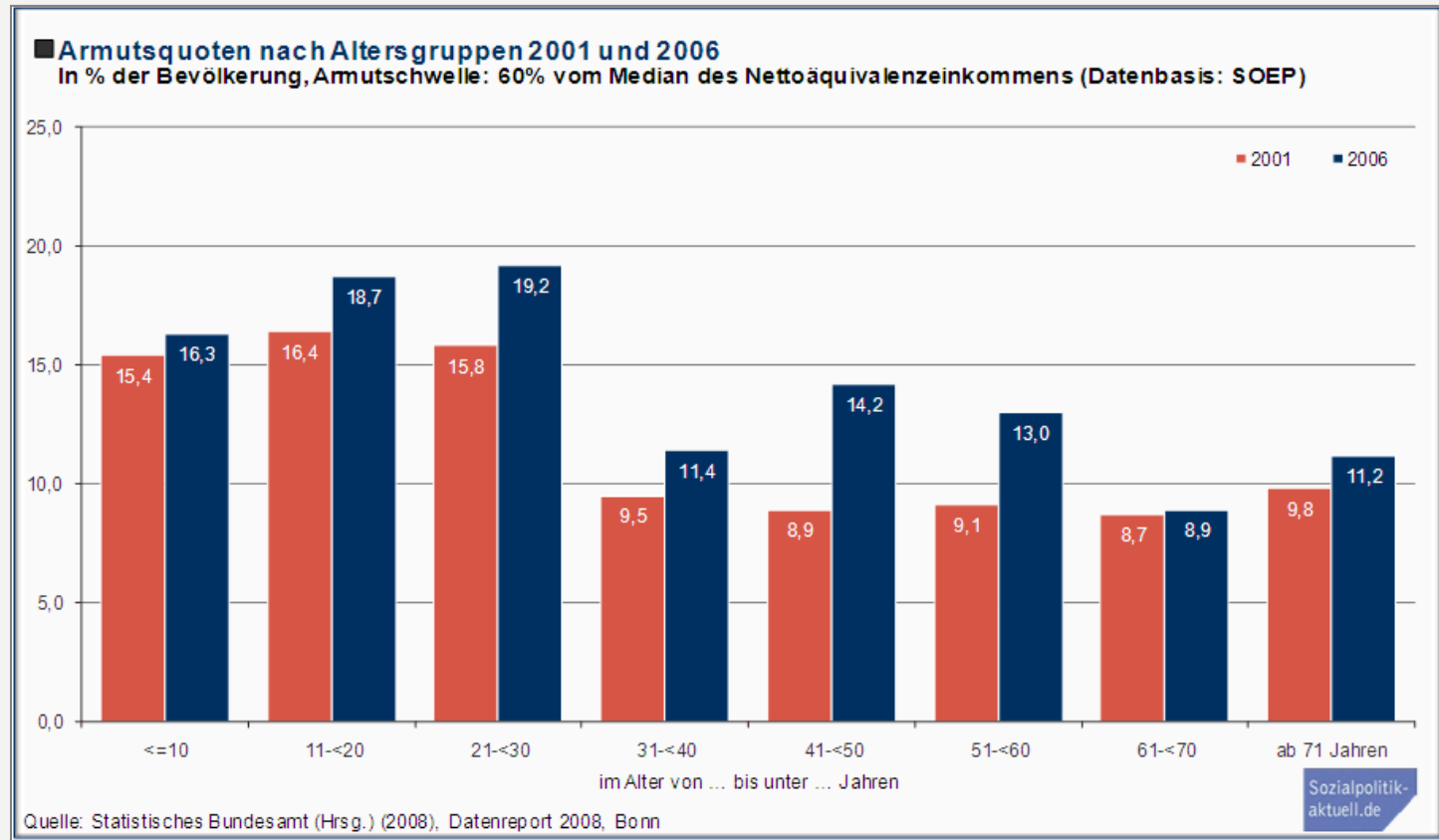
tern greilbunt überfüllt ist, erinnert die Szene fast an eine Unicef-Kampagne. Die fröhlichen Kinder dieser Welt.
Und Neuperlach ist für München kein Einzelfall. Die Grundschule in der Schwantalerstraße am Hauptbahnhof, wenige hundert Meter vom Glockenbachviertel entfernt, hat einen höheren Anteil an Migrantenkinder, und im Stadtteil Hasenbergl gibt es eine Schule, in der die Quote bei mehr als 90 Prozent liegt.
Das Schöne ist nun, dass es an allen Grundschulen eine große Gemeinsamkeit gibt. Sowohl in Neuperlach als auch im Glockenbachviertel, erlebt man Zwei-

ter des Klassenzimmers, sieht man ausschließlich graue Wohnsilos. 80 Prozent davon sind Sozialwohnungen. Dabei war der Stadtteil 1967 vor allem für junge Eltern gegründet worden, die sich teure Mieten nicht leisten konnten. Damals herrschte Aufforchtimmung, damals, so heißt es von Menschen, die dort aufgewachsen sind, waren alle engagiert, um sich und den Kindern eine schöne neue Heimat zu geben. Heute läuft man durch triste Straßen, blickt in meist verschlossene oder murrische Gesichter und sieht, dass das nicht funktioniert hat. Daran wird sich auch nichts ändern. Die Fehler sind ge-

kommt sie die innergeplänkelten Antworten: Fernsehen, Computerspiele, ein Ausflug ins Einkaufszentrum Pep. Fragt Dorothea Muggenthaler in der Kinderschule, hört sie: Museum, Ballett, Kinderyoga, Judo, Klettern, Reiten.
Größer könnten die Gegensätze nicht sein, und sowohl Lehrerin Mosser als auch Lehrerin Muggenthaler sehen diese Entwicklung mit großer Sorge. Sie spaltet nicht nur die Stadt in Parallelgesellschaften auf, sie tut auch den Schülern nicht gut. „Uns fehlt die Mischung“, sagt Andrea Mosser. „Kinder orientieren sich vor allem an Kindern. Hätte ich mehr starke

er des Klassenzimmers, sieht man ausschließlich graue Wohnsilos. 80 Prozent davon sind Sozialwohnungen. Dabei war der Stadtteil 1967 vor allem für junge Eltern gegründet worden, die sich teure Mieten nicht leisten konnten. Damals herrschte Aufforchtimmung, damals, so heißt es von Menschen, die dort aufgewachsen sind, waren alle engagiert, um sich und den Kindern eine schöne neue Heimat zu geben. Heute läuft man durch triste Straßen, blickt in meist verschlossene oder murrische Gesichter und sieht, dass das nicht funktioniert hat. Daran wird sich auch nichts ändern. Die Fehler sind ge-

Aktuelle Forschungsergebnisse: Armut in Deutschland



monetärer

Ressourcenansatz

Tendenz der „Infantilisierung der Armut“ (Geißler 1976)



Der Kinderarmutsbegriff in der empirischen Sozialforschung

Ein Kind ist arm, wenn ...



„der Haushalt, in dem es lebt, über weniger als 50% des durchschnittlichen Pro-Kopf-Haushaltseinkommens verfügt.“

Quelle: UNICEF 2005

**monetärer
Ressourcenansatz**



Unschärfe des Armutsbegriffes in seiner Verwendung für Kinder

- mangelnde ökonomische Selbstständigkeit eines Kindes
- indirekte Messung über den Haushalt

Das Wohlbefinden eines Kindes ist beeinträchtigt, wenn ...



„seine Lebenslage von Deprivationen in den Dimensionen ‚materieller Wohlstand‘, ‚Gesundheit‘, ‚Bildung‘, ‚Beziehungen‘, ‚Verhalten u. Risiken‘, ‚subjektives Wohlbefinden‘ geprägt ist.“

Quelle: UNICEF 2007

**multidimensionaler
Lebenslagenansatz**

Vernetztes Verstehen von Kindern in Armutslagen

Dialektisches Verhältnis von
objektivierbar-eingeschränkten
Lebenslagen, mit einer tatsächlichen
Versorgungslage bzw.
Unterversorgungslage der Kinder

Subjektive Empfindsamkeiten sowie
Selbstbeurteilungen der
Lebensqualität der betroffenen
Kinder

Weltverstehen
intergenerational, interkulturell,
interreligiös, intersubjektiv,
zwischen geschlechtlich, vernetzt denkend,
forschend lernend, als Ganzes denkend,
Neugier des Kindes, leib-sinnliches
Wahrnehmen, Ästhetik

Deprivationsfördernde Aspekte der
kindlichen Lebenslagen, Gefahren
der Exklusion aus den für
Normalbiographien gängigen
System- und
Handlungszusammenhängen

Behindernde Faktoren für die
kindliche Entwicklung aus einem
ökologisch-
entwicklungspsychologischen
Betrachterstandpunkt

Annäherung an den Kinderarmutsbegriff aus Kindersicht

A child is poor when he

„... has no food, no clothes.“

„... lives on the street.“

„... has no home.“

„... has no mum no dad.“

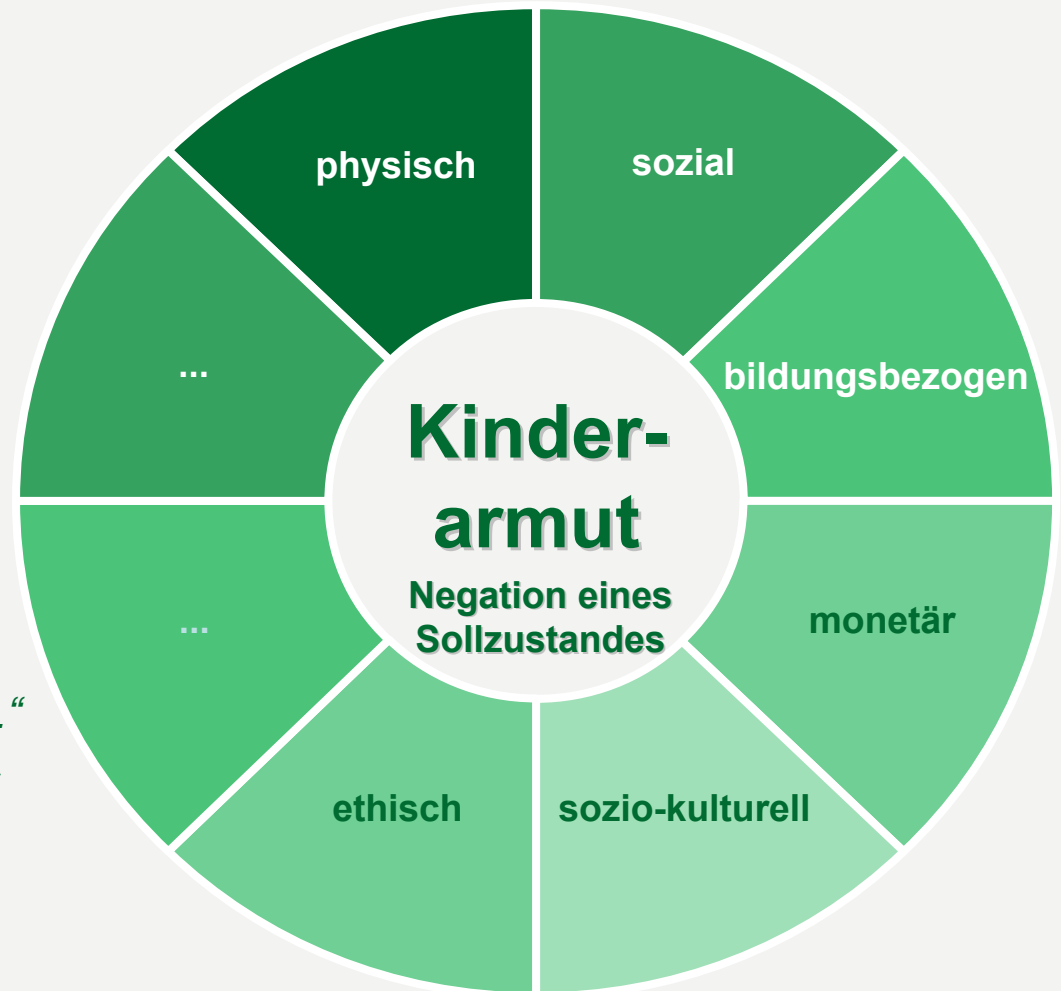
„... is not educated.“

„... has no money.“

„... has no money, food, cooldrink.“

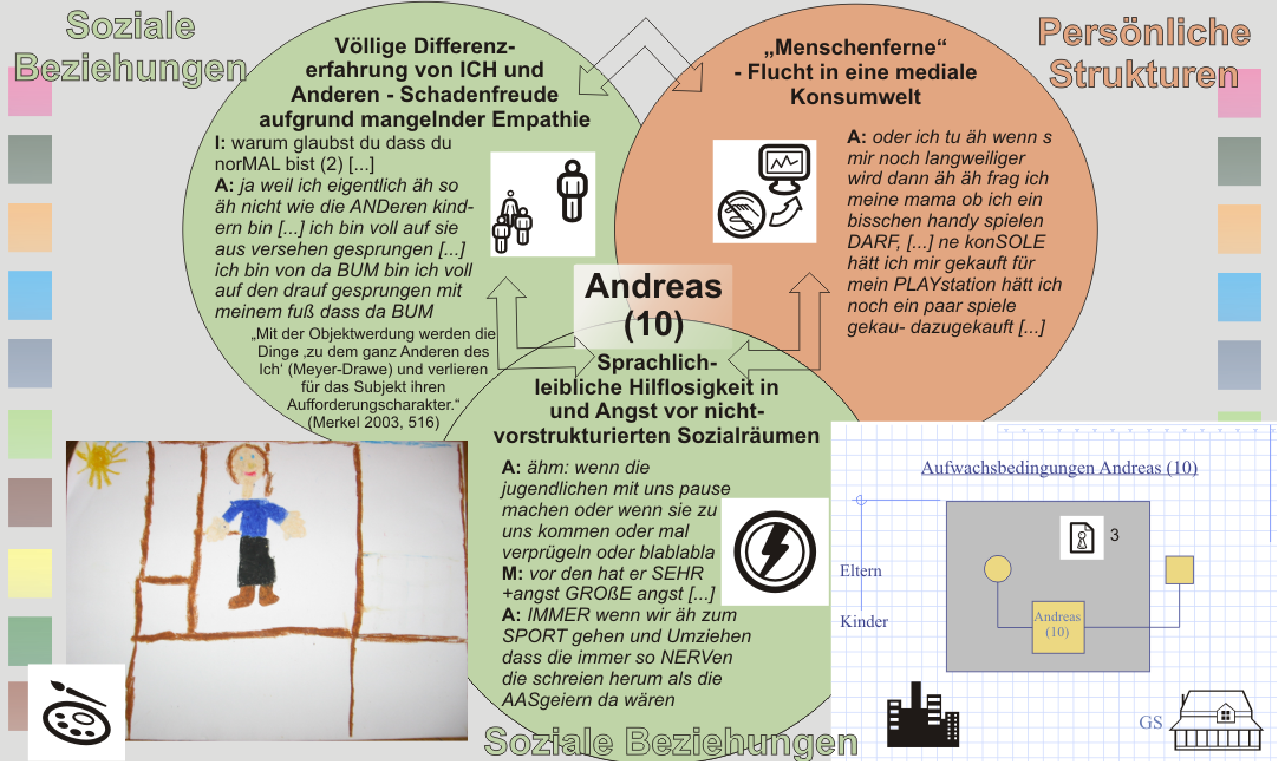
„... has no money. I will give him.“

“
”...“



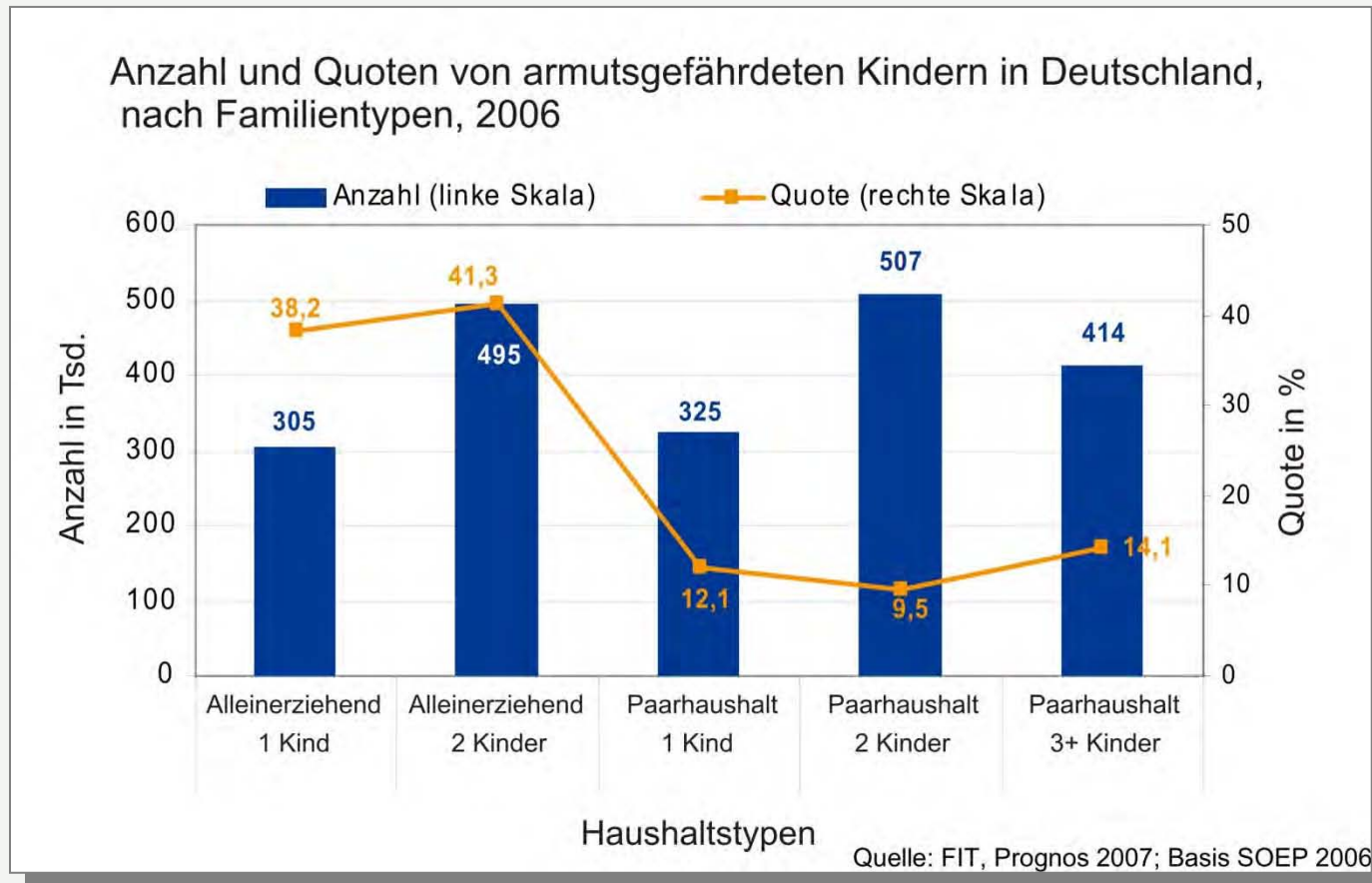
Das „visualisierende Einzelfallauswertungsmodell“ am Beispiel „Andreas“

Visualisierendes Einzelfallauswertungsmodell Andreas (10) - Lebensweltliche Erfahrungen der eigenen Armutssituation in Deutschland

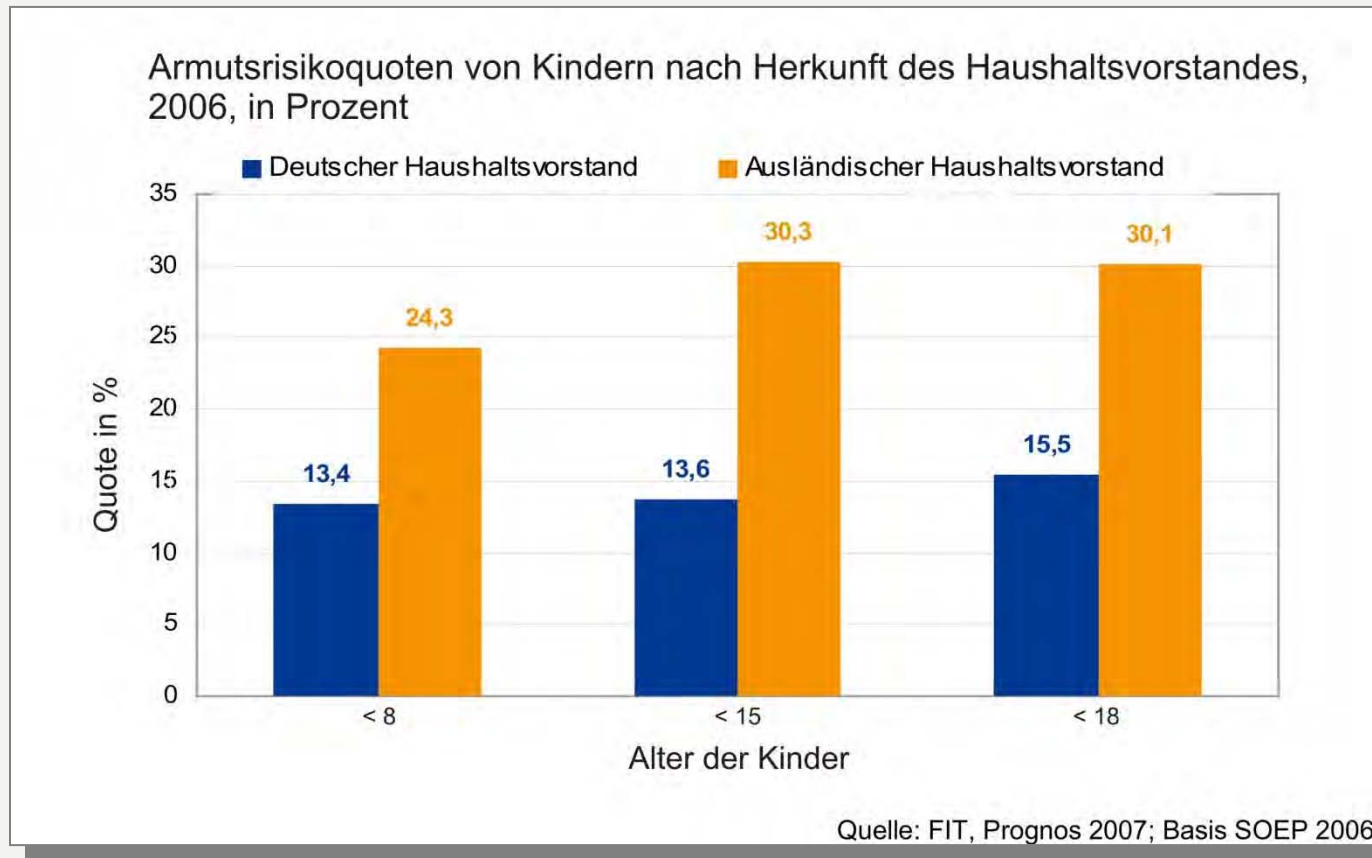


Quelle: Eigenentwurf Julia Garhammer CT-gestützt durch CorelDRAW X4 Lizenz c./o. Bäuml-RofSnagl (28. Juli 2008)

Armutsrisikogruppen: Haushalte von Alleinerziehenden



Armutsriskogruppen: Familien mit ausländischem Haushaltsvorstand



Armutsr Risiken und Krisenzonen des Sozialstaates

Verteilungsgerechtigkeit vrs. Zugangsgerechtigkeit als bildungsethisches Problem

Krisenzonen kindlicher Bildungs- und Erziehungsprozesse

Mangelnde Sozialintegration in die Sozialräume

Armut und
Bildungschancen

Geschlechterdifferenzen

Milieudifferenzen

Selektionsdruck und
Übergänge

Regionale, pädagogische Institutionalisation und Entwicklungsarbeit

Kooperation, Vernetzung und Einmischung

Individuumsbezogene, lebensweltliche und sozialraumbezogenen Kooperation

Integration, Teilhabe und Partizipation

Reflexive, leibsinliche Bildungserfahrung

Sozial-ökologischer Erziehungsbegriff und inklusive Kultur

Anerkennungsbeziehungen und förderliche Bildungsbegriffe

Modernisierung und Demokratisierung der
Erziehungsverhältnisse
mit übergreifenden Bildungsperspektiven

Demokratische Verwirklichung von Allgemeinbildung,
Kulturtechniken und Sinnbildung

Leitmotive als Voraussetzung für Interaktionsbeziehungen und förderliche Bildungsbegriffe

Grundschulpädagogische Handlungsansätze

Integration
soziologischer
Denkkategorien in die
Lehrerbildung

flexible Orientierung
schulischer
Rahmenbedingungen
an kindlichen
Lebenswelten

„Haltung des
Verstehens“ gegen-
über individuellen
Lebenssituationen
von Kindern

Stärkung sozialer
Kompetenzen im
Umgang mit
materiellen
Verschiedenheiten



Ermöglichung von
Selbstwirksamkeits-
erfahrungen

Vernetzung mit
Erziehungs- und
Bildungspartnern im
sozialen Nahraum

Sozialökologischer Erziehungs- und Bildungsbegriff als begründeter Qualitätsrahmen für vorschulische/schulische Bildung und Erziehung

Zugang zu Weltverhältnissen und Kulturen

- Teilnahme der Kinder an vielfältigen Bildungsprozessen
- Erprobungsraum zum Weltverstehen anbieten
- Wahrnehmungen und Erfahrungen/Erlebnisse anbieten
- Lernort für Kulturtechniken einrichten
- Raum zum sozialen Lernen gestalten

Hilfestellung bei Unterversorgung und sozialer Deprivation

- Gewährung von Unterstützung in schwierigen Lebenssituationen
- Förderung und Integration von Kindern mit Besonderen Bedürfnissen

Personale Entwicklung des Kindes

- Das Kind als eigenständiges Subjekt wahrnehmen
- Individuelle Bildungswege gestalten
- Emotionales Lernen/Fremdheitskompetenz
- Leib-sinnliche Ausdrucksgestalten entwickeln
- Staunen, Sinn, Bedeutung/Moralische Urteilsfähigkeit

Sorge für günstige Rahmenbedingungen und Schutz

- Sichere Beziehungen zwischen den PädagogInnen und Kindern
- Kultur der gegenseitigen Anerkennung
- Sorge und Verantwortung für andere Tragen
- Kindeswohl ins Zentrum der Betrachtung rücken

Interpersonaler Austausch

- Unterstützung der Eltern im Eingehen von sicheren Bindungen
- Förderdialog zwischen Eltern, Kindergärten, (Grund-)schulen und Kinder- und Jugendhilfe
- Intergenerationales Miteinander erleben, Interkulturelles Miteinander erleben
- Konflikte lösen

Die „doppelte Vulnerabilität“ von Armut betroffener Kinder

Vulnerabilität als Kind

„Das Kind bedarf wegen seiner mangelnden körperlichen und geistigen Reife besonderen Schutzes und besonderer Fürsorge.“

(UN-Kinderrechtscharta 1989, Präambel)

Vulnerabilität als von Armut Betroffene

„Da die Gesellschaft immer mehr Bereiche ökonomisiert, privatisiert und kommerzialisiert, d.h. beinahe alle Lebensabläufe stärker denn je über das Geld regelt, führt Einkommensarmut zu einer größeren sozialen Abwertung, als dies in früheren Geschichtsperioden der Fall war.“ (Butterwege 2009, 22)

**Kinderarmut als
(gesellschaftspolitisch-)
ethische Problemstellung**

Schule als Teil der Gesellschaft

Schule

„Menschenbildung darf aber das **menschliche Leben** als Ausgangs- und Endpunkt aller Bildungsbemühungen nicht aus dem Auge verlieren.“

(Bäuml-Roßnagl 2005, 174)

Politik

„öffentlich finanzierte **Betreuungs- und Bildungsinfrastruktur** für Kinder“

(Spieß 2008, 193)

Bekenntnis für **Alleinerziehende** im staatlichen Transfersystem

(vgl. Niejahr 2009, 193)

Gesellschaft

„an der **gesellschaftlichen Realität** orientierter Diskurs“

(Butterwege 2009, 312)

Haltung der „**echten Solidarität**“, die nicht da aufhört, wo die eigene privilegierte Position auf dem Spiel steht“

(Garhammer 2009, 593)

"Es geht um die Zukunft unserer Gesellschaft" (Meyer-Timpe 2008)

... und die Würde des einzelnen Kindes.

INFO- Einladung zum KHG-workshop

Kunst – Meditation – Bildungsethik

Moderation: Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl, Peter Blümel und Elena Haas

Zeit : Samstag, den 16. Januar 2010 von 10.00 – 13.00

Raum : Leopoldstrasse 13 / Raum 2102 / max. 20 T N

Anmeldung bitte bis 12. Januar über

www.khg.uni-muenchen.de/hochschulforum/kunstundmeditation.php

Thema *„Die Umkehrung der Werte“ oder „Die 8 Seligkeiten“*
*„An den Hautlinien der Dinge und Menschen
an den abgeschlossenen Verträgen
an den vollzogenen Riten
an den Ergebnissen der Forschung
leuchten die nächsten Horizonte auf“*
MARTIN GUTL

Dieser workshop will ein aktuelles Thema aufgreifen, das im WS 2009/10 Studierende europaweit bewegt. Bildung an den Universitäten, Schulen und im gesamten öffentlichen Bildungsbereich stellt nicht nur eine ‚testfähige‘ Leistungsevaluation dar.

‚Bildung statt Ausbildung ! Wir sind keine Bienen – wir sind Menschen‘ : darauf haben die Studierenden am 17. November mit einem DEMO-Plakat überzeugend aufmerksam gemacht.

Für eine zukunftsfähige Bildung ist in allen Bildungsprozessen und Bildungseinrichtungen entscheidend, alle Qualitäten des Menschlichen zu fördern.

Exemplarisch dazu bieten wir eine Begleitveranstaltung als workshop an zur Vorlesungsreihe Qualitäten des Menschlichen – Facetten einer aktuellen Bildungsethik. Der workshop beschäftigt sich mit dem brisanten Thema „Die Umkehrung der Werte“ oder „Die 8 Seligkeiten“.

Dabei werden wir miteinander versuchen, die religiöse Provokation der 8 Seligpreisungen im Blick auf den Bilderzyklus „Umkehrung der Werte? Die 8 Seligkeiten“ von Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl zu meditieren.

Anschließend gestalten die workshop-Teilnehmer in eigener ästhetischer Auseinandersetzung ihr eigenes bildnerisches Kunstwerk.

Die Vernissage mit gestalteten Objekten und dem originalen Bilderzyklus findet dann statt am 4. Februar, 2010 in der THOMAS MANN HALLE / Hauptgebäude / Adalberttrakt Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl in Kooperation mit der KHG / Peter Blümel Bildungsethik in ästhetischer Vermittlung - „Umkehrung der Werte? Die 8 Seligkeiten“ Kunst und Meditation – Vernissage und animierte Aktion

WORKSHOP - Kunst und Meditation - Werkerggebnisse
Begleitveranstaltung zur Vorlesungsreihe
Qualitäten des Menschlichen - Facetten einer aktuellen
Bildungsethik
moderiert von Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl, Peter Blümel
und Elena Haas

„Die Sprache der Erde - Das Leben“

Holz-Farbtafel-Collage von MARIA ALTEVERS

„Fadengeflecht der Zeit“

3-dimensionale Objektgestaltung von Helen Brötzner

„Im Steinbruch Gottes“

Eisendraht-Farbtafel-Zeitungs-Collage von Dr. Leila
Werthschulte

„Der Leuchtturmwärter“

Holzkonstruktion von Peter Tischler

„Die Befreiung“

Naturmaterialien-Farbtafel-Collage von Katharina Umbach

„Hast du den Baum sprechen hören“

Baumrinden-Pastellkreiden-Gestaltung von Jone Elisabeth
Scherf

„Klingende Erde“

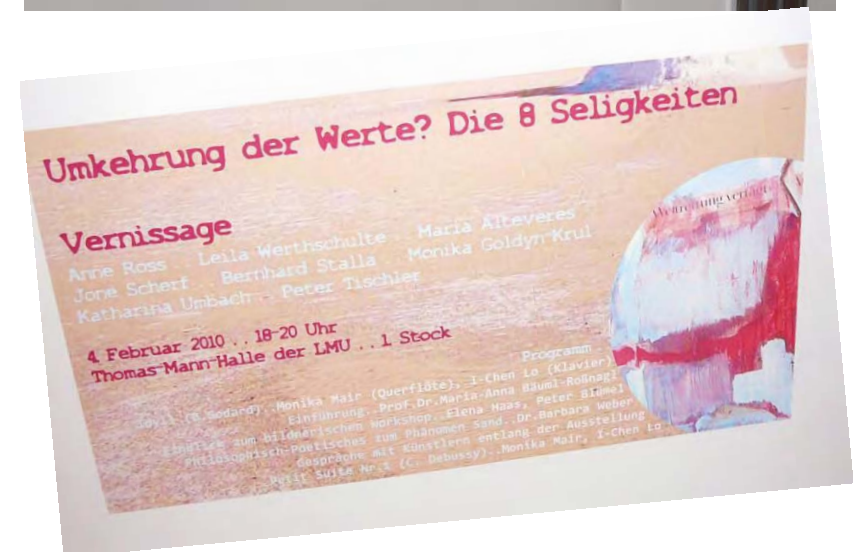
Naturmaterialien-Farbtafelgestaltung von Dr. Bernhard
Stalla

„Schreibversuch ,GOTT“

Birkenrinde-Zeitungs-Collage von Peter Blümel

„Schatten im Licht“

FotoGestaltung in San Marco/Florenz von Elena Haas



Qualitäten des Menschlichen – Facetten einer aktuellen Bildungsethik

4. Februar. 2010 IN DER LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT 18.00 – 20.00

In der Thomas Mann-Halle - Eingang Hauptgebäude oder Adalberttrakt / 1. Stock

Bildungsethik in ästhetischer Vermittlung

“Umkehrung der Werte? Die 8 Seligkeiten“

Kunst und Meditation

Vernissage und animierte Aktion

Programm

Musik *Idyll aus der Suite de trois morceaux: Idyll von Benjamin Godard (1849-1895)*

Querflöte: Monika Mair - Klavier I-Chen-Lo

Begrüßung

Einführung zur Vernissage „Umkehrung der Werte:

Die 8 Seligkeiten“ Bilderzyklus von anne ross

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

Intellekt ohne Leibbasis

Emotion ohne Herzentiefe

Leistung ohne Gemütsverwurzelung

verfehlen den menschlichen Bildungssinn

MARIA-ANNA BÄUML-ROßNAGL



Einblick zum bildnerischen workshop zur 2. Seligpreisung

mit Studierenden

Elena Haas und Peter Blümel / KHG-

Pastoralreferent

An den Hautlinien der Dinge und Menschen

an den abgeschlossenen Verträgen

an den vollzogenen Riten

an den Ergebnissen der Forschung

leuchten die nächsten Horizonte auf

MARTIN GUTL



Musik *Fantasie (Satz 1) von Gabriel Faure (1845 – 1924)*

Querflöte: Monika Mair - Klavier I-Chen-Lo

Philosophisch-poetische Assoziationen zum Phänomen „Sand“

Dr. Barbara Weber / Politische Philosophie

Wenn das Denken die Pfingst-

Schneise herabkommt, endlich,

fällt ihm das Reich zu,

wo du versandend verhoffst.

PAUL CELAN

Gespräche entlang den Bildern und kreative Gestaltung mit Vernissage-Besuchern

Musik *Petit Suite Nr.1 von Claude Debussy (1862 – 1918)*

Querflöte: Monika Mair - Klavier I-Chen-Lo



Vorlesung-Vernissage
 am 4. 2. 2010
**Bildungsethik
 in ästhetischer
 Vermittlung**





LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



WS 2009/10

Qualitäten des Menschlichen Facetten einer aktuellen Bildungsethik

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.- A. BÄUML-ROßNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(8) 4. 2. 2010 IN DER THOMAS MANN HALLE / HAUPTGEBÄUDE/ADALBERTTRAKT

PROF. DR. MARIA-ANNA BÄUML-ROßNAGL

BILDUNGSETHIK IN ÄSTHETISCHER VERMITTLUNG - “UMKEHRUNG DER WERTE?

DIE 8 SELIGKEITEN“ KUNST UND MEDITATION – VERNISSAGE UND ANIMIERTE AKTION

Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl

Begrüßung und Einführung

in die Vorlesungs-Vernissage am 4. 2. 2010

Die Suche nach den „Qualitäten des Menschlichen“ und wesentlichen „Facetten einer aktuellen Bildungsethik“ hat uns in dieser interdisziplinären LMU-Vorlesungsreihe des WS 2009/10 nachhaltig beschäftigt. Wie ein Roter Faden hat uns die Grundfrage auf diesem reflexiv-diskursiven Weg begleitet:

„Was ist das eigentliche Ethos von Bildungsprozessen und was kann die Universität als Stätte der Wissenschaft dazu leisten?“



Mit dem Anliegen der zeitgerechten Gestaltung einer lebensrealen Bildungskultur haben wir viele Dimensionen der gesellschaftlichen Bildungsrealität abgeschritten. Dabei wurde in der reflexiven Vergewisserung und im expertengetragenen Diskurs je neu deutlich, dass alle sozialen Dimensionen der Alltagsrealität geprägt sind durch rationale und emotionale Anteile, die in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit sorgsam zu sichten und hinsichtlich ihrer Bedeutung für zukunftsfähige Bildungsprozesse in unseren modernen Gesellschaften sinnvoll zu werten sind. Insbesondere in der vertiefenden Debatte zu einzelnen Problemfeldern der derzeitigen Bildungssituation hat sich die aufregende Herausforderung gestellt nach einer **grundlegenden Umorientierung in den Wertvorstellungen unserer gesellschaftlichen Lebensmodi** – einer Herausforderung, die einer „Umkehrung der Werte“ im Sinne der biblischen sog. ‚Bergpredigt zu den 8 Seligkeiten‘ nahekommt.

Der von mir geschaffene **Bilderzyklus ‚Die 8 Seligkeiten‘** ist mit den bildnerischen Mitteln von Sand und Holz und blauen Zeichen auf grob geschöpftem Papier gestaltet:

Sand: in UrlaubsTrinkFlaschen von den Stränden der Weltmeere als Geschenk für mich, zugleich Zeugnisse der Welterkundung von Studierenden – Sand auch als Symbol dessen, was ‚Erde‘ ausmacht im Sein, Werden und Vergehen – Sand auch ‚wie Samen‘ verstreut als Symbol von geistigen Wirkens

Holz: als Treibholz nach Gewittern aus der Ammer gefischt, weich gespült in der heftigen Flut, zum Zeichen geworden, das Gestalten vieler Lebewesen erkennen lässt

Blaue Zeichen: Metaphern und Wortweisung auf Papierfahnen, meine zur Sprache gebrachte Welterfahrung nach dem Sommersemester 2008 voll interaktiver Reflexion

Die ebenfalls heute erstmals präsentierten Gestaltungsobjekte aus dem **workshop mit Studierenden** vom 16. 1. zur 2. Seligpreisung zeigen in vielfältiger und eindrucksvoller künstlerischer Weise, wie mit den Mitteln einer beseelten bildnerischen Werkarbeit die **anima mundi** zur Sprache kommen durfte – und das machen auch die Werktitel der ausgestellten Objekte sowie Texte aus Künstlerhand und Künstlermund deutlich.

Zum Kontext Wissenschaft und Spiritualität bzw. Ethik/Ästhetik in Bildungsprozessen ?

"Gott schuf die Welt - und stellte sie zur Diskussion.

Auch die Wissenschaft ist nicht ein Ziel sondern eine Art unseres Geistes" FRANZ MARC

Künstlerisches Gestalten und spirituelle Weltdeutung sind anthropologisch bedeutsame Weisen der Weltinterpretation – nichtscientific – jedoch nicht weniger gültige Erfahrungsmodi der menschlichen Welterkenntnis und Weltgestaltung, also als gleichberechtigte wissenschaftsdienliche Erkenntnisstrategien zu werten. Die postmoderne Epistemologie betont, dass auch das wissenschaftliche Weltbild ein vielschichtiges Konstrukt ist - „es gibt eben mehr Wirklichkeit als die nur messbare ! Der Mensch fühlt sich vielschichtig mit der Welt verbunden. „Die Stelle der radikalsten Verbundenheit des Menschen mit dem Universum ist der Leib. In ihm und durch ihn geht die Welt in Geistige über: „Diese radikale Umformung des Materiellen ins Geistige heisst einfach MENSCH, leibgewordener Geist oder geistgewordene Materie.“ Ladislaus Boros. So zeugt auch die Sprache – die verbale und die künstlerische ‚Sprache‘ - immer von der Existenz der Schreibenden... die ästhetische Gestaltung mit Sand ist ein Zeugnis meiner eigenen Liebe zur Erde und gleichzeitig zum Geistigen.

Dieses anthropologische Existential hat mich zur Bildgestaltung des Seligkeiten-Flyercyklus und zu meinem Sandversen bewegt. Die Interpretation des achtsamen Betrachters Klaus Hüttenrauch dazu möchte ich Ihnen nicht vorenthalten:

*„Ihre neue Sandspur zeigt sich so offen,
dem Licht soviel Raum zuweisend...
Die Sandspur selbst wirkt fast wie vom Wind
ein Stück weiter bewegt, geworfen.
Das Blau es rahmt nicht, aber es vermag einer
weiteren Verwehung des Sandes entgegenzuwirken,
eine Verwehung über den Rand hinaus.
Man will es hoffen.“*

Auch wenn das Blau als ungewiss,
in Fragezeichenform sich zeitigt,
weist es durch seine intensive Farbigkeit
doch auch seine Beharrlichkeit aus.
Es bleibt auf dem Seelenlaken bestehen,
während der Sand vom Wind bewegt
in die Höhe steigen kann,
um erneut auf das lichte Weiß zu fallen.“

Klaus Hüttenrauch



„...das ewige immense Fragezeichen...“ : ich habe es bei Wassily Kandinsky in seinem kunsttheoretischen Opus ‚Über das Geistige in der Kunst‘ auch in bezug auf die Bedeutung der Wissenschaft interpretiert gefunden, er sagt:

„Menschen fragen sich : Wird die Wissenschaft auf dem Wege, auf welchem sie sich schon lange bewegt, zur Lösung der Rätsel kommen ? Und wenn sie dazu kommt, wird man sich auf ihre Antwort verlassen können ? (s. 7 f)

Wir sollten die Antwort auch heute noch nicht endgültig geben wollen. Doch notwendig für den Fortschritt in Wissenschaft, Kunst und Gesellschaft ist sicher das gleichzeitige Wachsein auf mehreren Bewußtseisebenen...und an der Schwelle zur Schönheit wirken Wissenschaft und Kunst synergetisch und synästhetisch: dieses anthropologische Wirkmotiv erhellt auch die heutige Finnisage zur Vorlesungsreihe BILDUNGSETHIK.



Elena Haas und Peter Blümel



2. SELIGPREISUNG

glücklich wer trauert
wer in Tränen Menschlichkeit erlebt
wer seine Sensibilität nicht abtötet
wer den Mut hat
auszusprechen was schmerzt
Gott selbst wird ihn trösten

*was auf mir ist sagte die erde
ist dem tode geweiht
der nicht in der himmel reich kommt
wie sollte ich sagte die erde
da nicht weinen*

*hast du die erde sprechen hören
hast du die sprache der erde verstanden
hast du den lügen
der himmlischen todfreien gelauscht
hast du die trauer der erde geteilt
hast du die erde sprechen hören*

*nach den büchern hat gott die erde getröstet
doch versprach er ihr keine nähe
keine bessere speise und kein todfreies leben
es soll dir nicht bange sein erde
dereinst wirst auch du sagte er
unter den singenden sein*



was auf mir ist sagte die erde
 ist dem tode geweiht
 der nicht in der himmelreich kommt
 wie sollte ich sagte die erde
 da nicht weinen

hast du die erde sprechen hören
 hast du die sprache der erde verstanden
 hast du den lügen
 der himmlischen todfreien gelauscht
 hast du die trauer der erde geteilt
 hast du die erde sprechen hören

nach den büchern hat gott die erde getröstet
 doch versprach er ihr keine nähe
 keine bessere speise kein todfreies leben
 es soll dir nicht bange sein erde
 dereinst wirst auch du sagte er
 unter den singenden sein

Dorothee Sölle, in: Spiel doch von
 Brot und Rosen, Berlin 1981, S.115.



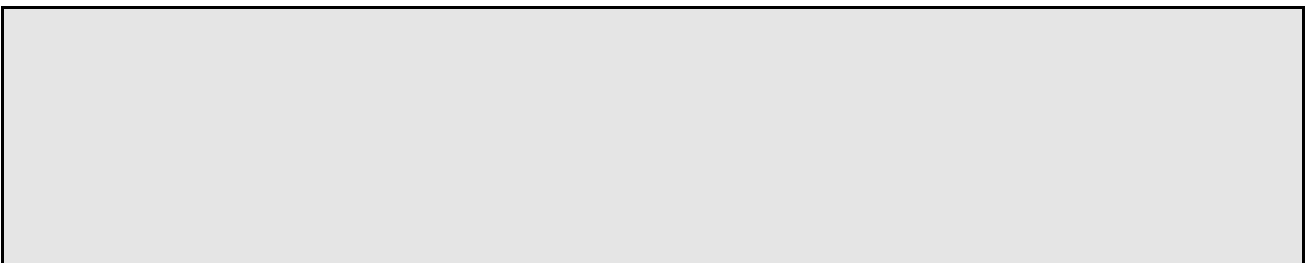
“Die Erde der Anker oder die Befreiung”

Katharina Umbach Acryl auf Karton

Gedanken zum Bild von Katharina Umbach

Mein Bild mit dem Titel “Die Erde der Anker *oder* die Befreiung” ist im Laufe eines künstlerisch-theologischen Workshops an der LMU-München im Wintersemester 2009/10 entstanden. Inhalt des Workshops, der im Rahmen einer Ringvorlesung zur Bildungsethik stattgefunden hatte, war eine intensive Auseinandersetzung mit den Seligpreisungen, insbesondere mit der zweiten: *Selig die Trauernden, denn sie werden getröstet werden* (NT: Mt 5,4). Diese geschah auf unterschiedliche Art und Weise unter anderem anhand des oben aufgeführten Gedichts von Dorothee Sölle, welches letztlich Ausgangspunkt meiner gestalterischen Umsetzung wurde.

Das Bild “Die Erde der Anker oder die Befreiung” symbolisiert die Erde einerseits, als Element, als Ursprung in runder Gestalt, andererseits auch als Ort von Gegensätzen wie Gut und Böse, hell und dunkel, schnelllebig und langsam, ohne deren Existenz Leben nicht denkbar wäre. Die Erde ist Heimat der Menschen. Sie werden dort geboren und sterben, erleben freudige aber auch leidvolle Zeiten, die in ihrer Gesamtheit das Leben eines einzelnen zum Besonderen machen. Das Leben hält viele Strudel, Teufelskreise, Fallen und Grenzen bereit, die ein jeder durchleben bzw. überwinden muss, um voran zu kommen. Jeder Mensch kennt das Gefühl an einer Stelle nicht weiter zu kommen, den



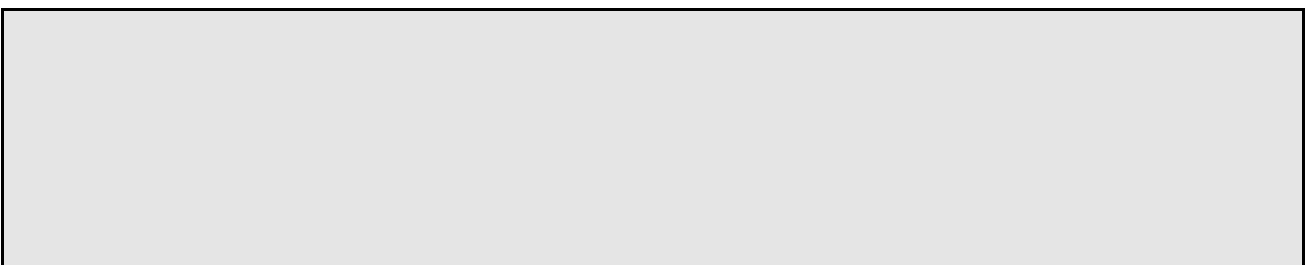
Blick für etwas zu verlieren, gar völlig blind zu sein für das, was essentiell ist. In diesem Fall gilt es nachzudenken, den Schleier vor den Augen zu lösen, die Mauern der Blindheit zu durchbrechen, Freiheit zu erlangen und schließlich das Gefühl von Befreiung zu spüren. Genau diesen Prozess stellen die beiden Köpfe (der traurige innerhalb und der freudige außerhalb des Bildes) in Verbindung mit den auf das Bild montierten natürlichen Materialien dar. Der Stock und das zersägte Teil eines Baumstammes stehen hierbei vor allem für den Prozess des Durchbrechens als solchen, gleichzeitig aber auch für das Symbol des Ankers. Menschen können Veränderungen meines Erachtens nur bewältigen, wenn sie einen Anker, eine Überzeugung haben, etwas an das oder jemanden an den sie glauben und das oder der gleichermaßen an sie glaubt . Manche nennen diesen Anker Gott , andere Allah, dritte bezeichnen vielleicht die Natur oder die Erde als ihren Halt. Wer oder was einen hält ist gleichgültig, Hauptsache man hat eine Stütze derer man sich sicher sein kann und die einem das Gefühl gibt, dass ein jeder es schaffen kann am Ende "unter den singenden" zu sein, wie es Dorothee Sölle in ihrem Gedicht so schön umschreibt.

Mit meinem Bild habe ich aber nicht nur versucht die Struktur der Erde, sondern auch das Wesen der Menschen darzustellen. Denn nicht die Erde oder das Leben allein bergen Gegensätze, sondern auch die Menschen an und in sich. Menschen sind traurig und fröhlich, hilfsbereit und egoistisch, fies und liebenswürdig, arm und reich. Ein jeder ist anders, keiner hat das selbe Gemüt, den selben Charakter oder gar den selben Körper wie der andere. Manche wechseln sogar vom einen zum anderen Moment ihre Laune. All dies macht viel aus wenn man versucht die Erde, das Leben und die Menschen zu verstehen.

Außer diesen bereits beschriebenen Gedanken hat sich aber sicher noch eine weitere Thematik auf die Gestaltung meines Bildes ausgewirkt, welche mich vor der Teilnahme am Workshop immer wieder beschäftigt hat: die Veränderung der Struktur der Hochschulen, mit neuen Curricula und neuen Studiengängen und der damit verbundene Bildungsstreik in Deutschland. Inhalte die auch im Rahmen der Ringvorlesung zur Bildungsethik thematisiert wurden . Im Folgenden möchte ich abschließend ein paar Sätze hierzu formulieren.

Die Umstrukturierung des Hochschulsystems hat meines Erachtens langfristig eine Nivellierung der Bildung zur Folge die eine Gefahr für zukünftige Generationen darstellt. Diese Gefahr wurde vor dem Bildungsstreik viel zu lange nicht erkannt und wird aus meiner Sicht von vielen bis heute nicht wahrgenommen oder vielleicht auch nur verdrängt. Ich habe den Eindruck dem Großteil meiner Generation fehlt es an Willen und Mut für Überzeugungen einzustehen, Dinge kritisch zu hinterfragen und nicht alles klaglos und blind hinzunehmen, was andere vorgeben. Ich vermisse das Bestreben nach Veränderung, das Bestreben Mauern zu durchbrechen, um es im Sinne meines Bildes auszudrücken.

Kunst ist ein Mittel um Menschen zum Denken und Handeln, zur Veränderung anzuregen. Ich würde mich freuen wenn der ein oder andere auch durch mein Bild "Die Erde der Anker *oder* die Befreiung" anfängt über die Erde, ihren Ursprung, über die Menschen und den Wandel der Zeit nachzudenken.





LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

MÜNCHNER
KOMPETENZ ZENTRUM ETHIK



WS 2009/10

Qualitäten des Menschlichen Facetten einer aktuellen Bildungsethik

DONNERSTAG VON 18.15 – 19.45 UHR, RAUM M 210 / HAUPTGEBÄUDE

KONZEPTION / MODERATION :

PROF. DR. M.-A. BÄUML-ROßNAGL / LMU-DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

PROF. DR. MARKUS VOGT / LMU – LEHRSTUHL FÜR CHRISTLICHE SOZIALETHIK

(8) 4. 2. 2010 IN DER THOMAS MANN HALLE / HAUPTGEBÄUDE/ADALBERTTRAKT

PROF. DR. MARIA-ANNA BÄUML-ROßNAGL

BILDUNGSETHIK IN ÄSTHETISCHER VERMITTLUNG - KUNST UND MEDITATION

“UMKEHRUNG DER WERTE? DIE 8 SELIGKEITEN“ – VERNISSAGE UND ANIMIERTE AKTION

DR. BARBARA WEBER: PHILOSOPHISCH-POETISCHE ASSOZIATIONEN ZU SAND UND ZEIT

Dr. Barbara Weber

Sand und Zeit: phänomenologisch-poetische Assoziationen

Ein jeder, der schon einmal am Meer spazieren gegangen ist, kennt die Faszination, welche von diesem Urstoff, dem Element des Sandes, ausgeht. Die Spur im Sand ist ein Zeichen, dass hier jemand vorübergekommen ist. Sie ist Verweis auf die physische Existenz eines anderen, der aber in diesem Augenblick nicht fassbar ist. Er ist abwesend im Raum und in der Zeit und damit im wahrsten Sinne des Wortes, „ver-gangen“.

Bei unserer Rückkehr werden wir aber auf eine weitere Urerfahrung aufmerksam gemacht: wir entdecken nun unsere eigenen Fußspuren. Sie sind wie Augenblicke unseres Lebens, die wir nicht festzuhalten vermögen, die uns aber in ihrer physischen „Gewesenheit“ im Sand angezeigt werden: als Abdruck, als Höhlung, als Leere. Nicht irgendeine Zeit ist hier vergangen, sondern es ist die eigene Zeit: Das Leben ist ein Sein zum Tode.

Diese Erfahrungen offenbaren uns zwei Bilder: Das erste, die fremde Spur im Sand, verweist auf die Existenz eines anderen Menschen. Ein solches Zeichen vermag uns zwar Vergangenes anzuzeigen, aber es kann nicht zurückgeholt werden. Wir können versuchen in diese fremden Fußstapfen zu treten, den Gang des Anderen zu immitieren und auf diese Weise, den Spuren eine Geschichte andichten. Aber letztlich bleibt uns der Andere in seinem Ausdruck fremd. Er bleibt im Zustand des „Nicht-Mehr“ und „Nicht-Hier“.



Das zweite Bild ist das der Sanduhr als Parabel unserer Lebenszeit, welche unaufhaltsam abfließt. Die Würde des Menschen offenbart sich in dieser Unvertretbarkeit: denn niemand kann uns in unserer organischen Funktion in unserem menschlichen Sein vertreten.¹ Oder wie Heidegger sagt: „Keiner kann dem Anderen sein Sterben abnehmen“². Qua Leib sind wir unersetzlich. Beide Erfahrungen stoßen uns deshalb an zwei Grenzen des menschlichen Erlebens: die Zeit und der Andere.³

Der Soziologe Thomas Luckmann unterscheidet zwischen verschiedenen Arten solcher Grenzerfahrungen, oder Transzendenzen, des menschlichen Daseins.⁴ Als „kleine Transzendenz“ bezeichnet er, wenn das in der gegenwärtigen Erfahrung angezeigte Nicht-Erfahrene grundsätzlich genau so erfahrbar ist wie das gegenwärtig Erfahrene. Der Mensch lebt als Leib den Dimensionen von Raum und Zeit ein und bildet als ein so inkarniertes Wesen einen „Angelpunkt in der Welt“.⁵ Das heißt, dass wir immer nur solches erfahren, das uns raum-zeitlich unmittelbar umgibt. Unsere eigene Spur im Sand bedeutet uns, dass wir nicht mehr dort sind, wo wir noch vor einer Stunde waren. Aber nicht nur hat sich unsere leibliche Position verändert, sondern auch wir selbst haben uns während dieser Zeit verändert. Die Spur im Sand ist unsere eigene und zugleich die eines Anderen.

Die „mittlere Transzendenz“ betrifft für Luckmann das Gegenwärtige, welches grundsätzlich nur mittelbar und nie unmittelbar, aber dennoch als Bestandteil der gleichen Alltagswirklichkeit erfahren wird. Hierzu gehören Erfahrungen des Anderen. Wir können den Anderen in seinem Ausdruck immer nur mittelbar durch unsere Sinne erfahren. Wir haben aber keinen

¹ Vgl. hierzu J. Mensch, Rationality and Empathy, Talk given at the IAPL in London, June 4th, 2009.

² M. Heidegger, Sein und Zeit, Tübingen 1967, 240, auch zit. in: J. Mensch, Rationality and Empathy, a.a.O.

³ Thomas Luckmann beschreibt diese Grenzen des Erlebens wie folgt: „Ohne allzuweit auszuholen, kann man zuallererst sagen, daß sich jedermann der Transzendenz der Welt, in der er lebt, bewußt ist. Dieser Bewußtseinshorizont gründet darin, daß die alltägliche Erfahrung an Grenzen stößt, die sie entweder noch innerhalb dieser Wirklichkeit überschreiten kann, zu anderen Wirklichkeiten hin überspringen kann oder an denen sie stehen bleibt. Jedermann weiß um die Grenzen *in* der Welt, und er weiß auch, daß die Welt, so wie er sie erfährt, Grenzen hat.“ (T. Luckmann, Die unsichtbare Religion, Frankfurt am Main 1991, 166).

⁴ T. Luckmann, Die unsichtbare Religion, a.a.O., 166ff.

⁵ M. Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966, 106.

unmittelbaren Zugang zum Anderen. Wir sehen Spuren im Sand und assoziieren Geschichten. Aber die Wirklichkeit bzw. der genaue Inhalt dieser Geschichten bleiben in ihrer Andersheit verborgen. Spuren sind wie Krypten, die zwar zur Deutung einladen, uns aber zugleich übersteigen.

Die „große Transzendenz“ verweist nach Luckmann schließlich auf eine andere, außeralltägliche und als solche nicht erfahrbare Wirklichkeit.⁶ Hierzu gehören Erfahrungen von Traum, Schlaf, Tod oder auch der Epiphanie.

Das Spazieren durch den Sand vermag uns außerdem – d.h. über die Grenzerfahrungen von Zeit und Anderem hinaus – eine Begegnung mit dem Numinosem zu ermöglichen, weil es uns mit einem Bild konfrontiert, das Vielfach in der mythisch-spiritistischen Literatur verwendet wird: die Spur Gottes.

Die Existenz Gottes entzieht sich der direkten Erfahrung. Sie kann lediglich als Spur erfahren werden ... als eine Ahnung, dass „Jemand“ vorübergekommen ist. Wir merken hier wie die „mittlere“ und „große“ Transzendenz bei Luckmann ineinander übergleiten. Besonders deutlich wird das in der Philosophie Emmanuel Lévinas, welcher dieses Vorübergehen Gottes als Erfahrung des Anderen beschreibt: „Zu ihm [Gott] hingehen heißt nicht, dieser Spur, die kein Zeichen ist, folgen, sondern auf die Andern zugehen, die sich in der Spur halten.“⁷ Und so wird der Andere in seiner Unergreifbarkeit selbst zu diesem Zeichen Gottes, das sich zwar erahnen lässt, aber der unmittelbaren Erkenntnis immer entzieht: d.i. zugleich dieser und einer „anderen Wirklichkeit“ angehört.

Die Bilder von Frau Prof. Bäuml-Roßnagl sind Zeugnisse einer Spurensuche auf allen drei Ebenen solcher Grenzerfahrungen. Die eigentümlich sinnliche Sicht- und Fühlbarmachung von Transzendenz-Phänomenen inspirieren zur existentiellen Auseinandersetzung mit der eigenen Raum-Zeitlichkeit und verweisen zugleich hinter ihre Fassbarkeit auf einen Bereich des Numinosen und Offenen. Das Kunstwerk wird als Spur an der Wand zu einer Studie des einen Augenblicks: des Einbruchs von Andersheit.

⁶ Vgl. T. Luckmann, Die unsichtbare Religion, a.a.O., 168.

⁷ E. Lévinas, Die Spur des Anderen, München 1998, 235.

Und ich möchte enden mit einem Gedicht von Roberto Juarroz, welches uns Angesichts dieser Spurensuche ein wenig über die „Rechtmässigkeit“ unseres wissenschaftlichen Suchens reflektieren lässt:

*Das Papier hochheben, auf dem wir schreiben,
und darunter besser nachsuchen.*

*Jedes Wort, das wir finden, hochheben
und darunter besser nachprüfen.*

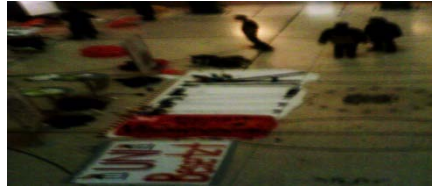
*Jeden Menschen hochheben
und darunter besser nachsehen.*

*Den Tod hochheben
und darunter besser nachforschen.*

*Und wenn wir gut schauen,
werden wir immer eine andere Spur finden.
Sie taugt nicht, um den Fuß darauf zu setzen,
auch nicht dafür, den Gedanken ruhen zu lassen,
aber sie wird uns beweisen,
daß hier noch einer vorbeigekommen ist. Roberto Juarroz*

BILDUNGSDEMO 2009

Nur menschliche Bildungsqualität hat Zukunft !



Die Fotos entstanden bei studentischen DEMO am 17. November 2009

Die erläuternden Texte beziehen sich auf meine Bildungsintentionen, publiziert in

Bäuml-Roßnagl M.-A. (2005) :

Bildungsparameter in soziologischer Perspektive. BoD/Hamburg

Ebenso wie die konkrete Dingerfahrung ist die Erfahrung der Mitmenschen - der Anderen - für den Menschen ein schillerndes Phänomen, in dem die Dimensionen der Vertrautheit und die der Fremdheit im aktuellen Erfahrungsfeld zu Konfigurationen zusammengehen, die ähnlich den Drehbewegungen eines Kaleidoskops ständig wechseln.
Bäuml-Roßnagl 2005, S. 157



Dem einzelnen Hochschullehrer obliegt die oft nicht leicht zu realisierende Aufgabe, „im Exemplum“ deutlich zu machen, was umfassendere Theoriebestände und Denkmodelle repräsentieren. Er muß versuchen, gleichsam „Nahaufnahmen“ von komplexen Wissenschaftsfeldern und wissenschaftlichen Forschungsstrategien zu machen: "wissenschaftliche Nahaufnahmen", die einen nahen und intensiven Blick auf die viel umfassenderen Konstituenten und Merkmale der wissenschaftlichen Landschaft ermöglichen.
 Bäuml-Roßnagl in MUM-Münchner UNI-MAGAZIN 1992



Es kann also nicht darum gehen, die Tradition im Bildungswesen gleichsam blind fortzusetzen - es geht insbesondere heute darum, tragende Pfeiler der Bildungsbemühungen mit zukunftssträchtigen didaktischen Vermittlungsformen auszugestalten.
 Bäuml-Roßnagl 2005, S. 95



Ontogenese und Sozialisation sinnlichen Verhaltens sind wesentlicher Bestandteil menschlicher Entwicklung, wobei die Unmittelbarkeit kindlicher Sinneserfahrungen in schulischen Bildungsprozessen zu sozial erwünschten ästhetisch-ethischen Erlebnis- und Handlungsweisen übergeführt werden soll.
 Bäuml-Roßnagl 2005, S. 157



Deutung von Welt - personal vermittelt - ist ebenso erforderlich wie die Vermittlung von gesichertem Wissen über die Welt, Deutung von Sinn und Erklärung von Sachzusammenhängen stehen in einem komplexen Komplementärverhältnis. Gerade das Hineinwachsen von jungen Menschen und Kindern in die Welt setzt beide Bildungsmaßnahmen im gegenseitigen Ausgleich wie die beiden Schalen einer Waage voraus.
 Bäuml-Roßnagl 2005, S.125



Ein Bildungssystem, das auf seine "Erfogsliste" kaum ein Bemühen um die Anerkennung sozialer und emotionaler Kompetenzen erkennen lässt muß es nicht mitverantwortlich gemacht werden für die wahnhaft übersteigerten "Anerkennungstaten" von Jugendlichen, die in einer einseitig kognitiv gewerteten Schulbildung keine Sinnstruktur für ihr Lernen empfinden können ?
Bäumli-Roßnagl 2005, S.61



Bildung ist kein vom menschlich-sinnenhaften Tun isolierbares, objektives "Gut", das wie eine "Ware" transferiert werden könnte. Leistungsphobie und Gewalt bis hin zur Lebenszerstörung sind die Schattenseite einer nicht sinnvoll gelebten Sinnlichkeit in den modernen Gesellschaften.
Bäumli-Roßnagl 2005, S. 61



„Unsere einzige Zuflucht - in einer Zeit, in der echte und faule Kompromisse ununterscheidbar werden – besteht in einer Lektüre der Gegenwart, so vollständig und getreu wie möglich, die sogar das Chaos und den Nicht-Sinn erkennt da, wo sie sich einstellen, aber die sich nicht weigert, darin eine Richtung oder eine Idee auszumachen da, wo sie sich zeigen.“

**Maurice Merleau-Ponty
(1948! Orig. / dt. Übers. 2000)**



...das Abenteuer des Engagements,
das sich den sozial-revolutionären Bewegungen
und der Offenheit der Geschichte verpflichtet weiss ...

„ damit dank der Informationen und der Tatsachen
Das Zwiespältige nicht mehr erlitten,
sondern verstanden wird
und unser politisches Leben wieder
eine gewisse Realität zurückgewinnt „

MAURICE MERLEAU-PONTY

vgl. Das Chaos und die List von Clemens Pornschlegel
in SZ 27./28. Mai 2000

