

FOKUS 3 (Oktoberbrief 2009)

Retraite zur Qualitätsentwicklung, Juli 2009

Referate zur Frage: Welche Qualität muss das Gymnasium heute aufweisen?

Referat von Herrn Prof. Andreas Graeser (Philosoph, Uni Bern), 3.7.2009

Qualität – Geist – Schule

Beitrag zur Tagung Campus Muristalden am 3.7.2009

I.

Sofern wir Quality Assessment und dergleichen betreiben, setzen wir die Geltung von Faktoren, Elementen, Ingredienzen u.ä. voraus, die eine Sache gut machen.

In diesem Sinn ist Qualität – zumindest in solcher Diktion – sozusagen der Inbegriff jener Eigenschaften, die eine Sache zu einem guten Spezimen ihrer Art machen. (Im alten Griechenland hätten unsere Vorfahren von der arete eines Dinges gesprochen, im mittelhochdeutschen Bereich gab es dafür – korrigieren Sie mich – das Wort „tucht“ = Tüchtigkeit, das unserem Wort Tugend zugrunde liegt.

Nun hat das Wort „gut“ offensichtlich keine absolute Bedeutung: Andere als die Adjektive „gelb“ oder „zwei-inches-lang“, die einen bestimmten Punkt innerhalb eines gewissen Spektrums markieren und deshalb als prädikative Adjektive gelten, handelt es sich bei „gut“ um ein attributives Adjektiv. Damit meinen wir, dass Sätze wie „X ist gut“ elliptisch seien und de facto als Sätze von der Art „X ist ein gutes Y“ analysiert werden müssen:

In diesem Sinn ist klar, dass „gut“ in seiner jeweiligen Bedeutung von der Bedeutung desjenigen Ausdrucks („Y“) mitbestimmt ist, der von dem syntaktisch an Subjekt-Stelle platzierten Terminus „X“ prädiziert wird. So etwa sprechen wir von Fritz als gutem Freund, von so-und-so als wirklichem Menschen, diesem Stück hier als echtem Gold, usw.

Dieser Deutung der Rolle von „gut“ korrespondiert auf der Seite von Werturteilen also das, was wir Einschätzungsurteile nennen bzw. Einstufungsurteile. So sind Einstufungen wie „X ist ein gutes Auto“ u.ä. nicht etwa in der Natur der Sache Automobil verankert. Sie gehorchen Standards, die variieren mögen: Jemand unter uns sagt „Gutes Auto“ und bezieht sich damit auf das Faktum, dass der Car innerhalb von 5 Sek. auf 100 km/h beschleunigt; eine andere Person meint mit demselben Ausdruck, dass sich das Auto in den Höhen Tibets problemlos bewährt, usw. Sie selber wissen aus der Geschichte der Pädagogik und Erziehungswissenschaft, dass auch ein Ausdruck wie „gute Schule“ keine ein für alle Male designierte Essenz signalisiert. Dieser Punkt ist wichtig.

Denn im Kontext kulturell bedingter Gebilde variieren Gesichtspunkte und Perspektiven ebenso wie Moden und politische Zwänge oder Opportunitäten. Hier wie anderswo gilt, dass wir unseren Gedankenhaushalt revidieren, Mobiliar ersetzen oder umstellen. Dies bedeutet, nach meiner Einschätzung keine Freikarte für die These des Relativismus. Im Gegenteil: Termini wie „Bildung“, „Ausbildung“, „Schule“ signalisieren so etwas wie einen minimalen Inhalt. Ähnlich würden wir im Blick auf das sogenannte Naturrecht zwar nicht irgendwelche Präskriptionen namhaft machen können – dagegen spricht schon Humes Sein/Sollen-Barriere oder Moores Warnung vor dem Naturalistischen Fehlschuss! Aber wir würden sagen, dass jemand, der einen Staat gründet und seinen Bürgern wenig zu essen gibt, im Winter keine warme Kleidung gewährt und die Leute kaum schlafen lässt, seine eigene Intention – nämlich einen Staat zu errichten – ab initio verfehlt und durchkreuzt! Ähnlich steht es da, wo jemand

eine Schule gründet, in der es nichts zu lernen gibt. Gleichwohl sollten wir eine relativistische Ingredienz in Betracht ziehen: Nehmen wir den Begriff Mensch. Für diejenigen, die aus der Perspektive von Zoologie Menschen als ungefederten Zweifüssler verstehen, ist der Begriff der Vernunft nicht essentiell; anders für diejenigen, die beim Nachdenken über die Ebenbildlichkeit auf das Merkmal der Vernunft bzw. Vernunfthaftigkeit rekurrieren. Hier wäre Vernünftigkeit eine essentielle Eigenschaft des Menschen. Wir sehen, dass die Zuteilung bestimmter Eigenschaften als wesentlich bzw. nicht-wesentlich, als notwendig oder kontingent relativ zu bestimmten Beschreibungen sind und diese wiederum sind relativ zu unseren Interessen, Projekten, Plänen! Das müssen wir bedenken, wenn wir unsere Diskussion gut-machender Faktoren womöglich – das hoffe ich zumindest – an so etwas wie einem Menschen-Bild festzuzurren trachten.

In diesem Sinn ist aus meiner Sicht der Dinge zentral, dass wir uns beim Versuch der Identifikation gut-machender Faktoren bewusst bleiben, dass wir jeweils aus einem Spektrum empirischer Merkmale auswählen: Jemand findet, dass eine gute Rilke-Elegie diese und jene Merkmale an den Tag lege – eine andere Person, die womöglich noch bei Emil Steiger in Zürich hörte, ist womöglich von dem Gedanken beseelt, dass es vielmehr jene anderen Merkmale seien, die ins Gewicht fallen. Das bringt uns zu einem anderen Punkt, i.e. dem der Gewichtung.

II.

Manche sagen, am Anfang war der Logos; andere halten dafür, es sei die Tat. Ich denke, am Anfang steht jeweils ein Wert – genauer eine bestimmte Gewichtung unsererseits! Wenn ich vis-à-vis einer Reihe von Leib/Seele-Konzeptionen für eine Theorie plädiere, die besonders exakt ist und diesen Punkt attraktiv finde, selbst wenn die in Rede stehende Theorie viele Phänomene ausser Acht lässt, dann gewichte ich den Wert der Exaktheit höher als anderes. Wende ich mich jedoch gegen besagte These, weil sie Fragen offen lässt, die mir wichtig erscheinen (z.B. Liebe, Emotionalität) und refüsiere ich alle reduktionistischen oder eliminative Aspirationen, so lasse ich mich von dem Wert der Vollständigkeit leiten und nehme in Kauf, dass die von mir favorisierte Theorie mathematisch / physikalisch gesehen weniger exakt sein mag; aber ich halte ihr zugute, dass dem Bereich menschlicher Erfahrungen besser Rechnung trägt.

So mag es vorkommen, dass wissenschaftlich relevante Entscheide im Lichte von Werten bzw. Wertungen gefällt werden. In anderen Kontexten ist das sozusagen der Normalfall. Denken Sie an die seit den Zeiten der Französischen Revolution kanonische Dreieit von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit.

Je nachdem wie wir die genannten Elemente gewichten, sehen die Dinge anders aus; aber auch innerhalb der Segmente tun sich Welten auf. Denn ob wir unter „Freiheit“ dieses oder jenes verstehen und jenes für wichtiger ansehen als dieses, beeinflusst wiederum die Balance der grossen Trias.

Nun scheint der springende Punkt bei all dem der zu sein, dass wir unsere Prioritäten nicht vollends rechtfertigen können: Immer ist ein wertender Faktor im Spiel: Was das im Blick auf die Beurteilung evaluativer Verhältnisse generell besagt, ist absehbar. Einstufungen aller Art („X ist ein gutes Auto“, „Y ist ein guter Lehrer“, „Z ist ein gutes Shakespeare-Sonett“) vollziehen sich im Lichte von Prinzipien, Regeln und Kriterien. Doch wird die Wahl solcher Kriterien nicht von der Natur der Dinge diktiert. Sie vollzieht sich im Lichte von Gewichtungen und spiegelt so das, was für uns den Unterschied macht: Wir lesen bestimmte empirische Gegebenheiten aus, andere lassen wir beiseite. Sicher verändern sich unsere Auffassungen im Verlaufe des Lebens. Doch ändert das nichts an dem strukturellen Punkt. (Nun mag jemand einwenden, dass wir den Dingen und namentlich uns selbst auf die Schliche kommen, wenn

wir uns einer Analyse unterziehen oder einer Therapie unterwerfen. Richtig! Nur begegnet uns hier das nämliche Problem in neuem Gewand. Denn die Wahl der Therapie-Art und die Gewichtung des dabei relevanten Gesundheitsbegriffes ist letztlich wiederum Sache einer Wertung!) Damit kommen wir zum letzten Punkt.

III.

Wenden wir uns nach diesen überwiegend abstrakten Erwägungen nun den gut-machenden Belangen von Schulen, Instituten und vergleichbaren Institutionen zu, so scheint es, dass Gebilde dieser Art letztlich durch oder an dem Geist identifizierbar sind, von dem sie getragen werden und dem sie – genauer ihre Angehörigen – Ausdruck zu verleihen suchen. Damit meine ich, dass sich Leute im Idealfall gewissermassen unter einer Idee versammeln, im Blick auf ein Bündel von Vorstellungen, die diese Idee ausmachen. Fehlten derartige Bezugspunkte, so hätte das in Rede stehende Institut kein Gepräge; es wäre mehr oder weniger amorph und verlöre sich irgendwo im Meer der Schulen. Abgesehen von Äusserlichkeiten und Selbstverständlichkeiten gäbe es auch nichts, worauf hin wir sagen könnten, das Institut erfülle seine eigenen Ansprüche oder erfülle sie nicht. Im Falle dieses Instituts Muristalden hier gibt es solches Gepräge und dezidierte Bezugspunkte; und in Übereinstimmung mit diesen Vorstellungen und Zielen denke ich bei „Qualität“ in erster Linie an Betreuungsverhältnisse. Betreuung – das gilt hier ebenso wie für Universitätsinstitute – gewährleistet nicht nur Schulung im Sinne von Ausbildung bzw. Training, sie gewährleistet die Möglichkeit von Bildung (im Bieri'schen Sinn) und ermöglicht, im Rahmen kleiner, überschaubarer Kreise, die Auseinandersetzung im Interesse der Sache: wir lernen auch, was es heisst, dass jemand Recht behalten mag ohne dass die andere Person gedemütigt würde.

Nun wissen wir, dass sich derartige Faktoren nicht messen lassen; wir wissen im übrigen nicht, ob unsere Absolventinnen und Absolventen in 10 Jahren den lebenden Beweis für unsere Annahmen darstellen. (An Universitätsinstituten ist das vielleicht transparenter: etwa wenn niemand unter meinen Absolventen je anderswo Professor würde oder keiner meiner Leute mit ihren Arbeiten in gute Zeitschriften gelangten. Ein derartiger Betrieb würde zur allgemeinen Belastung. Gleichwohl bliebe die Frage, wie viele Erfolge man in diesem Milieu geltend machen muss, um sagen zu können, das Institut sei gut oder sehr gut!?) Sicher liegen die Dinge in den sogenannten Geisteswissenschaften weniger klar vor Augen. Wer freilich meint, diesen Belangen mit schweizweit vereinheitlichten Lehrplänen und Pensen auf den Leib rücken zu müssen, würde beide entmündigen, Lehrerschaft und Schülerschaft; und das wäre menschlich schwere Hypothek. Wenn alle im Prinzip dasselbe können (und nicht können) schwinden Pluralität und Niscentum. Diese aber sind meines Erachtens die Bedingung für lebenswerte Verhältnisse im Kleinen wie im Grossen.

Referat von Frau Prof. Dr. Kathrin Altwegg (Physikerin Uni Bern), 3.7.2009

Was ist Qualität aus naturwissenschaftlicher Sicht? Welche Qualitäten sollte ein heutiges Gymnasium aufweisen?

Ich bin nicht, Philosophin, sondern Physikerin und kann deshalb nicht so eloquent sprechen wie mein Vorredner. Dazu kommt, dass ich keine Spezialistin in Bezug auf das Gymnasium bin. Immerhin habe ich aber drei Berührungsbereiche mit ihm:

- als ehemalige Schülerin (das liegt allerdings schon weit zurück, und das Gymnasium hat sich seither stark entwickelt)

- als Universitätslehrerin, so etwa mit den Erstsemestrigen, welche der Gymnasiums- welt noch nahe sind
- als Mutter zweier Töchter, die das Gymnasium absolviert haben.

Aus dieser Perspektive rede ich heute.

Herr Knobel hat mir für mein Referat zwei Fragestellungen gegeben, an die ich mich strikt halten möchte:

- Was ist Qualität aus naturwissenschaftlicher Sicht?
- Was muss ein Gymnasium für Qualitäten oder Eigenschaften haben, um gut auf ein naturwissenschaftliches Studium vorzubereiten?

1. Was ist Qualität aus naturwissenschaftlicher Sicht?

- Man muss, als Naturwissenschaftler, gut sein im analytischen Denken. Einiges dafür wird einem in die Wiege gelegt. Einiges kann man in der Schule auch lernen.
- Dann muss man Zusammenhänge erkennen können.
- Schliesslich muss man ganzheitlich arbeiten können. Darunter verstehe ich, dass man experimentell vorgehen kann, dass man immer wieder prüft, was man genau macht und es in den Forschungskontext stellt, dass man also das Erarbeitete mit anderen For- schungsergebnissen in Zusammenhang zu stellen vermag.

Mit diesen drei Kompetenzen ist man ein guter Naturwissenschaftler, aber man ist noch kein Genie. Dieses zeichnet sich zusätzlich durch eine hohe Portion Intuition aus. Das Genie hat viel Phantasie.

Je länger die Schule dauert, um so mehr besteht die Gefahr, dass diese Phantasie verloren geht.

Phantasie braucht es, weil wissenschaftliche Forschung nichts anderes bedeutet als Dinge zu denken, die noch von niemandem gedacht worden sind.

2. Was kann das Gymnasium nun aber tun, was muss es für Qualitäten oder Eigenschaften haben, um gut auf ein naturwissenschaftliches Studium vorzubereiten?

Die Schule, und somit auch das Gymnasium, haben also die Aufgabe, die Phantasie der Kin- der und Jugendlichen am Leben zu erhalten und zu fördern.

Als die vier wichtigsten Aufgaben des Gymnasiums würde ich nennen:

1. Motivation wecken
2. Motivation erhalten
3. Handwerk erarbeiten und festigen
4. ein gewisses Wissen vermitteln

Zur **Motivation**, die mir am wichtigsten ist:

Lehrer wissen oft gar nicht, welchen Einfluss sie auf die Schülerinnen und Schüler haben. Ich habe das als Mutter erlebt. Wir hatten eine sehr sprachbegabte Tochter, die in der Schule im Deutsch immer Bestnoten schrieb und eine ausserordentliche Freude an allem Sprachlichem entwickelte. So dachten wir, mein Mann und ich, sie würde nach dem Gymnasium einmal ein Studium ergreifen, in dem die Sprache eine wichtige Rolle spielt. Doch weit gefehlt. Sie kam im Gymnasium zu einem Lehrer, in dessen Unterricht sich diese Frage nach einem Semester erledigt hatte. Die Leidenschaft für das Sprachliche verschwand, und später studierte unsere Tochter Naturwissenschaften (worüber wir, mein Mann und ich, beide Physiker, natürlich nicht ganz unglücklich waren...).

Die Vorurteile in der Genderproblematik fangen schon früh an: Unsere Töchter spielten vor Ihrer Kindergartenzeit gerne mit Klötzchen und Lego. Sie entwickelten dabei so etwas wie ein technisches Interesse. Auch das ging sofort verloren, als sie in den Kindergarten kamen: In der Technik-Ecke waren die Buben und liessen keine Mädchen heran. In der Bäbi-Ecke setzte es gerne Schläge ab. So hat eine unserer beiden Töchter im Kindergarten nur gezeichnet; ein Jahr lang gezeichnet.

Man kennt die Untersuchungen von Prof. Labudde zur Genderthematik in den Naturwissenschaften. Frauen sind nicht weniger begabt für diesen Studienbereich als junge Männer, finden aber den Zugang zu ihnen während der Schulausbildung weniger. Bei der Auflistung von Adjektiven zu einzelnen Fächern fielen für Französisch Bezeichnungen wie „weich, weiblich“, für Physik Attribute wie „hart, männlich“. – Das prägt!

Motivation, habe ich gesagt, sollte das allerwichtigste Anliegen einer jeden Lehrkraft sein. Die Motivation für gewisse Fächer, vor allem für die Naturwissenschaften, muss im Gymnasium entwickelt werden. Geschieht dies nicht dort, so ist es zu spät, und man kann später nichts mehr machen.

An den Lehrern entscheidet sich, ob ein Kind für ein Fach Interesse entwickelt, ja ob es Feuer fängt. Sie sind die Vorbilder, auf die unsere Jugend so angewiesen ist!

Motivation zu vermitteln ist gerade bei den naturwissenschaftlichen Fächern wichtig, weil bei ihnen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht stimmen. Naturwissenschaften geniessen nur ein niederes Sozialprestige, was sich u.a. auch in den Löhnen widerspiegelt: Ein ETH-Ingenieur verdient z.B. wesentlich weniger als ein Gymnasiallehrer.

Die wenigen Studierenden der Physik, es sind an der UNI Bern an die 30 pro Jahrgang, sind Angefressene. Bei ihnen gilt nicht, was Gunther Stephan über die Studierverhältnisse gesagt hat, im Gegenteil: Die Verhältnisse sind übersichtlich, der Betreuungsaufwand wird von Seiten der Dozenten gewährleistet, es kommt nur zu wenigen Studienabbrüchen. Die Physikstudenten sind also nicht das Problem; wohl aber deren geringen Anzahl! Die meisten Menschen, welche nicht Physik studieren, verbinden mit diesem Fach eben schlechte Erinnerungen und sagen, dass sie in der Schule da schlecht gewesen seien.

Als grösstes Problem des Gymnasiums erscheint nicht die Qualität der Ausbildung, sondern die Struktur mit den Schwerpunktfächern. Diese sind es, welche den Naturwissenschaften das Genick brechen: Die Schwerpunktfachwahl erfolgt in der Pubertät und kommt somit zu einem Zeitpunkt, an dem es, vorab für Mädchen, „uncool“ ist, PAM zu wählen. Das führt schon früh zu einer eigentlichen Dezimierung der Zahl potenzieller Naturwissenschaftlerinnen.

Das zweite Problem ist der unterschiedliche Leistungsstand der PAM-Absolventen und der Studierenden mit einem anderem Schwerpunktfach. Es stimmt einfach nicht, was die Gymnasialrektoren erzählen, nämlich dass man mit jedem Schwerpunktfach alles studieren könne. – Ein Beispiel aus der ETH: Da haben einmal 50 junge Leute ihr Studium aufgenommen, 32 hatten PAM, 18 ein anderes Schwerpunktfach gehabt. Von den 32 PAM-Ehemaligen konnten alle, von den anderen nur zwei im zweiten Jahr weiterfahren! Man sollte da also auch von Gymnasiumsseite her den jungen Menschen reinen Wein einschenken!

Wie also – und das ist die wichtige Frage – erhält man in einem solchen Gymnasiumssystem mehr naturwissenschaftlich interessierte junge Leute?

Indem die Gymnasiumslehrpersonen die Jugendlichen motivieren. Aber Achtung: Auch übermäßiges Engagement des Lehrers kann gefährlich sein. Es gibt Physiker, die so begeistert sind von ihrer Materie, dass sie Schülerinnen und Schüler überfordern. Der Unterricht ist zwar anspruchsvoll und gut; niemand wird aber motiviert, später Physik zu studieren...

Motivation entsteht in den Naturwissenschaften, wenn es den Lehrern gelingt, von traditionell eher abstrakten Fächern wie Chemie, Mathematik und Physik immer wieder einen Bezug zur Realität und zur Erlebniswelt der Jugendlichen zu schaffen. Auch der Bezug zu anderen Wissenschaften sollte gefördert werden. Wichtig ist am Gymnasien also, die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie stehen, und sie sukzessive weiterzuführen. Junge Lernende brauchen, wenn sie motiviert werden und es bleiben sollen, Erfolgserlebnisse.

Als wir unsere Kinder noch in der Volksschulstufe hatten, war der Begriff der „Motivation“ an jedem Elternabend ein wichtiges Wort. An den Elternabenden des Gymnasiums fiel es nicht ein einziges Mal. Im Gegenteil: Da musste man sich vom Rektor immer wieder sagen lassen, wie schlecht die Bedingungen mit der MAR-Reform für die Gymnasiasten geworden seien; dass man die Ausbildungsdauer um ein Jahr gekürzt, die Leistungsansprüche für die Matura aber auf dem gleichen Level belassen habe. Das war selbst für uns Eltern nicht motivierend, sah man doch im vornherein, dass das, was der Schulleiter vorgab, nicht umsetzbar war. Man kennt in der Physik den Erhaltungssatz, der auch hier Geltung haben dürfte: Kinder und Jugendliche sind nur bis zu einem bestimmten Grade aufnahmefähig. Man kann nicht den gleichen Stoff in kürzerer Zeit mit ihnen aufarbeiten.

Kinder und Jugendliche werden ihre Prägung nicht los. Daran muss man sich als Lehrerin und Lehrer, sei es im Kindergarten, in der Volksschule oder im Gymnasien, immer wieder erinnern.

So viel einmal zur Motivation. Und eigentlich müsste ich, gemessen am Gewicht, welche sie hat, noch mehr darüber sagen. Ich wende mich nun aber den beiden anderen Aufgaben zu, welches ein Gymnasium meiner Ansicht mehr zu erfüllen hat, dem Handwerk und der Vermittlung von Wissen:

Zum **Handwerk**:

Hier müsste, in Anlehnung an das oben Gesagte, der Grundsatz gelten: Weniger ist oft mehr! Das Gymnasium krankt an der Tatsache, dass es viele Dinge nur noch rasch durchnimmt und wenig wirklich vertieft. Dabei wäre gerade letzteres das eigentlich Gymnasiale: Das Handwerk in den einzelnen Fächern nicht nur bis zur Anlernphase, sondern bis zur Festigungsphase voranzubringen. Wichtig in den Naturwissenschaften ist das Üben, Üben, Üben, die Knochenarbeit, und dazu kommt man im Gymnasium oft nicht mehr.

Wenn erstsemestrige Medizinstudierende bei einer so simplen Gleichung wie $5X = 7X - 4$ überlegen müssen und die Lösung nicht auf Anhieb erkennen, so zeigt das, dass sie zu wenig Übung haben und in der Anlernphase stecken geblieben sind.

Es ist schon so, dass an der UNI im ersten Semester die Grundlagen, die man am Gymnasium gehabt hat, noch einmal durchgenommen werden. Es geht aber rasch, und wenn das Handwerk nicht genug sitzt, so wird man schnell mal abgehängt und kommt nicht weiter.

Als vierte Aufgabe muss das Gymnasium den Absolventen **Wissen mit auf den Weg geben**. Über Wissen zu verfügen, ist eine Bürgerpflicht! Wie soll ich über eine Energievorlage abstimmen können, wenn ich nicht ein Minimum an Wissen über Energie mitbringe?

Die Relativitätstheorie muss im Gymnasium nicht durchgenommen werden, wohl aber ist es wichtig, dass die Absolventen die Grundbegriffe und -zusammenhänge der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer mit auf den Weg bekommen haben. Und zwar nicht in der Anlern-, sondern in der Festigungsstufe!

So kann der Übergang zur universitären Ausbildungsphase gelingen. Selbstverständlich darf die Hochschule nicht einfach nur Hürden aufstellen, sondern muss ihrerseits Schritte auf die Studienanfänger hin machen. Das geschieht etwa in Form von Überführungs- und Aufholkursen, vornehmlich in der Mathematik. Hier könnte auch das Gymnasium etwas tun: etwa durch Sonderangebote oder durch das Führen verschiedener Niveaus in den Grundlagenfächern. Ein solches Modell würde wohl in Bezug auf die vielbeschworene Studierfähigkeit bessere Voraussetzungen schaffen als die heute Aufspaltung der Schülerschaft in verschiedenen Schwerpunktfächern.

Protokoll: Bertrand Knobel

Referat von Prof. Dr. Thomas Schlag (Theologe Uni Zürich), 3.7.2009

Die Personen entdecken, die Beziehungen entwickeln. Zur Qualität evangelischer Schulen in theologischer und religionspädagogischer Perspektive

Prof. T. Schlag hält sein Referat in Form einer Power- Point- Präsentation, die er für das Momente zur Verfügung stellt. Auf den einzelnen Folien sind Stichworte, Zitate und Thesen zu den Kapiteln: „Urteilen / *Qualität aus theologischer Sicht* / *Qualität aus religionspädagogischer Sicht* / *Erträge evangelischer Schulen* / *Qualitäts-Perspektiven für Evangelische Schulen*“ festgehalten, die der Referent begleitend kommentiert.

Im nun Folgenden handelt es sich um eine Zusammenfassung des Vortrags durch die Momente- Redaktion:

Die Überschrift des Referats nimmt in ihrer dialektischen Form das Leitbild des Muristalden „*Die Menschen stärken, die Sachen klären (H.v.Hentig)*“ auf und dynamisiert es. Die Konkretisierungen der Hentigschen Begriffe werden im weiteren Verlauf des Vortrags aus einer theologischen und einer religionspädagogischen Perspektive vorgenommen.

Am Anfang seines Referates geht Prof. T. Schlag auf das Phänomen des Urteilens ein und leitet mit einem Zitat aus Ciceros Werk „*De officiis, Liber secundus*“ ein:
„*Das Urteil soll ganz davon abhängen, nicht wie reich jemand ist, sondern welchen Charakter er hat – was jemand ist.*“

Das Urteil soll sich also auf den Wesenskern des zu Beurteilenden beziehen. – Sehr oft indes geschieht, wenn wir urteilen, das Gegenteil: Nicht die Eigenheit, das Charakteristische, „der Charakter“ des beurteilten Wesens oder Gegenstandes werden gesucht; vielmehr wird von einer diesem Wesen oder Gegenstand aussenstehenden Qualitätsvorstellung ausgegangen.

Die Problematik dieses Ansatzes hat Bertolt Brecht in einer seiner Keuner- Geschichten auf ganz pointierte Weise aufgezeigt:

„Was tun Sie, wurde Herr K. gefragt, wenn Sie einen Menschen lieben? Ich mache einen Entwurf von ihm, sagte Herr K., und Sorge, dass er ihm ähnlich wird. Wer? Der Entwurf? Nein, sagte Herr K., Der Mensch.“

Aus theologischer Perspektive lohnt es sich, beim Urteilen der Frage nachzugehen, „in wessen Macht, Name und Vollmacht die Dinge geschehen“ (Apg 4,7), denn diese Frage führt automatisch auf den tieferen Bezugshorizont der sichtbaren Dinge. Fragen der Qualität individueller und gemeinsamer Lebensführung können, biblisch gesprochen, somit nur durch die Frage nach dem dahinter liegenden Prinzip, nach der tieferen göttlichen Beschaffenheit der Dinge beantwortet werden.

Anknüpfend an diesen Gedanken lässt sich sagen, dass die Botschaft des Evangeliums eine ontologische Rechtfertigung des Menschen ist.

Damit ist der Kern der theologischen Überlegungen für pädagogisches Handeln angesprochen: Welche Bedeutung haben theologische Erkenntnisse für unsere Arbeit als Unterrichtende?

Die Weiterführung des allgemeinen Begriffs des „Menschen“ zum präziseren der „Person“ verdankt sich einer theologischen Denkfigur – gemeint ist, wie oben erwähnt, die „Rechtfertigung“ des Menschen.

Im eigentlichen Sinn gerechtfertigt ist nach Paulus der Mensch dann, wenn er sich als von seinen Taten und seinem Handeln unabhängig beurteilt weiss.

„Nicht, was du tust, bist du und macht deinen Wert aus, sondern du bist als Geschöpf Gottes wertvoll, unabhängig von deinen Werken.“

Diese grundreformatorische Haltung stellt Prof. Schlag ins Zentrum seiner weiteren Ausführungen. An sie knüpfen sich Fragen nach der Würde des Menschen und dessen Wert. Hier zeigt sich also, dass, theologisch gedacht, die Würde nicht an ein Handeln, Verhalten oder an Eigenschaften gebunden ist, sondern dass sie als eine ontologische Kategorie gilt, die dem Sein seinen niemals zu verlierenden Wert gibt. Die damit eröffneten Unterscheidungen zwischen Person und Handeln, zwischen Gesetz und Evangelium ermöglichen die notwendigen Differenzierungen im Handgemenge des Lebens, ohne den Anspruch auf Wahrheit und Unbedingtheit preiszugeben. Sie eröffnen damit einen Raum jenseits der Alternative zwischen Relativismus und Fundamentalismus. – Von solchen „Handgemengen des Lebens“, soweit sie sich im Lehrerzimmer abspielen, wird auch im Schlussreferat von Bertrand Knobel eindrücklich die Rede sein.

Ausgehend von der Erkenntnis des Apostels Paulus sind sich evangelische Schulen damit auch der Möglichkeit des Scheiterns in einem hohen Masse bewusst, ja sie entwickeln eine besondere Sensibilität gegenüber dieser menschlichen Grunderfahrung: Auch wenn der Mensch sich immer wieder als ein scheiterndes Wesen erlebt, wird er seinen Wert nie verlieren.

Unter religionspädagogischer Perspektive führt Prof. Schlag in seinem Vortrag diesen Gedanken unter der Fragestellung *„Was ist evangelische Bildung?“* zum Zielhorizont einer „religious literacy“ weiter. Mit einer „religious literacy“ meint grundsätzlich ein Sprachfähigwerden in Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zu Gott. Religious literacy ist die Fähigkeit, die religiösen Dimensionen in unserer Lebenswirklichkeit zu erkennen, z.B. religiöse Symbole in ihr, diese deuten zu können und an am religiösen Geschehen in der Welt partizipieren zu können.

nen. Sie umfasst also sowohl Sprachkompetenz als auch Orientierungswissen, Urteilsvermögen und Kritikfähigkeit.

In der Pädagogik korrespondiert mit diesen Überlegungen eine Haltung den Lernenden gegenüber: Sie intendiert ein verstärktes Augenmerk auf das Individuum, das, in seiner Summe, uns Unterrichtenden als „Klasse“ begegnet. Die Qualität einer evangelischen Schule besteht deshalb in der Unterscheidungsfähigkeit, ja in der Unterscheidungskunst ihrer Mitglieder, im Eingehen- Können auf das Individuum; und das in einer Kommunikation, welche die Augenhöhe sucht. Gerade in der Adoleszenz ist die Erfahrung, als Person Ernst genommen zu werden und sich, ganz abgesehen davon, was man schulisch nun konkret leistet oder nicht leistet, angenommen zu fühlen, von herausragender, ja von existenzieller Bedeutung.

Was evangelische Schulen noch heute verbindet, ist der Anspruch, sich von jenen der öffentlichen Hand durch ein evangelisches Profil abzusetzen, welches das Individuum auf der Grundlage der Botschaft des Evangeliums in besonderem Masse fördert, um der nachwachsenden Generation Vertrauen zu geben und ihr Orientierungen für eine selbst gestaltete Zukunft zu ermöglichen.

Dass dies gelingt und dass die evangelischen Schulen ein in dieser Hinsicht besonders förderliches Klima aufweisen, zeigt eine im Jahr 2005 erschienene Studie aus Deutschland mit dem Titel „*Erträge von Erziehungs- und Bildungsprozessen an Schulen in evangelischer Trägerschaft*“. Eindrücklich ist auch das Resultat einer Evaluation des Gymnasiums Unterstrass anlässlich einer Ehemaligenbefragung von Mittelschüler/-innen im Kanton Zürich: Dieses evangelisch geprägte Gymnasium erreichte nicht nur sehr gute Resultate in Bezug auf die fachliche Studienvorbereitung, sondern erzielte absolute Maximalwerte in Bereichen wie „Sozialkompetenz“ und „schulisches Wohlbefinden“.

Abschliessend fasst T. Schlag die Qualitäts-Perspektiven für evangelische Schulen in neun Thesen zusammen:

Evangelische Schulen fördern ihre Qualität, wenn sie:

- die Fähigkeit fördern, *Texte und Symbole* zu erschliessen, und damit zur religiösen Grundbildung beitragen
- *Traditionen entdecken und beleben*, etwa wenn sie ihrer eigenen Geschichte, den Wurzeln ihrer christlichen Orientierung, nachgehen
- *Rituale leben* und damit den Wert einer religiös mitgeprägten Atmosphäre erfahrbar machen
- *Beziehungen pflegen*, indem die Kinder und Jugendlichen als Einzelpersonen wahr- und ernstgenommen werden und indem sie eine auf Authentizität gründende Kommunikation erleben
- den *Wert des Gemeinschaftlichen*, der Zusammengehörigkeit, des kraftgebenden Miteinanders spürbar werden lassen. In der Gemeinschaft erfahren wir unser Eingebundensein in einer Art sozialen Biotops, das vom Dasein und vom Miteinander verschiedenster Individuen lebt
- *kritisches Bewusstsein* entfalten und damit ihren politischen Auftrag erfüllen; im Wissen darum, dass es, wie Max Frisch einmal gesagt hat, unpolitisches Handeln nicht gibt, dass alles, auch die scheinbar unpolitische Haltung, hoch politisch ist
- *andere Religionen ernst nehmen*, sich mit ihnen auseinandersetzen, sie wert schätzen und damit ihre interreligiösen Aufgabe erfüllen
- zur *Verantwortung* ihrer Mitglieder, seien das Lehrende oder Lernende, ermächtigen und damit deren ethische Kompetenzen fördern

- eine *eigene Identität* entwickeln und ihrer Bildungsvision nachleben.

Evangelische Schulen haben damit drei Beziehungsebenen im Auge:

- die Beziehung des Menschen zu sich selbst
- seine Beziehung zu den andern und zur Welt
- seine Beziehung zu Gott.

Ziel evangelischer Schulen muss es sein, Rechtfertigung nicht einfach nur zu propagieren, sondern sie zu leben. Denn Schulen sind nicht einfach nur Lernwelten, sondern auch Lebenswelten. Daraus folgt, dass der Diskurs um die Qualität an einer evangelischen Schule wie die unsere nie fertig sein wird. Es gilt, nicht einfach blindlings den Modeströmungen, die uns der Zeitgeist des unaufhörlichen Messens, Abzählens und Vergleichens suggeriert, nachzugehen. Denn Qualität ist kein absoluter Begriff, sondern stets an die Eigenart des Gegenstandes, von dessen Qualität die Rede ist, gebunden. Schulqualität gibt es also nicht per se, sondern es gibt die Qualität dieser ganz bestimmten, oder jener anderen Schule. So hat die Qualität des Muristalden stark mit dem ganz Individuellen unserer Schule, mit unserer Schulidentität, zu tun. Ja sie wächst aus dieser geradezu heraus, und zwar immer neu. So muss sie also, weil wir uns als Schule bewegen und dynamisch sind, immer wieder gesucht und beschrieben werden. Der uralte Satz von Paulus „Prüfet alles, das Gute behaltet“ (1. Thess 5,21) erweist sich unter diesen Umständen für den Prozess der Qualitätsentwicklung als höchst aktuell.

Damit stellt Prof. Schlag den Leitbild-Satz Hentigs „*Menschen stärken, die Sachen klären*“ in eine neue Perspektive und schliesst mit der herausfordernden Summa als Aufgabe und Anregung für unser Qualitätsleitbild: „*Die Personen entdecken, die Beziehungen entwickeln.*“

Protokoll: Andreas Hohn und Bertrand Knobel