

Zeitschrift für die
Katholischen Freien Schulen
der Erzdiözese Freiburg i. Br.



41

Dezember 2004

FORUM

SCHULSTIFTUNG

Es ist immer das Neue, dessen man überdrüssig wird,
nie das Alte.

Sören Kierkegaard (1813-1855)

Impressum

ISSN 1611-342X

FORUM Schulstiftung.

**Zeitschrift für die katholischen freien Schulen der Erzdiözese Freiburg
14. Jahrgang**

Redaktion:

Dr. Dirk Schindelbeck (Schriftleitung)

Dietfried Scherer, Direktor der Schulstiftung

Martin Sumbert, Stellvertretender Direktor der Schulstiftung

Dr. Stefan Gönzheimer, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Studiendirektor Gerald Kiefer, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Postanschrift:

Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, Münzgasse 1, 79098 Freiburg i. Br.

Tel.: 0761-2188-564, Fax: 0761-2188-556

Email: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de

Internet: www.schulstiftung-freiburg.de

Layout: Claus Frank, Sasbach

Druck: Franz Weis GmbH, Freiburg

Inhaltsverzeichnis

Editorial (D. Scherer)	2
Mit Portfolios in Projekten expansiv lernen (T. Häcker)	3
Was trägt Religion zur Bildung bei (B. Noddings – D. Uhlig)	21
I. Ein Gespräch zwischen Psychologie und Theologie (B. Noddings)	23
II. Man nehme eine alte Sprache (D. Uhlig)	37
Unterricht ist Beziehung. Berufserfahrung im Lebensraum Schule (I. Geschwentner)	48
Ich bin da (A. Deissler)	55
Internatserziehung – Chancen und Risiken (H. Dannbeck)	56
Pädagogische Konferenzen – Schulentwicklung konkret (J. Leide)	65
Entschleunigung als Lernprozess. Eine Einführung in das Abiturthema „Heimatverlust und Exil“ mittels der themenzentrierten Interaktion (TZI) (B. Hopfener)	74
Vom „Erlebnis Musik“ in der Schule. Über Bedeutung und Praxis des Klassenmusizierens (W. Wittstock)	90
Minus 1,3 Millionen Euro (D. Scherer)	95
Bildung, Freiheit, Verantwortung (P. Kirchhoff)	97
Aus der Stiftungsverwaltung und den Schulen	102
Leitungswechsel an den Schulen zum Schuljahr 2004/2005	102
Wechsel im Team FORUM-Fortbildung	107
Konradsplakette der Erzdiözese Freiburg für Studiendirektor Alfred Weber	108
COMPASSION: Ein Blick auf die „Schattenseiten“ des Lebens. Pilotprojekt an der Realschule der Heimschule St. Landolin	109
„Eine-Welt-AG“ am St. Ursula-Gymnasium in Freiburg	111
Stolpersteine in Stegen (D. Scherer)	113
Neues auf dem Markt der Bücher	114
<i>Ralf Heinrich / Michael Kress (Hg.): Gottesglaube, Gottesbilder – ein Versuch Digitales Material, religionspädagogische Impulse und Gestaltungsspielräume (für Schüler/innen und Lehrer/innen), DVD mit Begleitheft, Katholisches Film- werk Frankfurt/Institut für Religionspädagogik Freiburg (IRP & KFW), 2004</i>	114
<i>Hans-Bernhard Petermann: Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern, Philosophie und Ethik unterrichten Band 3, Weinheim und Basel 2004</i>	116
<i>Werner Habel & Johannes Wildt (Hg.): Gestufte Studiengänge- Brennpunkte der Lehrerbildungsreform, Bad Heilbrunn 2004</i>	118
Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung	122

Editorial

Lernen – Mit diesem Thema gehen wir alle täglich in vielfältiger Weise um. Und wie immer, wenn einem ein Thema alltäglich und vertraut erscheint, läuft man Gefahr, sich in Routine und Gewöhnung zu erschöpfen. In dieser FORUM-Schulstiftung wird Lernen in seinen unterschiedlichen Perspektiven thematisiert und reflektiert. Die aus verschiedenen Fachbereichen stammenden Beiträge erlauben eine fruchtbringende Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Strukturen und Inhalten des Lernens, mit denen wir selbst jeden Tag umgehen.



Thomas Häcker beleuchtet die Verbindung von Theorie und Praxis vor allem im Bereich des Projektlernens und leistet damit einen wichtigen Beitrag zu den Lernformen des neuen Bildungsplans. Bettina Noddings und Doris Uhlig befassen sich mit dem spezifischen Beitrag von Religion zur Bildung und erschließen den Reichtum der alten Sprachen als auch für uns heute unverzichtbare Grammatik des Denkens. Ingrid Geschwentner geht der interpersonalen Beziehung als konstitutivem Element für Unterricht nach und macht dabei darauf aufmerksam, dass auch Fragen von Gesundheit und Berufszufriedenheit eng mit der Gestaltung von Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden zusammenhängen. Wie diese Aufgabe in einem Internat geleistet werden kann, beschreibt Helga Dannbeck in ihrem Beitrag über Chancen und Risiken der Internatserziehung. Reflexionen über pädagogische Konferenzen, zur themenzentrierten Interaktion im Deutschunterricht und über das Erlebnis Musik in der Schule dokumentieren konkrete Praxisbeispiele zur Anregung auch für die eigene Unterrichtssituation.

Auch aufgrund der umfangreichen Leitungswechsel fallen die Nachrichten aus der Stiftungsverwaltung und den Schulen umfangreicher aus als in allen rückliegenden Zeitschriften: Machen Sie sich kundig, was sich an den anderen Schulen der Schulstiftung personell und inhaltlich getan hat!

Ihnen allen wünsche ich von Herzen besinnliche Adventstage und ein gesegnetes Weihnachtsfest. Der, der uns versprochen hat: „Ich bin da“ (siehe Seite 56) erneuert seine Zusage, indem er ein Kind in diese Welt geschickt hat. Dass Sie Seine Nähe erfahren mögen, wünscht Ihnen

Ihr Dietfried Scher

Thomas Häcker

Mit Portfolios in Projekten expansiv lernen¹



Kurzfassung

Das Lernen in Projekten steht in der Praxis ständig in der Gefahr, *Bildungsansprüche* zu halbieren: Über dem Bemühen, *Handlungskompetenz* und Wissen an realen Fragen und Problemen aufzubauen, gerät die kritische Reflexion des eigenen Lernens, der institutionell-situativen Lernbedingungen und damit die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der eigenen *Urteilsfähigkeit* leicht aus dem Blick. Um selbstbestimmt und selbstgesteuert lernen zu können, müssen Lernende in der Lage sein, das eigene Lernen und seine Bedingungen kritisch zu reflektieren. Es geht dabei um die „Schärfung des situativen Blicks“ (Rihm). Das Portfolio als Lern- und Reflexionsmedium kann die auch beim Projektlernen ständig von Ausblendung bedrohte Dimension der *Reflexion des eigenen Lernens und seiner Bedingungen* in den Lernprozess zurückholen und integrieren.

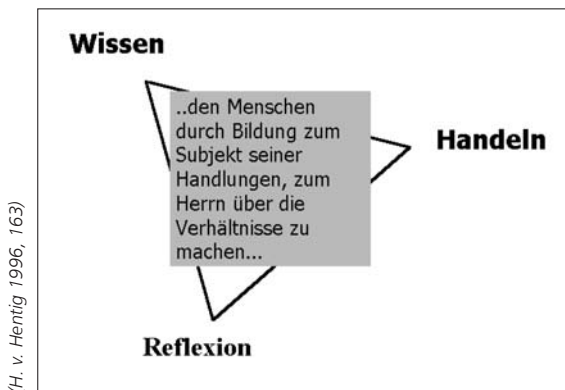
Einleitung

Unter den Argumenten, die von Befürwortern des Projektlernens für diese Form des Lernens mobilisiert werden, findet sich häufig die Formel: ‚Bildung ist Wissen und Handeln‘. Sie suggeriert, Bildung entstehe gleichsam ‚automatisch‘ aus der unmittelbaren Verbindung von Wissenserwerb und -verwendung mit konkretem praktischen Handeln. Dass es bei Bildung immer *auch* um den Erwerb von Wissen und von Handlungskompetenz geht, ist unstrittig. Die Idee der Bildung in der Pädagogik ist jedoch mit einer sehr viel weiter gehenden Zielsetzung verbunden: der Entfaltung eines mündigen, emanzipierten Subjekts. Es geht im Bildungsprozess also nicht nur um die Weitergabe kultureller Gehalte zur Sicherung des zivilisatorischen Standes einer Gesellschaft und damit um den Erwerb von Wissen und den Aufbau von Handlungskompetenz. Es geht zugleich auch um die Idee, Subjekt zu sein, d. h. um die Befähigung des Menschen, selbständig handelnd und gestaltend in die gesellschaftliche Lebens- und damit auch die Schulpraxis einzugreifen. Einer so verstandenen Pädagogik geht es im Kern darum, „jungen Leuten in ein selbstbestimmtes und sinnerfülltes Leben hineinzuhelfen“ (Holzkamp 1997b, 276). Sich

¹ Am 29. September 2003 fand am Fraunhofer Institut für Chemische Technologie (ICT) in Pfinztal der 6. TheoPrax-Tag der TheoPrax-Stiftung unter dem Titel *Bildung ist Wissen und Handeln* statt. Diesem Beitrag liegt ein Vortrag auf dieser Tagung zugrunde. Für die kritische Durchsicht des Manuskripts und für hilfreiche Hinweise danke ich Thomas Rihm und Peter Buck.

selbst bestimmen zu können, setzt ein hohes Maß an *Urteilsfähigkeit* voraus. Diese drückt sich unter anderem darin aus, dass ich dazu in der Lage bin, zu mir selbst, den mich umgebenden Verhältnissen sowie allen mich beeinflussenden, sozialisierenden, belehrenden, ausbildenden Institutionen und Organisationen in ein kritisches Verhältnis zu treten. Mit anderen Worten: diese in *kritischer Reflexion* zu bedenken.

Bildung ist somit mehr als nur Wissen und Handeln: Im Bildungsprozess geht es um die Unterstützung der Individuen beim Aufbau von *Urteilsfähigkeit* und *Handlungskompetenz* (die beide eines hohen Maßes an Wissen bedürfen). Eine so verstandene Bildung würde sich beispielsweise an dem Abscheu und der Abwehr von Unmenschlichkeit bewähren (vgl. v. Hentig 1996, 76). Sie wäre nicht gleichzusetzen mit *Qualifizierung*, die ein spezifisches Arbeitsvermögen herstellt, welches die Gesellschaft für ihre Zwecke benötigt. Ein auf bloße Anpassung an sich wandelnde gesellschaftliche Bedarfe beschränkter Bildungsanspruch basiert auf einem *reduktionistischen* Verständnis von Bildung. Im Bildungsprozess geht es um einen Ausgleich zwischen gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und individuellen Bedürfnissen andererseits. Beides gleichzeitig dialektisch zu entwickeln, ist die Aufgabe der Institution Schule aus der Perspektive einer kritischen Bildungstheorie. Die Frage ist daher, wie ein solcher Anspruch in der Schule realisiert werden kann und welche Bedingungen hier zum Tragen kommen müssen.



Urteilsfähigkeit als Voraussetzung dafür, Subjekt sein zu können, häufig vernachlässigt oder ausgeblendet wird. Das Portfolio als spezifisches Lern- und Reflexionsmedium kann dieses Defizit ausgleichen.

Im Folgenden wird die These vertreten, dass das Projektlernen ein geeigneter Ansatz ist und dass die Schule ein geeigneter Ort sein kann, um Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz gleichermaßen zu fördern und zu entwickeln, dass aber in der Praxis des Projektlernens die hierzu notwendige kritische Reflexion und – damit verbunden – die Förderung von

1. Schule als Ort expansiven Lernens?

Aus der Sicht des Psychologen Klaus Holzkamp zielt menschliches Lernen zum einen auf die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und die (damit verbundene) Erhöhung der Lebensqualität, zum anderen aber auch auf die Abwendung von Beeinträchtigungen und Bedrohungen dieser Handlungsmöglichkeiten und der (damit verbundenen) Einschränkung meiner Lebensqualität. Lernhandlungen von Menschen sind demnach immer subjektiv ‚begründet‘ und nicht durch irgendwelche (unabhängigen) Variablen ‚bedingt‘ (vgl. Holzkamp 1997b, 261). Allerdings unterscheiden sich subjektive Lernbegründungen von Menschen in ihrer motivationalen Qualität. Holzkamp unterscheidet *expansive* und *defensive* Lernbegründungen: Expansives Lernen findet nur dann statt, wenn der Lerngegenstand vom Lernenden als seine eigene Problematik angenommen wird. Lernmotivation stellt sich dementsprechend auch nur ein, wenn es für das Subjekt gute Gründe gibt zu lernen, wenn also angesichts einer bestimmten Lernproblematik der innere *Zusammenhang* zwischen dem zu vollziehenden Lernakt und den erweiterten Handlungsmöglichkeiten bzw. der erhöhten Lebensqualität entweder unmittelbar erfahren wird oder aber deutlich zu antizipieren ist (vgl. Holzkamp 1997a, 224 f.). Demgegenüber bezeichnet Holzkamp ein Lernen als *defensiv*, wenn „mit der Unterlassung oder Verweigerung des Lernens für mich eine *Beeinträchtigung* meiner Weltverfügung/Lebensqualität droht“ (Holzkamp 1993, 191). Expansiv begründetes Lernen ist gegenüber defensiv begründetem Lernen von größerer Tiefe und Nachhaltigkeit.

Bei seinen Analysen kommt Holzkamp zu dem Schluss, dass es sich bei schulischem Lernen aus der Sicht der Lernsubjekte weitgehend um defensiv begründetes Lernen handelt (vgl. Holzkamp 1993, 537), d. h. um ein Lernen, bei dem (*fast*) *ausschließlich* Lernanforderungen von außen an die Lernenden gestellt werden. Lernen, das defensiv begründet ist, färbt notwendiger Weise auf die Art des Lernprozesses und auf dessen Erfolg ab: „Da es hier nicht primär um das Eindringen in den Lerngegenstand, sondern um die Abrechenbarkeit des Lernerfolges bei den Kontrollinstanzen geht, muss der darauf zentrierte Lernprozess notwendig auf vielfältige Weise in sich zurückgenommen, gebrochen, unengagiert vollzogen werden...“ (Holzkamp 1993, 193). Holzkamp charakterisiert die Schule als „eine Einrichtung, um die Schülerinnen und Schüler zu dem zu zwingen, was sie doch eigentlich selber wollen müssten, nämlich in ihrem eigenen Interesse zu lernen“, wobei Unterricht zu dem ständigen Versuch gerät, „die Individuen dazu zu bringen, freiwillig zu tun, was sie tun sollen“ (Holzkamp 1991, 6). Um Schule zu einem Ort expansiven Lernens zu entwickeln,

muss sie notwendiger Weise ein Ort der *Reflexion* werden, ein Ort der *Wahrheitsuche* und der *Zusammenhangserkenntnis* sein (vgl. Holzkamp 1993, 539).

Mit dieser Kritik steht Holzkamp nicht alleine. Dass das Leben und Lernen in der Schule für die meisten Schüler (und Lehrer) nicht Freude, sondern Zwang bedeuten, darauf hat bereits John Dewey hingewiesen. Die Mehrheit lerne Desinteresse oder Schulfreundschaft, erwerbe Passivität statt geistiger Selbständigkeit, übe sich im Konkurrieren statt im Kooperieren sowie in Anpassung statt in Selbstbestimmung. Eine Schule, die auf eine humane Gesellschaft mündiger Bürger vorbereiten wolle, müsse es den Lernenden entsprechend ermöglichen, ein ‚Maximum an Bewusstheit‘, an ‚intellektueller Verantwortung‘ für den eigenen Lernprozess, die Auswahl von Zielen, Unterrichtsmaterialien und Lernwegen zu entwickeln (vgl. Dewey 1915, 132).

Vor dem Hintergrund dieser Schulkritik entwickelte William H. Kilpatrick, ein Schüler, Kollege und enger Freund Deweys, die damals bereits bekannte ‚Projektmethode‘ weiter. Er konzeptualisierte sie als eine Form schulischen Lernens, die selbsttätiges Arbeiten an Themen vorsieht, welche von den Schülern ausgehen (vgl. Kilpatrick 1935, 74). Dieses Lernen in Projekten setzte er gezielt jenem Schultyp entgegen, in dem die Schüler nur das tun, was man ihnen befiehlt. Von der Beteiligung an Unternehmen, die die Schüler als ihre eigenen empfinden und für die sie Verantwortung übernehmen, versprach sich Kilpatrick zudem die Bildung sozialer Eigenschaften, wie sie in einer Demokratie erforderlich sind.

Selbsttätiges Arbeiten an eigenen Themen, wie die Projektmethode nach Kilpatrick dies vorsieht, kann als Voraussetzung expansiv begründeten Lernens betrachtet werden. Die Projekt-Methode scheint damit einen ‚Möglichkeitsraum‘ (Holzkamp) für expansives Lernen eröffnen zu können. Ob bzw. inwieweit das Lernen in Projekten Potenziale dafür enthält, die Dominanz defensiven Lernens im Sinne Holzkamps zugunsten expansiven Lernens in der Schule zurückzudrängen, wäre also zu prüfen. Einbezogen werden muss in eine solche Prüfung neben der Ebene der Lernenden und der Ebene der Lehrenden unweigerlich auch die Ebene des institutionellen Kontextes (vgl. Tab. 1). Doch worin besteht das Projektlernen genau und was wissen wir über die schulische Projektwirklichkeit?

2. Lernen in Projekten und Projektunterricht

2.1 In der Theorie ...

Projektbefürworter kritisieren am konventionellen Unterricht häufig, dass dieser den Lebensernst methodisch zu stark zurückdrängt und damit der für das Lernen

notwendige ‚Spielraum‘ (v. Hentig) leicht zu einem Schonraum gerät. Hier wird der Kontrast des Projektlernens deutlich:

Die Lernenden setzen sich in Projekten mit lebensnahen, authentischen, herausfordernden und ergebnisoffenen Problemen, Fragen oder Aufgabenstellungen auseinander. Der typische *Moratoriumscharakter* von Schule wird im Projektunterricht schrittweise zurückgenommen, d.h. der Lebensernst der Lernsituationen nimmt in unterschiedlichen Graden zu. Im Hintergrund steht die Annahme, dass jede neue Anwendungssituation immer zugleich auch eine Lernsituation ist (vgl. Neuweg 2003, 25), weshalb die Unterscheidung von Lern- und späteren Anwendungsphasen und damit ein ‚Lernen auf Vorrat‘ nur einen sehr begrenzten Sinn macht.

Das Lernen in Projekten wird von zahlreichen Lerntheoretikern als Ergänzung systematischen angeleiteten Lernens empfohlen: Während angeleitetes Lernen eher zu einer soliden und gut organisierten Wissensbasis führe (vgl. Helmke 2004, 23), führe ein selbständigeres in verschiedenen Situationen erprobtes, d.h. *situiertes* Lernen zu einem vernetzten Wissen, das darüber hinaus in verschiedenen Problemsituationen flexibel angewandt werden könne (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1994, 25-27). Beides zusammen erst mache Lernen zu einem *sinnhaften*, für den Lerner *bedeutsamen* und *nachhaltigen* Prozess.

Das Projektlernen zielt also auf eine Verbindung von Theorie und Praxis. Daneben sind weitere Projektmerkmale das greifbare Produkt, das Fächerübergreifende sowie der Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen.

Projektlernen bezeichnet eine Lernform, bei der Schülerinteressen berücksichtigt, die Bearbeitung konkreter Probleme vorgesehen und Produkte hergestellt werden. Schüler-, Handlungs- und Produktorientierung sind die spezifischen Merkmale, die das Projektlernen gegenüber anderen Formen schulischen Lernens charakterisieren. Mit *Schülerorientierung* ist hier die Anforderung der Selbsttätigkeit und die Möglichkeit zur Mitbestimmung der Lernenden ebenso gemeint, wie die weitgehende Berücksichtigung von deren Interessen und Lernfähigkeiten. *Handlungsorientierung* bezeichnet eine Form weitgehend selbständigen Lernens im Kontext von vorliegenden oder selbst gewählten authentischen Aufgaben. Das Merkmal der *Produktorientierung* ist verbunden mit der Verpflichtung der Lernenden, ein vorzeigbares Ergebnis zu erstellen: Erst wenn dieses vorliegt, diskutiert und bewertet wurde, ist das Projekt erfolgreich beendet. Die häufig geforderte Dokumentation des Projektes dient einerseits zur Präsentation des Geleisteten, andererseits dem Überdenken des Lernprozesses mit seinen Erfahrungen, Schwierigkeiten und Erfolgen.

Von Befürwortern wird in Anspruch genommen, Projekte leisteten einen Beitrag zur Humanisierung der Schule, zur Demokratisierung des Unterrichts und zur Vita-

lisierung des Lernens. Projektskeptiker verweisen demgegenüber auf die nach wie vor desolate Forschungslage zu den Wirkungen des Projektunterrichts. Sie beklagen den unbefriedigenden Zustand der deutschen Projektdiskussion, der seine Ursachen unter anderem in einer ‚Rezeptionsscheu‘ hinsichtlich vorliegender Forschungsbefunde und einer ‚Forschungsresistenz‘ vieler Projektbefürworter habe (vgl. Knoll 1999, 120).

Zusammenfassend geht das Lernen in Projekten in seinem theoretischen Anspruch über den Aufbau von Wissen und Handlungskompetenz hinaus: Die Projektmethode im Sinne Kilpatrick's zielt auf eine Demokratisierung des Unterrichts und bietet theoretisch Möglichkeitsräume für expansiv begründetes Lernen. Es ermöglicht theoretisch als Teil eines gemischten Lehr-Lern-Arrangements die Verbindung gesellschaftlicher Anforderungen mit individuellen Bedürfnissen der Lernsubjekte. Projektlernen lässt sich zudem aus der Perspektive der Lernforschung als notwendige Ergänzung von Formen des angeleiteten Lernens begründen. Doch wie sieht die empirisch zugängliche Projektpraxis aus?

2.2 ... und in der Praxis

Tatsächlich ist die Forschungslage zum Projektunterricht wie auch zum Offenen Unterricht insgesamt diffus und ergibt kein schlüssiges und umfassendes Gesamtbild (vgl. Bohl 2001, 16). Dies hängt erstens damit zusammen, dass Projektlernen zu den nur sehr selten realisierten Unterrichtsmethoden gehört (vgl. Helmke 2004, 227). Zweitens liegen überhaupt nur wenige empirische Untersuchungen zur Qualität von Projektunterricht und Offenem Unterricht vor, d.h. Erkenntnisse müssen aus einer Vielzahl einzelner Befunde zusammengetragen werden. Drittens lassen sich einzelne Befunde wegen großer definitorischer und forschungsmethodologischer Unterschiede im Grunde nur schwer aufeinander beziehen. Schließlich werden Forschungsbefunde z.T. sehr unterschiedlich interpretiert.

Thorsten Bohl (vgl. Bohl 2000; 2001, 15-24) hat wesentliche Befunde der Unterrichtsqualitätsforschung mit den Ziel zusammengestellt, Hinweise für die Verbesserung von Offenem Unterricht zu erhalten. Offener Unterricht beinhaltet hierbei auch das Projektlernen. Es zeigt sich ein Mangel an umfassenden und aussagekräftigen Ergebnissen zum Offenen Unterricht, was ihn dazu zwingt, die vorhandenen Ergebnisse der empirischen Forschung für die Qualität des Offenen Unterrichts zu deuten. Im Zuge dieser Deutung skizziert er schließlich eine Reihe von *Qualitätsindikatoren* dieser Unterrichtsformen. Dies lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Offener Unterricht sollte gut strukturiert sein und differenzierte Leistungsanforderungen stellen, die für die Schüler transparent sind.
- Lehrer benötigen eine ausgeprägte Diagnose- und Beratungskompetenz, um auf der Grundlage eigener Diagnosen gezielt didaktische Hilfen anbieten zu können.
- Die Schüler benötigen sehr unterschiedliche Formen der Betreuung und sollten gezielt auf offene Lernsituationen von den Lehrern vorbereitet werden.
- Lernprozesse sollten kumulativ organisiert sein, d.h. Lernende sollten den Überblick über die Vernetzung der Themen und Inhalte behalten, die Progression des Anspruches erkennen und mit den vorherigen Lernprozessen und -themen verbinden können.
- Offener Unterricht sollte adaptiv sein, d.h. den Lern-, Entwicklungs- und Bedürfnisstand der Schüler berücksichtigen und ein positives sozial-emotionales Klima schaffen.
- Offener Unterricht bedarf einer effizienten Klassenführung. Diese besteht vor allem in Regelklarheit und konsequentem Umgang mit Unterrichtsstörungen.

Was sich auf Grund der Forschungslage über die Projektwirklichkeit sagen lässt, hat Knoll (vgl. Knoll 1999, 124f.) aus vier Studien zusammengestellt (vgl. Petri 1991; Riedel, Griwatz et al. 1994; Schümer 1996; Günther 1996). Die Darstellung lässt sich, mit aller gebotenen Vorsicht, wie folgt zusammenfassen:

- Der überwiegenden Mehrzahl durchgeführter Projekte fehlen entscheidende Projektmerkmale wie die Selbst- oder Mitbestimmung der Schüler, das Fächerübergreifende sowie die gesellschaftliche Relevanz der Thematik. In der Praxis scheint nahezu alles, was methodisch vom reinen Belehren abweicht, als Projekt bezeichnet zu werden.
- Wirkliches Projektlernen findet nur äußerst selten statt, die Dominanz des Frontalunterrichts im Unterrichtsalltag scheint ungebrochen.
- Nur ein Teil der Schüler (etwa ein Drittel) scheint den Projektrahmen für das eigene Lernen maximal gut nutzen zu können. Nur etwa ein Drittel der Schüler verfügt aus eigener Sicht über eher projektnahe Verhaltensweisen (kreativ, flexibel, kooperativ). Nahezu die Hälfte der Schüler bevorzugt es, allein und selbständig zu arbeiten. Entsprechend hat Projektunterricht bei Schülern eine sehr unterschiedliche Akzeptanz.
- Die Durchführungsqualität von Projektunterricht scheint häufig sehr niedrig zu sein. Schüler erleben Projekte oft als nicht gut vorbereitet, schlecht strukturiert und damit als wenig effektiv.
- Projektunterricht ändert meist nichts an der Raum-, Zeit-, Sach- und Bewer-

tungslogik von Schule. Entsprechend entscheidet auch beim Projekt die Frage der Benotung in der Regel über das gezeigte Engagement.

- Nahezu völlig offen bleiben die Fragen, ob und in welchem Ausmaß kognitives Wissen erworben, selbständiges Handeln vermittelt, soziales Lernen unterstützt bzw. demokratisches Verhalten gefördert wurde.

Stellt man den theoretischen Anspruch, die praktischen Anforderungen und die empirisch sichtbar werdende ‚Wirklichkeit‘ des Projektlernens nebeneinander, ergibt sich Frag-Würdiges:

Ob die Herstellung von Lebensnähe allein bereits eine Perspektive zur Entwicklung expansiver Lernmöglichkeiten ist, bleibt fraglich. Der Versuch, die Dominanz defensiven Lernens in der Schule dadurch überwinden zu wollen, dass die Schule durch das ‚Leben‘ ersetzt wird, das ‚Leben‘ sie sozusagen zu sich herein holt bzw. selbst in das ‚Leben‘ hinausgeht, ist aus der Sicht Holzkamps sehr problematisch, weil das ‚Leben‘ ja nicht eine Konstellation ist, die per se schon Engagement zu lernen hervorruft. Stattdessen dient ‚das Leben‘ als ein verwaschenes Konzept dazu, verschieden geartete außerschulische Situationen in einen fiktiven Gegensatz zur Schule als ‚Nicht-Leben‘ zu bringen. Die Schule müsste das Problem der durch sie selbst hervorgerufenen Lernbehinderungen auf ihrem eigenen Terrain bewältigen (vgl. Holzkamp 1993, 539).

Die aus der Perspektive der Forschung formulierten Qualitätsindikatoren für Offenen Unterricht berücksichtigen ausnahmslos die Perspektive der Lehrenden, d.h. sie beziehen sich ausschließlich auf die Lehrqualität. Die ‚eigene Frage‘ (subjektive Lernproblematiken) und die subjektiven Lernbegründungen der Lernenden spielen als Bezugspunkte der Beurteilung der Qualität der Lernprozesse und Lernergebnisse offensichtlich keine Rolle.

Das häufige Fehlen wesentlicher Projektmerkmale und die auch sonst oftmals dürftige Durchführungsqualität von Projekten an Schulen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass sogenanntes Projektlernen in der Schule zu einer Verlängerung konventionellen Unterrichts gerät und die Dominanz defensiven Lernens eher zementiert als verringert. Ein um das Wesentliche reduziertes Projektlernen betreibt somit lediglich die *Modernisierung des Belehrungssystems* (Rihm), d.h. es wird zwar ‚Schülerorientierung‘ vorgegeben, nicht aber eine strukturelle Überwindung eines Systems eingeleitet, welches solche Schülerorientierung systematisch unterläuft (vgl. Rihm 2000, 120f.).

Die wenigen vorliegenden Forschungsbefunde über die Projektwirklichkeit unter-

streichen die Notwendigkeit verstärkter (Selbst-)Evaluation des Projektlernens, um vertiefte Einsichten in die Wirkungen des Projektes als Lehr-Lern-Arrangement zu erhalten und empirisch gehaltvolle Hinweise auf eine ‚best practice‘ des Projektlernens entwickeln zu können.

Konventionelles schulisches Projektlernen scheint gekennzeichnet zu sein durch eine erhebliche Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Theoretisch räumt das Projektlernen den Bedürfnissen und Interessen der Schüler einen Vorrang ein (Vorrang des Subjektbezugs). In der Praxis kippt dieses Verhältnis jedoch meist um zu einem Vorrang der Anforderungen der Gesellschaft (Vorrang des Systembezugs). Durch das rigide Festhalten an externen Vorgaben von Zielen oder Projektinteressen können individuelle Lerninteressen dementsprechend nur noch innerhalb dieses mehr oder weniger offenen und flexiblen Rahmens von externen Zielen und Interessen verwirklicht werden. Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Projektlernens bleibt in der Regel undurchschaut, weil das Projektlernen in der Praxis nur selten eingebettet wird in ein wirkungsvolles System von Reflexion und gegenseitiger Rückmeldung. Damit verbunden ist ein Verzicht auf die Nutzung von Möglichkeiten zu kritischer Reflexion und Feedback, ein Verzicht, der wesentliche Spielräume und Potenziale zur Förderung eines kritischen Urteilsvermögens in der Schule ungenutzt lässt.

TheoPrax-Projekte sind ihrem Selbstverständnis und ihrer Struktur nach ‚Projekte mit Ernstcharakter‘ (vgl. Eyerer 2000). In ihnen erfährt das Prinzip der Authentizität und Lebensnähe des Projektlernens eine konsequente Umsetzung. Die Authentizität ihrer Aufgabenstellungen wird über Ausschreibung realer Aufträge von Auftraggebern sichergestellt. Bei diesem Typus von Projekten wird nach dem Prinzip der Freiwilligkeit und auf der Basis von Verträgen zwischen Vertragspartnern der Aufbau fachspezifischen Wissens und fachspezifischer Handlungskompetenz simultan betrieben. Eine kritische Würdigung der Qualität der Projektergebnisse stellt sich vorwiegend über ihre Bewährung (z.B. eine praktikable Lösung für ein Problem) her. Da sich jedoch Urteilskompetenz, wie eingangs bereits bemerkt, nicht automatisch aus der Lösung authentischer und lebensnaher Aufgabenstellungen ergibt, müssten in Projekte mit Ernstcharakter Möglichkeiten und Anlässe zu kritischer Reflexion systematisch integriert werden.

Im anglo-amerikanischen Raum wurden seit dem Ende der 1980er-Jahre verstärkt alternative Methoden zur Beurteilung, Einschätzung und Weiterentwicklung offener Unterrichtsformen entwickelt und erprobt. Das wohl derzeit prominenteste

Instrument zur Beurteilung, Steuerung und Reflexion offenen Unterrichts ist das *Portfolio*. Die Portfoliomethode und ihre Prinzipien können einerseits die reflexive Nutzung gegebener Freiräume beim schulischen Projektlernen fördern und andererseits bei Projekten mit Ernstcharakter solche Freiräume eröffnen und strukturell absichern. Im Folgenden wird daher die Portfolio-Methode in ihren Grundzügen vorgestellt.

3. Lernen mit dem Portfolio

Seit einigen Jahren wird im deutschen Bildungswesen immer häufiger mit sogenannten „Portfolios“ gearbeitet. Damit sind hier zwar weder die Bewerbungs- und Ausstellungsmappen von Künstlern, Fotografen und Architekten, noch Aufstellungen über Wertpapierbestände gemeint, doch sind die Analogien, die über den Begriff Portfolio hergestellt werden, durchaus gewollt. Ein schulisches Portfolio zeigt ebenfalls, was sein Autor kann und es enthält Dinge, die dieser wert erachtet hat, in seine Mappe, Ordner o.ä. aufzunehmen. Die Analogien lassen sich sogar noch ein Stück weiter führen: Der aus dem Italienischen stammende Begriff *portfolio*, der heute im Italienischen einen mit Photographien ausgestatteten Bildband bezeichnet, wurde bereits zur Zeit der Renaissance verwendet. Damals haben Künstler und Architekten ein Portfolio mit sich geführt, wenn sie sich um Plätze an Akademien bzw. um Bauaufträge bewarben. Mit Hilfe der in dieser Mappe enthaltenen Dokumente konnten sie nicht nur die Qualität ihrer Arbeit zeigen, sondern zugleich auch, wie sie ihr Können im Laufe der Zeit weiter entwickelt haben. Darüber hinaus konnten an Hand von Skizzen und Entwürfen die persönlichen Arbeitstechniken bzw. der eigene Arbeitsstil dargestellt werden.

Auch schulische Portfolios geben dem Leser einen Einblick in das Können, den Arbeitsstil und die Entwicklung seines Autors. Wie beim historischen Vorbild, liegt auch beim schulischen Portfolio die Entscheidung, welche Dokumente er im Blick auf den Zweck, die eigenen Ziele oder Anforderungen und die Adressaten auswählt, beim Autor. Portfolios können sehr unterschiedlichen Zwecken dienen, daher gibt es auch nicht *das* Portfolio, sondern eine große Vielzahl unterschiedlichster Arten und Formen von Portfolios (vgl. Forster & Masters 1996, 1; Häcker 2002, 210 f.). Das Portfoliokonzept erfährt entsprechend in der Schule unterschiedlichste Ausgestaltungen. Diese Offenheit des Konzepts erschwert zwar einerseits die Verständigung über Portfolios, bildet zugleich aber auch die Grundlage für sehr vielfältige Verwendungsmöglichkeiten dieses Mediums (vgl. Forster & Masters 1996, 1; Häcker 2002, 210 f.).

Als sich Portfolios Mitte der 1980er-Jahre an US-amerikanischen Schulen geradezu explosionsartig ausbreiteten, war das Portfolio zunächst eine alternative Methode der Leistungsbeurteilung (alternative assessment), die dem Unbehagen vieler Lehrenden darüber entsprang, sich durch punktuelle Tests kein angemessenes Bild von den tatsächlichen Kompetenzen ihrer Schüler machen zu können. Beim sogenannten Portfolio-Assessment erhielt der Lernende dagegen die Möglichkeit, sein Können an Hand ausgewählter Dokumente in verschiedenen Bereichen mehr oder weniger *selbstbestimmt* darzustellen und nachzuweisen.

Es zeigte sich jedoch sehr schnell, dass dieses Instrument noch ganz andere Potenziale enthielt und zwar zur Steuerung des eigenen Lernens sowie als Reflexions- und Kommunikationsmedium im Unterricht. *Portfolios* werden seitdem auch als *Lern- und Reflexionsinstrumente* genutzt. Die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und seinen Bedingungen wird dabei als Voraussetzung für die Erhöhung von *Eigenverantwortung* und *Selbststeuerung* im Lernen sowie der *Selbstbeurteilung* der Qualität eigener Leistungen betrachtet. Man verspricht sich von Portfolios also nicht nur eine den Lernenden angemessenere Form der Leistungsbeurteilung, sondern zugleich auch eine *Verbesserung der Qualität von Lernen und Unterricht*, indem man die evaluativen Möglichkeiten des Portfolios hierfür gezielt nutzt.

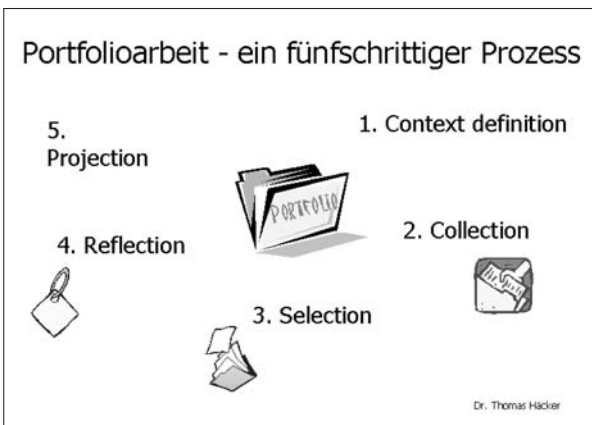
Bei der Arbeit mit Schülern der Sekundarstufe I an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien betrachte ich das *Portfolio* vor allem als ein *Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen* (vgl. Häcker, Dumke et al. 2002). Es stellt eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten dar, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der / des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert. Im *Portfolioprozess* wird die / der Lernende an der Auswahl der Inhalte, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie an der Beurteilung der Qualität der eigenen Arbeit beteiligt.

So definiert, folgt Portfolioarbeit den Prinzipien: *Partizipation*, *Kommunikation* und *Transparenz*. Die Güte eines Portfolioprozesses bemisst sich daher am Grad der Realisierung dieser drei eng miteinander verbundenen Prinzipien (vgl. Häcker, Dumke et al. 2002, 14f.).

Die im Folgenden vorgestellte Form der Portfolioarbeit zielt auf die Erstellung eines *Projektportfolios*. Während das *Projekt* seinen Ausgangspunkt bei einer authentischen, lebensnahen, komplexen und offenen Problem- oder Fragestellung nimmt, dient das *Portfolio* selbst der *Reflexion* und dem *Nachweis* über den Grad der Erreichung der mit dem Projekt verbundenen Zielsetzung und hat damit zugleich auch einen evaluativen Charakter. Das Portfolio soll gleichzeitig die *Ergebnisse* der Projektarbeit enthalten und den damit verbundenen *Lernprozess* sichtbar/darstellbar

machen. Die Vielfältigkeit der Dokumente („Nachweise“) gilt dabei als ein Qualitätsmerkmal des Portfolios.

Die Arbeit mit Portfolios besteht im Wesentlichen in einem *fünfstufigen Prozess* (context definition, collection, selection, reflection, projection), manche Autoren unterscheiden allerdings bis zu zehn Teilschritte.



Erster Schritt: *Context definition*²

Zunächst wird geklärt und vereinbart, zu welchem *Zweck* ein Portfolio erstellt wird (hier z. B. zur Lernprozesseinschätzung), welchen *Anforderungen* es daher genügen soll, welche Ressourcen in welchem *Zeitraumen* zur Verfügung stehen, wer in das Portfolio *Einsicht nehmen* darf und wo es schließlich *verbleiben* wird.

Der *Zweck*, die möglichen *Inhalte* und die *Eigentümerschaftsfrage* des Portfolios sind die drei definitorischen Eckpunkte, anhand derer jede Form der Portfolioarbeit unterscheidbar charakterisiert werden kann. Die Vereinbarungen in diesen drei wechselseitig voneinander abhängigen Fragen geben jeder Art von Portfolioarbeit ihre individuelle Prägung. Der jeweilige Zweck des Portfolios hat verständlicher Weise enorme Auswirkungen auf den Grad der Offenheit, den die Portfolioautoren in ihren Reflexionen und Darstellungen an den Tag legen.

Zweiter Schritt: *Collection*

Parallel zur Projektarbeit beginnt die zweite Phase der Portfolioarbeit, die *Arbeits- und Sammelphase*. Der Autor sammelt zunächst alles, was er im Zusammenhang

² An dieser Stelle werden die englischen Bezeichnungen stehen gelassen, weil sie einerseits leicht übersetzbar sind, andererseits die Herkunft des Portfolio-Ansatzes beleuchten.

der Verfolgung seiner Projektziele findet oder erstellt – in chronologischer Reihenfolge in einem angemessenen „Container“ (z. B. Ordner, Mappe, Schachtel o. ä.). Die Sammelphase überspannt die gesamte Projektarbeit.

Dritter Schritt: *Selection*

Die dritte Stufe des Portfolioprozesses, d. h. die begründete Auswahl der Dokumente, die schließlich für die Darstellung der Ergebnisse und für die Darstellung des eigenen Lernweges benötigt werden und daher im Portfolio verbleiben sollen, geht Hand in Hand mit der vierten Stufe, der *Reflection* und ist im Grunde nur theoretisch von ihr zu trennen. Die Kontrollfrage des Auswahlprozesses lautet: „Was würde meinem Portfolio fehlen, wenn ich dieses Dokument nicht aufnehmen würde?“

Vierter Schritt: *Reflection*

Jedes einzelne Dokument wird früher oder später mit einer Notiz (caption, reflection tag) versehen, aus der entweder hervorgeht, welchen Beitrag das Dokument zur Klärung der Projektfragestellung leistet, oder was es über das eigene Lernen bzw. die situativen Lernbedingungen zeigt. Eines der ersten Dokumente in einem Projektportfolio ist die schriftliche Fixierung der Projekt-/Lernziele, sowie der ‚eigenen Frage(n)‘. Erfahrungsgemäß können sich Ziele und Interessen im Verlaufe des Lernprozesses verändern. Notizen, Dokumente und Unterlagen, die solche Ziel- bzw. Interessenveränderungen, aber auch Irr- und Umwege im Lernprozess nachvollziehbar machen, sind von besonderem Interesse für das Portfolio. Sie sind wesentliche Gegenstände bei der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen.

Der eigene Lernfortschritt sowie der eigene Lernprozess bleiben dem lernenden Individuum selbst oft merkwürdig ‚verborgen‘. Sie stellen ein ‚verschwiegenes‘ Wissen dar, d. h. etwas, das man zwar ‚irgendwie‘ weiß, aber häufig nicht aussprechen und kommunizieren kann. Solches ‚Wissen‘ wird den Lernenden häufig erst im Dialog über das eigene Lernen zugänglich und damit (sprachlich) verfügbar. Die Verfügbarkeit des eigenen Lernens setzt seine *sprachliche* Verfügbarkeit voraus. Um beim (Projekt-)Lernen eigene Lernfortschritte und den eigenen Lernprozess für sich und andere sichtbar werden zu lassen, bedarf es der Verständigung mit anderen.

Die Portfolioarbeit ist daher als ein *kommunikativer Prozess* angelegt, d. h. die Lernenden werden immer wieder veranlasst, sich mit Mitgliedern ihrer Lerngruppe, Lehrenden, Eltern, Experten usw. über Inhalte, den Stand der Arbeit sowie Möglichkeiten der Weiterarbeit auszutauschen und zu beraten. Bei diesen *Beratungen* vergewissern sich die Lernenden über den Stand und Fortgang ihrer Arbeit, erhal-

ten Feedback und Unterstützung. Sie finden im und außerhalb des Unterrichts statt. Die Ergebnisse dieser Beratungen werden schriftlich fixiert und werden als Dokumente des Lernprozesses behandelt und entsprechend gesammelt.

Im Projektverlauf wird der Umfang des ‚Containers‘ zunehmend größer. Die wachsende Materialsammlung bietet vielfältige Möglichkeiten, Zwischenreflexionen anzustellen, um sich zu vergewissern, wo man bei seiner Projektarbeit gegenwärtig steht, zu entdecken, welchen Verlauf der eigene Lern- und Erkenntnisprozess nimmt und ihm gegebenenfalls eine neue Richtung zu geben. Eine systematischere reflexive Auseinandersetzung mit den Lernergebnissen und dem Lernprozess ist spätestens dann notwendig, wenn das Portfolio in seine ‚Präsentationsform‘ gebracht wird. Auf dieser vierten Stufe des Portfolioprozesses wird die Reflexion intensiviert, wobei Selbstreflexion des Lernenden das *Herzstück* des Portfolioprozesses darstellt und zugleich das wesentliche *Unterscheidungskriterium* zwischen Portfolios und anderen Formen der Dokumentation, Sammlung und Ordnung schulischer Materialien ist. Es wird also nicht nur über die Fragestellung des Projekts bzw. das eigene Lerninteresse nachgedacht (inhaltliche Reflexion), sondern auch darüber, *wie* man dabei vorgegangen ist, *wie* man nachgedacht hat (Selbstreflexion) und wie man die Qualität dessen selbst beurteilt und einschätzt (Selbstbeurteilung). Eine angemessene Beurteilung von *Lernergebnissen* und *Lernprozessen* ist aber nur möglich, wenn man darüber hinaus auch die *Bedingungen* berücksichtigt, unter denen sie zustande gekommen sind, wenn geklärt wird, was das eigene Lernen gefördert und behindert hat (Metareflexion). Portfolioarbeit als eine Form der „Lernprozesseinschätzung“ zielt somit auf die „Schärfung des situativen Blicks“ (Rihm 2003b, 270) beim Lernen. Dabei geht es darum, über das eigene Lernen und die Lernbedingungen nachzudenken und zwar auf der Ebene der Lernenden, der Lehrenden und des institutionellen Kontextes. Anhand etwa folgender Fragen können sich die Lernenden über Lernsituationen verständigen (vgl. Rihm 2003b, 273):

- Welche Bedeutung hat das Thema aus der Sicht des Lernenden für seinen Lebenszusammenhang?
- Sind die vielfältigen Aspekte des Lerngegenstandes sowie die weiteren Zusammenhänge, auf die sie verweisen, berücksichtigt?
- Sind die möglichen Wege der Erarbeitung und die dazu notwendigen Ressourcen benannt?
- Kann der Lernende über die notwendigen Bedingungen zur Erschließung des von ihm bestimmten Lerngegenstandes verfügen?
- In welchem Maße gelingt es der Lerngruppe, gemeinsam mit Lehrenden den Austausch über die oben genannten Aspekte zu führen?

Diese und weitere Fragen können in sogenannten *Portfoliokonferenzen* erörtert werden.

Fünfter Schritt: *Projection*

Lernen ist in der Regel kein linearer, sondern ein *diskontinuierlicher* Prozess. Portfolios können dies sichtbar machen und damit einen Beitrag zur Förderung eines ‚Denkens in Diskontinuität‘ (vgl. Foucault 1990, 13) hinsichtlich des eigenen Lernens leisten. Die fünfte Stufe des Portfolioprozesses besteht in einer Reflexion dieser in vielen Portfolios sichtbar werdenden Einschnitte, Schwellen, Brüche, Sprünge und Hindernisse beim Lernen mit dem Ziel, weitere Perspektiven für das eigene zukünftige Lernen zu entwickeln. Auf dieser Stufe zieht der Portfolioautor, meist in der Form eines *Nachwortes an die Leser*, Konsequenzen aus den durch die Reflexionen gewonnenen Einsichten über sein inhaltliches Thema, über sein eigenes Lernen und über die Bedingungen, unter denen dieses Lernen stattfand.

Den *Abschluss der Projektarbeit* bildet neben der *Einreichung* des Portfolios auch eine (Kurz-)Präsentation ausgewählter Aspekte aus dem eigenen Lernprozess (Ergebnisse und/oder Prozessverfahren). Das fertige Portfolio wird hierbei aber nicht als ein Endprodukt betrachtet, sondern als ein weiteres Prozesselement in dem als unabschließbar anzusehenden Prozess des eigenen Lernens. Es wird im weiteren Verlauf des Lernprozesses unter verschiedenen Gesichtspunkten immer wieder einmal Gesprächs- und Reflexionsgegenstand.

4. Das Projektportfolio als situationsbezogenes Evaluationsinstrument

Projektarbeit in der Schule ist mit dem Anspruch verbunden, den Schülern Mit- und Selbstbestimmung beim Lernen zu ermöglichen. In ihrer Ausprägung durch Kilpatrick dient sie damit der Ausbreitung und Entfaltung der partizipatorischen Demokratie und der Humanisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Mit- und Selbstbestimmung beim Lernen kann aber nur dort gelernt werden, wo es auch tatsächlich etwas mit- bzw. selbst zu bestimmen gibt, wo Möglichkeiten bestehen, Entscheidungen über Inhalte, Ziele, Zeit und Intensität des Lernens zu treffen und über die für das Lernen notwendigen Bedingungen verfügen zu können. Solche Ansprüche kollidieren in der Praxis häufig einerseits mit der unter administrativen Gesichtspunkten organisierten Raum-, Zeit-, Inhalts- und Beurteilungslogik des Schulalltags, d.h. den schulischen Rahmenbedingungen sowie andererseits mit dem Selbstverständnis von Lehrkräften als Wissensvermittlern: Sie schränken die not-

wendige Selbstbestimmung und die Verfügung über Lernbedingungen in der Regel stark ein.

In Portfolios – das zeigt die praktische Portfolioarbeit – schlagen sich die Widersprüche, aber auch die Stärken von Lehr-Lern-Arrangements in der einen oder anderen Weise nieder. Sie werden gewollt oder ungewollt mehr oder weniger deutlich sichtbar.

Als Medium der kritischen Analyse von Lernsituationen können Lernportfolios absichtsvoll und systematisch *evaluativen* Zwecken dienen. Sie können im Projektunterricht auf der Basis von Vereinbarungen und unter dem Gesichtspunkt pädagogischer Qualitätsentwicklung und -sicherung gezielt als *Resonanzmedium* (vgl. Rihm 2003b, 275; 2003a, 374) eingesetzt und genutzt werden. Diese Vereinbarungen zwischen Schülern und Lehrern können in Form von *selbstbestimmten Lernverträgen* (vgl. Häcker 2003) fixiert werden.



Eine Verbesserung der Qualität des Projektlernens zielt auf die Erweiterung von Möglichkeiten, auf selbst gewählten Ebenen expansiv begründet zu lernen. Hierzu ist ein (nur reflexiv zu erwerbendes) Wissen darüber nötig, was dieses Lernen auf individueller, unterrichtlicher und institutioneller Ebene fördert und behindert. Portfolios als begleitende Reflexionsinstrumente des Lernprozesses können die Gewinnung solchen Wissens unterstützen und anleiten, denn sie ermöglichen Einsichten über förderliche und hinderliche Aspekte des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens, über förderliche und hinderliche Aspekte der Lehr-Lern-Arrangements, sowie über förderliche und hinderliche Aspekte des institutionellen Kontextes. Die in der Tabelle oben genannten Gesichtspunkte können entsprechende Reflexionen anleiten.

Ebenen	Reflexion	Ziele
Lernende	Vergegenwärtigung der eigenen Lerninteressen, -problematik Vergegenwärtigung von Lernfortschritten und Lernverläufen Qualität der Lösung der subjektiven Lerninteressen, -problematik Einschätzung der (Lern-) Ergebnisse und des (Lern-) Prozesses unter Einbezug der förderlichen und hinderlichen Lernbedingungen	(Selbst-) Reflexionsfähigkeit, (Selbst-) Beurteilungskompetenz Schärfung des „situativen Blicks“ Selbstbestimmung, Eigenverantwortung Bildung als Dialektik des Sich-Entwerfens und Entworfen-Werdens ermöglichen
Lehrende	Schülerinitiativen den Vorrang einräumen Rückmeldung über die Wirkungen des Lehr-Lern-Arrangements Unterstützung und Behinderung individuellen Lernens	
institutioneller Kontext	förderliche bzw. hinderliche Strukturen förderliche bzw. hinderliche Organisationsprozesse	Entwicklung institutioneller Strukturen und Prozesse Erhöhung der institutionellen Reflexivität ('reflexive Institution')

Tab. 1: Reflexionsebenen zur *Schärfung des situativen Blicks* beim Lernen

Das so erworbene Wissen kann wiederum auf allen Ebenen zur Weiterentwicklung des eigenen Lernens, der Lehr-Lern-Arrangements sowie institutioneller Prozesse genutzt werden. In der Kombination von Projektlernen mit Portfolioarbeit liegt eine Möglichkeit, die im Projekt anvisierte Parallelisierung von Erfahrung, Wissenserwerb und Selbstbestimmung mit anspruchsvollen Reflexionen zu verbinden, sich zwischen den Subjekten über diese Reflexionen zu verständigen und damit einen Beitrag zum individuellen Aufbau von Urteilsfähigkeit zu leisten. Der aktuelle *Stand der Reflexivität* einer Institution (hier: Schule) wird sich schließlich darin erweisen, wieweit sie solches reflexiv erworbene Wissen tatsächlich zur Veränderung von Strukturen und Prozessen, d.h. zum Abbau institutioneller Lernbehinderungen nutzen kann.

Literatur

- Apel, H.-J., & Knoll, M. (2001): *Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen*. München: Oldenbourg-Schulbuchverlag.
- Bohl, T. (2001): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Dewey, J. (1915): *The School and Society*. (2nd Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

- Eyerer, P. (2000): *TheoPrax – Projektarbeit in Aus- und Weiterbildung. Bausteine für lernende Organisationen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Häcker, T. (2002): Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 204-216.
- Häcker, T., Dumke, J., & Schallies, M. (2002): Weiterentwicklung der Lernkultur: Portfolio als Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. *Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, (63), 8-18.
- Häcker, T. H. (2003): Selbstbestimmte Lernverträge als konstitutiver Teil von Portfolioarbeit: Lern-Lehr-Vorhaben jenseits von Belehrung und Angebot. In Thomas Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S. 283-295). Opladen: Leske + Budrich.
- Helmke, A. (2004): *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Hentig, H. v. (1996): *Bildung. Ein Essay*. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Holzcamp, K. (1991): Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie*, (27), 5-22.
- Holzcamp, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Holzcamp, K. (1997a): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse (1992). In Klaus Holzcamp (Hrsg.): *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. (S. 215-234). Hamburg; Berlin: Argument-Verlag.
- Holzcamp, K. (1997b): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches. In Klaus Holzcamp (Hrsg.), *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. (S. 255-276). Hamburg; Berlin: Argument-Verlag.
- Kilpatrick, W. H. (1935): Der Wandel der Erziehung. In: Peter Petersen (Hrsg.): *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von J. Dewey und W. H. Kilpatrick*. (S. 56-84). Weimar: Böhlau.
- Knoll, M. (1999): Die Rezeption der ‚Projektidee‘ in der schulpädagogischen Literatur. *Pädagogisches Handeln*, 3 (1/2), 119-127.
- Neuweg, G. H. (2001): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. (2. korrigierte Aufl.). Münster u.a.: Waxmann.
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (1994): Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Forschungsbericht Nr. 34, März 1994.
- Rihm, T. (2000): Von Lehr-Lern-Widerständen ausgehen... Eine subjekttheoretische Auseinandersetzung mit Belehrungs-Widerständen. In Edmund H. Funke & Thomas Rihm (Hrsg.): *Subjektsein in der Schule?* (S.105-135). Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Rihm, T. (2003 a): Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln...Ein Beitrag zur Schulentwicklung aus subjekttheoretischer Sicht. In: Thomas Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S. 351-386). Opladen: Leske + Budrich.
- Rihm, T. (2003 b): Vom Vorrang der Schülerinteressen... Anmerkungen zur subjekttheoretischen Grundlegung von Lerngruppenprozessen. In: Thomas Rihm (Hrsg.): *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S. 251-281). Opladen: Leske + Budrich.

Zuerst erschienen unter: Häcker, T. (2004): Mit Portfolios in Projekten expansiv lernen. In: Dörthe Krause & Peter Eyerer (Hrsg.): *Projektarbeit mit Ernstcharakter. Ein Handbuch für die Praxis der Aus- und Weiterbildung in Schule und Hochschule*. (2. völlig neu gest. und überarb. Aufl., S. 212-227). Pfinztal: TheoPrax Stiftung, Fraunhofer Institut für Chemische Technologie.

Was trägt Religion zur Bildung bei?

Nachlese zu einem Elternseminar an der Heimschule Lender unter dem Generalthema „Übersetzen – Übermitteln – Umdenken“

Die beiden folgenden Beiträge zum Thema „Was trägt Religion zur Bildung bei?“ sind sowohl im Kontext mehrerer Arbeitsgruppen in der Heimschule Lender in Sasbach – Unterstufenarbeitskreis der Lehrer über Soziales Lernen, Pisa-Gesprächskreis mit Eltern, Lehrern und SMV-Vertretern, Konferenzen über schulinterne Bildungsstandards in den Fächern Religion und Deutsch, Zusammenarbeit zwischen Schulseelsorge und Psychologin und gemeinsame Gespräche im Religionsunterricht über Rituale und seelische Krankheiten – entstanden als auch im Rahmen einer Tagung der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg zum Thema „Auf den Anderen und auf sich hören – Hören als Voraussetzung für Lesen, Schreiben und Denken“ im Dezember 2002. Hierbei ging es um die Not mit dem Hören und Sprechen in Familie und Schule, um Lernen zwischen Zwang und Verheißung und die Frage, was uns lernen heißt (vgl. auch Forum Schulstiftung 37/2003, S. 27-42 bzw. unter www.schulstiftung-freiburg.de).

Bei der Vorbereitung des Elternseminars 2003 zum Thema „Übersetzen – Übermitteln – Umdenken“ lag es nahe, den Fachbereich Religion mit einzubeziehen.

Doris Uhlig ist evangelische Pfarrerin und unterrichtet evangelische Religion und Hebräisch (Hebräisch kann in der Oberstufe von Schülern aus St. Pirmin und dem Gymnasium zusätzlich gewählt werden – eine seltene und besondere Form der Förderung von Begabungen), **Bettina Noddings** ist Schulpsychologin in der Heimschule Lender und Psychotherapeutin.

Das Elternseminar bestand aus drei Abenden und Themenbereichen, die den Begriff des Übersetzens weiter auffächerten: „Musik – und Übersetzen?“, „Was trägt Religion zur Bildung bei?“ und einem Abend mit Frau Swetlana Geier „Den Atem des Textes erfassen – Übersetzen macht Weltliteratur erst möglich“.

Die Einladung an die Eltern bestand in folgendem Text:

Lernen – als Leib-, Geist- und Seelenbildung – hat mit Übermitteln, Übersetzen und Umdenken zu tun. Das Lernen hilft, dem Leben eine Richtung zu geben, Erfahrungen und Wissen zusammenzufügen und für sich zu übersetzen. Manches findet dabei in Zwischenräumen statt: zwischen den Generationen, zwischen unterschiedlichen Sprachen und Fachsprachen.

Was haben Musik, Religion und Text- und Übersetzungsarbeit miteinander zu tun?

Wie entsteht und entwickelt sich geistige Beweglichkeit und wie verändert das Lernen Leib, Geist und Seele, wenn man sich – trotz der Mühe – zum Arbeiten entscheidet? In welcher Weise sind Rhythmen im täglichen Leben, Rituale und ein langer Atem bei Eltern und Kindern gefragt?

Die bejahende und die Anstrengungsbereitschaft fördernde Unterstützung durch die Eltern ist viel wichtiger als oft angenommen wird. Macht manchmal auch der Ton die Musik?

Beim Übergang Ihrer Kinder von der Grundschule zum Gymnasium möchten Ihnen erfahrene Referenten etwas vom Schatz des Lernens erzählen und Ihnen spannende Querverbindungen zwischen einzelnen Fächern aufzeigen.

Wir möchten Sie anregen, Ihren Kindern auf die gute und manchmal zweifelnde Frage „Was hat dieses Fach mit mir zu tun?“ Antworten zu geben und die Jugendlichen als „Komponisten“ ihrer Erfahrung und ihres Wissens zu unterstützen.

Wir laden Sie herzlich ein. Wir nehmen uns Zeit für Fragen und Gespräch und freuen uns auf Ihr Kommen.

und den Kommentar zu diesem speziellen Abend:

Was trägt Religion zur Bildung bei?

Lernen aus alten Quellen – Neues aus dem Judentum.

Ein Gespräch zwischen Theologie und Psychologie

Liest man die Bibel als ein Lehrbuch des Lernens – zu welcher Art von Lernen lädt sie ein? Welche Bedeutung haben das Wort und das Buch, Symbole und Rituale wie zum Beispiel Erzählen und gemeinsames Essen? Welche Erfahrungen und Antworten gab es lange vor uns – wie können wir sie für uns fruchtbar machen? Das Lebenswissen, das in der jüdisch-christlichen Tradition verborgen ist, möchten wir erschließen, um für unsere Probleme einen neuen Horizont zu gewinnen. Dabei werden sich überraschende Perspektiven eröffnen.

Bettina Noddings

Was trägt Religion zur Bildung bei?

I. Ein Gespräch zwischen Psychologie und Theologie



Den Menschen fehlt der Instinkt und sie wissen nicht von Anfang an, was zu tun ist – sie sind offen für den Ruf und den Atem von Außen, um sich zu bilden (formen, schaffen). Besonders Kinder haben einen *intuitiven Spürsinn* für Zusammenhänge, Gesetzliches und Wissen – und das ist für sie lebensnotwendig.

Im Zusammenhang mit den Aufmerksamkeitsstörungen ist der Begriff der *Bindung* wieder mehr hervorgetreten. Etymologisch hat Binden mit *Band* und *Bund* zu tun. Im Lateinischen bedeutet *religio* Rücksicht, Skrupel, Gottesfurcht, Glaube, religiöse Handlung, Kultur, heilige Verpflichtung, *Rückbindung* (religare). In der Psychoanalyse bedeutet *Bindung* eine *Begrenzung der Erregungen, Verbindung einzelner Vorstellungen untereinander sowie Bildung relativ beständiger Formen*.¹ Bindung wird für Freud zum *Hauptmerkmal der Lebenstrieb* im Gegensatz zu den Destruktionstrieben: „Das Ziel des *Eros* ist es, *immer größere Einheiten herzustellen und so zu erhalten, also Bindung*, das Ziel des anderen im Gegenteil, Zusammenhänge aufzulösen und so die Dinge zu zerstören...“.²

In der Archäologie und den Kulturwissenschaften, die sich mit der Entwicklung einzelner Kulturen und der Menschheit befassen, lässt sich erkennen, wie die zunehmend genauere Wahrnehmung der Wirklichkeit (Astronomie, Zeit, Zyklen, Wetter, Flut und Fruchtbarkeit, Anbau, Handeln, Gesetze des Zusammenlebens) einhergeht mit der Entwicklung der *Schrift, der Vernunft und der Religion*. Dies hat Jean Bottéro in seinen Forschungen in Assyrien und Mesopotamien – dem Herkunftsland des Abraham, dem heutigen Irak – herausgearbeitet.³ Damals benötigte der Übergang von der Stammes- zur Stadtkultur neue Formen der sozialen Bindung und eine jenseitige Referenz. Magisches Denken genügte nicht mehr – nun ging es wesentlich um Erkenntnis der Gesetze der Wirklichkeit und eine neue Kultur des Zusammenlebens, die einerseits von den Menschen mehr Kulturleistungen forderte und andererseits eine deutlich stärkere Zügelung der Impulsivität verlangte als vorher.

Macht *Nicht-Bindung oder Bindungslosigkeit* frei? Dies kann, wie es der Philosoph Peter Sloterdijk – von einem religionsphilosophischen Begriff der Sucht ausgehend – treffend zur Drogensucht bemerkt, zu einer Art Privatreligion führen. Er sagt weiter: „Sucht ist ein *verdunkeltes und entsprachlichtes Verlangen nach Befreiung vom*

Existenzzwang. Sie ist der *Ernstfall der Privatreligion*. Die Anfänge der Sucht liegen in dem Unternehmen der Subjekte, sich in ein *Privatverhältnis zum Überwältigenden* zu setzen; sie ist *Konsumismus im Absoluten*".⁴ Sloterdijk spricht von einer „metaphysischen Obdachlosigkeit“.

Ist Lernen ohne Religion und ohne eine gedeutete soziale Bindung wie ein Lesen in einer Partitur ohne Notenschlüssel? Kann man erst wirklich lernen, wenn man – im Gegensatz zur „metaphysischen Obdachlosigkeit“ – eine Bindung erfahren hat, in ihr lebt und geborgen ist und kämpft und ringt mit dem, was diese Bindung auflegt?

Die Rabbiner sagen: Der Mensch ist ein Baum – mit den Wurzeln im Himmel. Welchen Weg zur Vernunft bahnt uns die Tora – als gründender Text unserer Kultur – und wie schafft sie ein soziales Band zwischen den Menschen?

Ich möchte kurz und knapp auf einige wenige Punkte eingehen, die mir in der jüdischen Lernkultur für ein gelingendes Lernen wichtig sind, die jedoch bei weitem nicht ausschöpfen, was sie lehrt.



Torarolle mit Torawimpel

Drei Gedanken möchte ich im Folgenden herausarbeiten:

1. *Wir lernen aus Geschichten und Erzählungen – Poesie (Dichtung) verbindet Menschen untereinander und bildet Leib, Geist und Seele.*
2. *Eltern sind Mittler und Deuter der Überlieferung – die Generationenfolge selbst wird zum Medium des Lernens.*
3. *Gelebte Religion (Bindung) lässt geistreich werden.*

1. Wir lernen aus Geschichten und Erzählungen – Poesie (Dichtung) verbindet Menschen untereinander und bildet Leib, Geist und Seele

Wie können menschliches Verlangen, Lebens- und Zerstörungsdrang, in Sprache gebracht werden? Rabbi Gilles Bernheim⁵ bringt die Frage, wie das gemeinschaftliche Band verbessert werden kann, auf einen vielleicht überraschenden Punkt: über

die *Poesie/Dichtung* (Lied, schirah; Poesis als Schöpfung und Erfindung im Griechischen). Als Gegenmittel zur eher üblichen menschlichen Trägheit und Gleichgültigkeit braucht es eine poetische Ausdrucksweise. Wozu? Um Menschen zu *beunruhigen*, ihnen das *Spielen* beizubringen und in ihnen den *Geist des Mitleidens* (compassion) zu wecken. Wie kommt Dichtung dazu, dies alles in Menschen hervorzurufen?

Dichtung (Poesie) dringt in die Tiefen menschlicher Erfahrung ein und bedeutet, inmitten des schon Fertigen und Selbstverständlichen etwas in der Schwebe und unabgeschlossenen zu lassen – damit hält sie den Geist offen. Sie hält und erneuert damit das soziale Band, stellt eine Auflehnung gegen Grenzen und Hindernisse dar und vermag es darüber hinaus, die in jedem menschlichen Herzen verborgene *Angst zu wecken, nicht der zu sein, der man sein könnte* – und darüber das Skandalöse und Erstaunliche unserer menschlichen Existenz auftauchen zu lassen. Von hier aus entsteht Religion: aus dem Aufkommen von Fragen, einem Angerufenwerden und dem Wunsch nach einem besonderen Schicksal.

Dichtung vermag nicht nur zu beunruhigen – sie regt auch den *Geist des Spielens* an. Etwas Unerwartetes darf dazukommen, eine Eingebung lässt weiterdenken, man entfernt sich vom bloß Nützlichen und gibt anderem in sich Raum – dies führt vielleicht dazu, morgen anders als heute zu sein.

Und wie kann darüber hinaus die Poesie den *Geist des Mitleidens* wecken? Immer schon war Dichtung ein Heilmittel für Wunden des Lebens: Homer, Sophokles, Vergil, Hiob, die Psalmen – oft einziges Licht in dunklen Tagen. Dichtung setzt mit der Welt *und* dem Sozialen in Verbindung und ist Mittlerin zwischen der Not eines Menschen und der Gemeinschaft. Wir sind jedoch nicht die ersten, die das aufzubauen haben: die biblische Überlieferung erzählt von einer langen und vielfältigen Geschichte, wie Menschen – bedeutende Grundgestalten der Bibel – dies versuchen, wie sie dabei scheitern und lernen. Damit kommen wir zum zweiten Punkt.

2. Eltern sind Mittler und Deuter der Überlieferung – die Generationenfolge selbst wird zum Medium des Lernens

Schon in den ersten Kapiteln der Genesis ist die Rede von der *Not mit Erziehung*, Not mit dem *Zusammenleben, Sprechen und der Sexualität* – das kann uns aufhorchen lassen! Erschließen lässt sich dies aus einer aufmerksamen Lektüre der Gene-

rationenfolge – von Adam und Eva zu Kain und Abel, über Noe und Abraham zu Isaak, Jakob und Josef und seinen Brüdern – bis hin zu Moses, dem Auszug aus Ägypten und den Tafeln des Gesetzes (Zehn Gebote/Zehn Worte).

Der Inhalt der Zehn Worte, besonders der sozialen Verpflichtungen, ist vielen Religionen gemeinsam – einmalig im Judentum ist jedoch die *Verpflichtung zur Weitergabe zwischen den Generationen*. Dies bedeutet einerseits die *Verpflichtung, die Überlieferung von einer Generation zur nächsten zu übersetzen* (über die Weitergabe der Geschichten, der Zehn Worte, Riten und Gebote) *sowie andererseits die eigene Generationengeschichte zu übermitteln*. Gehen wir dem mithilfe eines Textauszugs aus dem Poem (Schirah) des Moses nach:

„Hat er (der Herr), dich nicht geformt und hingestellt?
Denk an die Tage der Vergangenheit, lerne aus den Jahren der Geschichte!
Frag deinen Vater, er wird es dir erzählen,
frag die Alten, sie werden es dir sagen.“⁶

Was bedeutet in diesem Vers die Trennung von „Eltern“ und „Alten“? „Eltern“ sind die ersten und direkten Übermittler in der Generationenfolge, jede Generation hat eine besondere Perspektive – und mit einem jeden Menschen kommt etwas Neues und Einmaliges in die Welt. Vater und Mutter kennen die Bedingungen, unter denen ihre Kinder zur Welt kamen. Als Vater und Mutter sind sie in der Lage, die Überlieferung der Alten an die Zeit anzupassen und sie in die Zeit zu *übersetzen, vorzuleben und erleben zu lassen*.⁷

Die besondere Stellung der Eltern zeigt sich auch in der besonderen Stellung des Gebots/Wortes, den Eltern „Gewicht zu geben“ (sie zu ehren): es steht zwischen den Worten, die das Verhältnis zu Jahwe betreffen und den sozialen Geboten – Eltern stehen *zwischen* Jahwe und den anderen Menschen. Ihre besondere Aufgabe ist im Sch’ma Jisrael (Höre Jisrael) festgehalten:

„Höre, Jisrael, der Ewige, unser Gott, der Ewige ist einzig! Du sollst den Ewigen, deinen Gott, lieben mit deinem ganzen Herzen und deiner ganzen Seele und deinem ganzen Vermögen. Es seien diese Worte, die ich dir heute befehle, in deinem Herzen. Schärfe sie deinen Kindern ein und sprich von ihnen, wenn du in deinem Hause sitzt und wenn du auf dem Wege gehst, wenn du dich niederlegst und wenn du aufstehst. Binde sie zum Zeichen auf deinen Arm, und sie seien zum Denkband auf deinem Haupte. Schreibe sie auf die Pfosten deines Hauses und deiner Tore!“⁸

Die von den Eltern unterschiedenen „Alten“ stellen den in der Gemeinschaft gesammelten und vorhandenen Wissens- und Erfahrungsschatz dar. Es gibt somit ein Wissen, das von weither kommt und über das Wissen der Eltern weit hinausgeht – auch sie haben es nicht aus sich selbst heraus, sondern haben es ihrerseits empfangen. Wie wichtig ist es nun den Eltern, die nachfolgende Generation mit dem vorhandenen Wissens- und Erfahrungsschatz der „Alten“ in Verbindung zu bringen und diesen Schatz auch in der Zukunft zu mehren? Gibt es hier einen Herzenswunsch für das Überliefern, Lernen und Lehren zwischen den Generationen und darüber hinaus?

Entscheidend für das Lernbegehren der Kinder wird die *Verknüpfung der beiden Seiten des Lehrens und Lernens*: die besondere Stellung der Eltern – erste Deuter des Gesetzes und somit erste „Lehrer“ ihrer Kinder – wird schon früh auf die Lehrer übertragen, was sich in einer hohen Wertschätzung der Lehrer ausdrückt. Eltern und Lehrer arbeiten an einem gemeinsamen Vorhaben auf unterschiedlichen und sich ergänzenden Wegen und jede Seite hat ihre je besondere Verantwortung dabei.⁹

Über diese Verknüpfung der beiden Seiten des Lehrens und Lernens lädt die Tora dazu ein, Menschen *zum Wort kommen zu lassen* und ihnen die *Tragweite der Worte und des Schweigens* – in den Geschichten der Überlieferung (im Mythos) wie auch der familiären Generationengeschichte aufzuzeigen. Gut oder schlecht gesprochene Worte, ein Schweigen im richtigen oder falschen Moment haben Folgen – und dies unter Umständen über Generationen hinweg! Sprechen und Schweigen kann ebenso schöpferisch wie zerstörerisch sein. Hier wird die *Aufmerksamkeit für das Wort und für die Bildung durch das Wort* gelehrt.¹⁰

Ein Beispiel: Jahwe verbietet im Anfang der Genesis, die Frucht vom Baum zu essen. Eva sagt der Schlange, sie dürfe nicht von der Frucht des Baumes essen, ja nicht einmal sie berühren. Berühren? – Davon war im Text nicht die Rede. So lässt sich fragen: Hat Adam ihr das falsch weitergegeben – hat sie selbst das erfunden und das Verbot verfälscht? Die an



*Mutter mit ihren Kindern
1972 – Erziehen und Vermitteln als Lebensaufgabe?*

Adam und Eva gerichtete Warnung, „Wenn ihr das tut, müsst ihr sterben“, zeigt in der Generation von Kain und Abel, den spracharmen, ja sprachlosen Kindern, ihre Wirkung: Kain erschlägt Abel – es kommt zum ersten Brudermord. Vor diesem Mord jedoch stellt Jahwe Kain – der als „von Zorn entbrannt und finster dreinschauend“ beschrieben wird – die folgende Frage: „Warum bist du zornig? Sei Herr über deinen Trieb!“¹¹ Diese Frage, die Kain zum Sprechen einlädt und zwischen seiner inneren Geladenheit und der Entladung über die Tat vermitteln möchte, soll nun in mehreren Übersetzungen wiedergegeben werden: „Warum bist du zornig und senkst dein Angesicht? Wenn du recht handelst, erhebst du nicht das Haupt? Wenn du aber nicht recht handelst, ist dann nicht die *Sünde an der Tür, ein lau-erndes Tier, das nach dir verlangt und das du beherrschen sollst?*“¹² „Warum überläuft es dich heiß, und warum senkt sich dein Blick? Nicht wahr, wenn du recht tust, darfst du aufblicken, wenn du nicht recht tust, lauert an der Tür die Sünde als Dämon. Auf dich hat er es abgesehen, doch du werde *Herr über ihn!*“¹³ Kain schweigt, er gibt keine Antwort. Er macht sich nicht die Mühe, seinen verständlichen Zorn in Worte zu übersetzen, sich den Impuls zur Gewalt zu versagen und Abstand zu schaffen.

Es ist nicht gleichgültig, ob man von *Dämon, Trieb, Sünde*, oder wie in französischen Übersetzungen von André Chouraqui von *Fehler* (faute) und bei Henri Meschonnic von *Irren* (égarement) spricht – und genau dies macht den Reiz des Übersetzens aus.¹⁴ Übersetzen ist ein Surfen zwischen Sprachen und Vergnügen am Spiel zwischen den Sprachen. Dabei gilt es Ungewissheit und Mehrdeutigkeit auszuhalten. Wie heißt etwas im Hebräischen und wie ist dies wiederum ins Griechische und Lateinische – und von da aus – in die anderen Sprachen übersetzt worden? Zu welcher Zeit und wie? Das gibt Anlass zu Überlegungen, Vergleichen und Entscheidungen; es geht dabei um ein intensives Arbeiten mit dem Text und dem einzelnen Wort. Somit geht er nicht mehr zum einen Ohr rein und zum anderen wieder raus: es geschieht etwas mit uns dabei und es bewegt sich etwas in uns – wie auch in den Übersetzungen von Generation zu Generation.

Zurück zu den biblischen Generationengeschichten: Abraham *stellt* Jahwe immer wieder *Fragen* – und welche! Nicht als Quengler fragt er, sondern als einer, der zu fragen *wagt* und der das Mögliche versucht, weil es ihm Herzenssache ist. Josef, der sich als Junge mit einem Traum von zukünftiger Größe und Herrlichkeit brüstet und damit Zorn und Neid seiner Brüder hervorruft, kann, reifer geworden, Jahre später *schweigen und auf den richtigen Moment warten*, bis er seinen Brüdern in

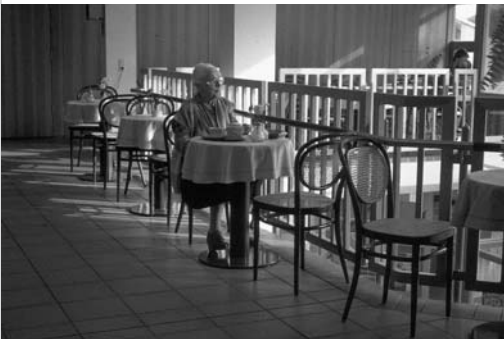
Ägypten mitteilt, wer er wirklich ist. Sein Vater Jakob behält *diese Worte in seinem Herzen* – er merkt es sich, ohne etwas dazu zu sagen. Hier sind *Entwicklungen im Umgang mit dem Wort innerhalb der Generationengeschichten* im Spiel.

Genau dies lernen Kinder schon früh, und zwar in einer *textuellen Arbeit* mit dem Wortlaut der Bibel – nicht in kindgemäßen und gekürzten Ausgaben. Auf diese Weise werden biblische Texte – ganz nebenbei – zu einem Buch der sexuellen Aufklärung: „Und sie erkannten, dass sie nackt waren“ – heißt es bei der Vertreibung aus dem Paradies. Später folgt die Geschichte der Söhne des Noah, der berauscht und entblößt in seinem Zelt schlief – und der Fluch des Noah über den Sohn, der ihn nackt gesehen und die Brüder geholt hatte der („Mantel des Noah“ – u. a. eine Geschichte über Scham). Diese Geschichten, textuell gelesen und gedeutet – wer hätte dazu nicht Fragen zu stellen? – *schützen vor „Unwissenheit“ und Dummheit in sexuellen Fragen und den sich aus dieser Unwissenheit ergebenden Lernhemmungen*.¹⁵ Auch in diesen Fragen können Kinder altersgemäß klug und hellwach werden und haben – von der Überlieferung und von jenseits der Eltern her – *Schutz vor verborgenen oder offensichtlichen sexuellen Übergriffen der Eltern, Geschwister, Verwandten und anderer Erwachsener auf sie*. Dem Inzestuösen gegenüber ist die Bibel eindeutig und auf eine scharfe Abgrenzung ausgerichtet: vor allem über das Wort und das Sprechen lässt sich Abstand zum Inzestuösen finden, wie über die Zehn Worte und zahlreiche Rituale, die sich erst auf diesem Hintergrund verstehen lassen (z. B. das Verbot, das Zicklein in der Milch der Mutterziege zu kochen).

Dabei geht es nicht nur um die *Überlieferung* dieser Geschichten und die Unruhe, die sie auslösen kann, nicht der zu sein, der man sein könnte, sondern auch ihre *Übersetzung ins Leben*, in Rituale wie z. B. am Shabbat „*das Lernen als Zeit für den Geist und Zeit-Stiftung*“;¹⁶ *das Feiern der Feste und Erneuern der Erinnerung* – und *das Essen*. Die Gebote und Verbote, was man essen darf und was nicht, geben Anlass zu reden und eine Menge zu lernen (Hufe, Ort der Fische, Milch und Fleisch, Inzestuöses). Dabei lernt sich sowohl etwas über Religion – religiös begründete Speisevorschriften – wie auch über Biologie, Medizin und Ernährungswissenschaften – in Form wissenschaftlich begründeter Lebens- und Genusskunst (z. B. Trennkost). *Essen* bedeutet wesentlich mehr als Nahrung zu sich nehmen: hier wird im Ritus und über das Rituelle, sogar im Fasten, etwas von der „Überlieferung“ verzehrt, geschmeckt, gespürt, gekostet (*sapere, sapientia* – kosten, Weisheit) – auch dies wiederum ein *Weg zur Ausbildung des Unterscheidungs- und Urteilsvermögens* als einem sinnlich erfahrbaren und sinnstiftenden Weg. Das Verbot, die Frucht

vom Baum der Erkenntnis zu essen und alles sofort zu konsumieren, erlaubt es, Abstand von der unmittelbaren und impulsiven Befriedigung der Bedürfnisse zu nehmen und stattdessen Geist und Verständnis für Sinnzusammenhänge zu bilden. Die *gemeinsame Zeit am Tisch* bedeutet noch anderes als Essenzeit: nämlich *Zeitnehmen für Reden und Austauschen, Warten, Erzählen und Einander-Hören, d. h. Einübung und Bilden des sozialen Vermögens (heute: „soziales Lernen“)*.¹⁷

Die Weisheit und Lebensbezogenheit dieser Anweisungen und Rituale wird uns heute über die Essstörungen besonders deutlich, in der *Anorexie die Weigerung zu essen* und in der *Bulimie* als unterscheidungsloser Drang zur Einverleibung bei gleichzeitiger Weigerung, das Einverleibte anzunehmen, es mit sich zu verbinden und zu behalten. Psychotherapeutische Heilung wiederum kommt über Sinngebung und Beachtung von Ritualen zustande – wiederum über eine Bindung, die zerbrochen oder noch nie zustande gekommen war. Tisch, Bindung und Bildung gehören zusammen – Bildung kommt vom Tisch und „Tafeln“ her (Tabula – Brett).



*Umgang mit Lebens-Mitteln I:
einsame Seniorin im
Altenzentrum Herrenberg*



*Umgang mit Lebens-Mitteln II:
Gemeinsamerfahrungen in einer
Gartenwirtschaft*

Kommen wir vom geschmackvollen Tafeln am Tisch zu den Tafeln des Gesetzes und des Wissens. Die *Zehn Worte/Gebote* sind eine Notwendigkeit und Aufforderung der Kultur, Dranghaftigkeit und unmittelbare Erfüllung von Wünschen – Impulsivität – in das Sprechen zu übersetzen (nicht schädigen, morden, stehlen, lügen, neiden) und das Leben in schöpferischer Weise aufzubauen und ihm Raum und Zeit zu geben. Der Anruf, Zuspruch, ja die Inspiration „Du kannst anders werden und an dir arbeiten!“ ist eine unverzichtbare Grundlage für das Zusammenleben in Ehe,

Familie, Schule und im Sozialen. Diese *Antriebskraft des Umdenkens* – innerhalb einer Überlieferung – bedeutet einerseits Schutz vor Gewalt und Zerstörung und bietet andererseits die Möglichkeit, Leib, Geist und Seele zu bilden – immer wieder von neuem und zu jeder Zeit des Lebens – sowie darüber hinaus das Leben auf Zukunft hin zu öffnen.

Im Folgenden möchte ich Ihnen kurz von den ersten Treffen unserer Eltern-Gesprächsgruppe erzählen. Diese Gruppe entstand aus Gesprächen im Gesamt-Elternbeirat zum Thema „Wozu und wie lernen?“ Wie kamen wir dabei auf das für die Bildung von Leib, Geist und Seele so wichtige Thema der Zehn Worte?

Als brennendes und allen gemeinsames Problem trat die Frage der Autorität hervor: Was gibt uns Eltern das Recht, von den Kindern etwas zu verlangen? Wie begründen wir dies? Wie halten wir die Wut unserer Kinder auf uns aus und worauf beziehen wir uns in letzter Instanz, wenn wir in der Erziehung mit dem Rücken zur Wand stehen? Als ich am Überlegen war, welchen Text wir dazu *laut lesen* könnten, fiel mir als Grundform verpflichtenden Sprechens der Wortlaut der Zehn Worte ein. *Wie und in welchem Ton* ist das gesagt? Vom Deutschen und Französischen her waren mir unterschiedliche Formulierungen geläufig: „Du *sollst nicht* töten/du *wirst nicht* töten, lügen, stehlen“. Bei Buber/Rosenzweig heißt es noch knapper: „Du mordest nicht! Du stiehst nicht!“¹⁸. Auf einmal packte mich die Frage nach den Übersetzungen. Ich las das Deuteronomium in einem Zug und in mehreren Übersetzungen durch und stieß immer wieder auf eine einzige Begründung dieser Gebote: „Achte diese Gebote/Worte, mache sie wahr, *damit du (gut) lebst*, damit es dir und deinen Nachkommen gut geht“ (Deut.6,1-9). Und genau jetzt wird es mit dem lauten Lesen aufschlussreich: Welcher Tonfall ist mit diesen Worten für uns verbunden? Wie haben wir das als Kinder gehört, wie halt dies nach und wie hören wir es heute mit unserer Lebenserfahrung und in neuen Übersetzungen? Wie hören wir – nach Auschwitz – das Wort *Gehorsam*? In der Tora steht: „*Höre! Höre auf die Worte, die ich dir in die Ohren rede*“, „*Höre, damit du lebst!*“ – da sind Leib, Geist und Seele im Spiel.¹⁹ Und worin besteht der Unterschied von Gehorchen und Hören? Was will mir der, der es von mir verlangt? Als *Verheißung und Bund der Befreiung* ist dies im ersten der Zehn Worte angekündigt: „Ich bin Jahwe, dein Gott, der dich aus Ägypten geführt hat, aus dem Sklavenhaus“.²⁰

Wir hatten manches zu entdecken an diesem Abend – und haben in den letzten zwei Jahren die Zehn Worte gründlicher studiert und uns immer wieder mit diesen für uns lebenswichtigen mehrschichtigen Übersetzungsfragen beschäftigt. Für jeden in dieser Text-Gruppe waren es kostbare Entdeckungen!

Im Sch'ma Jisrael heißt es: „Schärfe sie deinen Kindern ein, sprich ihnen davon...“ Es reicht nicht, diese Worte einmal auswendig zu lernen; sie sind vom Anfang des Lebens an zu studieren, ja wichtigstes Studium; sie sind, wie André Chouraqui sagt, eine „*Initiation in das Leben und Wissen*“.²¹ Sie schärfen den Sinn für ein Jenseits der Eltern, für etwas, das über uns hinausgeht (Transzendenz) und dem auch die Eltern unterstehen; sie bilden das Verhältnis *zwischen Eltern und Kindern* aus und bereiten darüber das Verhältnis zu den Lehrern vor; sie schärfen den *Sinn für soziale Verantwortung*. Die Zehn Worte geben dem Leben eine Richtung und dynamisieren es; sie lehren Kinder, für ihr Leben zu kämpfen – und dies noch bevor sie in die Schule kommen. Die vielschichtige, aus dem Buch (Biblos) kommende und ins Leben übersetzte Bildung von Leib, Geist und Seele über erzählte, gelesene und am eigenen Leib erlebte Geschichten lehrt, dass im *Buch (Bibel/Tora/Gesetz) – Lebenswichtiges steht und dass Gesetzliches wichtig ist*. Später kann sich dieses Lebenswissen auf Fachwissen übertragen. Dem Lernen in der Schule voraus geht jedoch diese „Initiation in das Leben und Wissen“, die dem eigenen Leben und Lernen Richtung und Bedeutung gibt. Die Erfahrung, dass etwas gesetzt, gültig und bindend ist und dass es für das Leben gut ist, zu hören, ist eine wirksame Voraus-Setzung, um Lesen und Schreiben zu lernen.²² So kann, auf dem Hintergrund der „Schrift“, Schreiben und Lesen zu einem *Wiederfinden* auf einer anderen Ebene, zu einer von nun an aktiven Teilnahme an der Kultur sowie zu einem Medium der Leib-, Geist- und Seelenbildung werden.

Ist die Begegnung mit der biblischen Generationengeschichte potenziell so unerhört lehrreich, so drängt sich heute eher der Eindruck auf, diese Geschichten würden wenig erzählt und dementsprechend wenig prägend wirken. So kennt zum Beispiel nur ein Drittel einer fünften Klasse der Unterstufe, in der ich gefragt habe, die Geschichten von Kain und Abel, Josef und seinen Brüdern. Parallel zu diesen Erfahrungen mit den Kindern und Jugendlichen – auf der Ebene der „Alten“ – erscheint darüber hinaus in der Generation der Eltern die eigene Generationengeschichte – Ebene der „Väter“ – entwertet, abgelehnt, ja skandalös. „Erziehen haben wir nicht gelernt – man braucht eine Schule, um das zu lernen“: So bringen es nicht wenige Eltern auf den Punkt. Und: Niemand könne heute wissen, wie man erzieht und was richtig und falsch sei. Wäre Eltern von ihren Eltern nichts überliefert worden? Wie steht es also heute um das Gebot/Wort „die Eltern zu ehren/den Eltern Gewicht zu geben“?

Handelt es sich hier um *Probleme mit der Überlieferung der Überlieferung*? Benötigen wir so viel „Prävention“ und haben wir ein Übermaß an pädagogischer und Ratgeber-Literatur, weil es an *lebendiger und textueller Initiation fehlt*? Um welche Not mit der Überlieferung geht es dabei?

Wir haben es hierbei sowohl mit einer kulturellen wie auch familiären Überlieferungsproblematik zu tun, die sich in drei Stufen herausarbeiten lässt.

1. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht kam es zu einer strengeren Scheidung von familiärer und schulischer Erziehung einerseits sowie einer Scheidung von religiöser und wissenschaftlicher Überlieferung andererseits.

Es ist für Kinder, die es nach Humanisierung und Kultivierung verlangt, nicht gleichgültig, wie sie auf den Weg zu Schrift und Abstraktion vorbereitet werden

und ob sie über Grund-Texte ihrer Kultur oder Schulbücher lesen lernen, z. B. einen Text wie „Im Anfang schuf Gott...“ oder „Hans und Lotte gehen in die Schule“. Dies hat Auswirkungen auf das sich entwickelnde Verhältnis zu „Schrift“ und Buch: Wird dabei Gründendes und Verbindendes oder Triviale angeboten? Wäre es verwunderlich, wenn Lernen Wollende sich gegen das Triviale sträubten und mehr erwarteten? Die Einschreibung und Verinnerlichung des Gesetzlichen, die über das Schreiben- und Lesenlernen erfolgt, verlangt äußerste Anstrengung und führt zu einer inneren Umwandlung. Erfordert dieser „sensible Moment“ im Zugang zur Kultur, ein vielschichtiger, weitreichender und nicht mehr zurückzunehmender Prozess, nicht äußerste Aufmerksamkeit für Auswahl und Bedeutung der Texte, mit denen Lesen gelehrt und gelernt wird? Wird statt „Schrift“ lediglich „Rechtschreiben“ als Kulturtechnik gelehrt, so geht die Verbindung von Schreiben- und Lesenlernen mit dem sozialen Lernen verloren.

2. Waren nicht gerade die Nachkriegsgenerationen (nach 1945) in dem schwierigen, ja unlösbaren Konflikt, *entweder* die Überlieferung *oder* die Eltern zu achten?²³ Hatten Krieg, Vertreibung und Shoah – mit Bombenkrieg, Zerstörung, Flucht und Massenmord – einen Keil zwischen sie und die „Väter“ und „Alten“ getrieben? Von manchem schwieg man lieber, in vielen Familien wurde nie darüber gesprochen und gefragt; in vielen Familien wurde es stumm, manchmal anklagend laut und vorwurfsvoll wie im Achtundsechziger-Gestus an die vorhergehende Generation: „Ihr habt alles falsch gemacht – Ihr seid schuldig“. Dass Eltern Fehler, gravierende Fehler machen und dies von Generation zu



*Umgang mit Lebens-Mitteln III:
Marke als Fetisch: Werbeaktion mit
junger Frau 1972*

Bertram Otto: Der Rest für die Gottlosen, Bonn 1972, S. 138



Torarolle mit Torazeiger

Gottesglaube, Gottesbilder, IRP und KFW

Generation weitergeben, steht schon in den Geschichten der Bibel wie auch der griechischen Mythologie. Ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Begrenztheit und Fehlbarkeit schon schwierig genug, so hat der Kultur-Bruch der Zeitgeschichte den

Umgang mit familiärer und kultureller Überlieferung komplizierter werden lassen – in einem Ausmaß, das sich bis heute nur schwer benennen lässt.

3. Haben wir es heute – in der aktuellen Erziehungsdebatte und im oben beschriebenen Zusammenhang – mit einer Absetzung und Verabschiedung eines Teils der Eltern von der Erziehungsaufgabe, einer Demission, zu tun? Dies zeigt sich z. B. in dem Druck, in der Erziehung alles *richtig machen* zu müssen oder in der Auffassung, Kinder wüssten schon von allein, wo es langgeht – niemand brauche sie etwas zu lehren? Immer mehr Eltern erklären sich als der Erziehungsaufgabe nicht mehr gewachsen – oder werden als unfähig erklärt. Andere setzen sich an Stelle der Eltern. Sollen Kinder von nun an ohne Erzählungen der Überlieferung und wenn nicht von Eltern, dann von „wissenschaftlichem Fachpersonal“, erzogen werden? Fehlt es jetzt sowohl an Überlieferung wie auch an Überlieferung zwischen den Generationen? Ist das Generationengefüge – wiederum selbst ein Ergebnis von Kulturarbeit – dabei, sich aufzulösen? Fragen über Fragen...

Kehren wir noch einmal zum Poem des Moses zurück:

„Hat er (der Herr) dich nicht geformt und hingestellt?

Denk an die Tage der Vergangenheit, lerne aus den Jahren der Geschichte!

Frag deinen Vater, er wird's dir erzählen,

frag die Alten, sie werden es dir sagen.“

Leben wir nach der Bücherverbrennung von 1933 noch heute in einem geistigen Niemandsland, einem Verstummen der Überlieferung? Gibt es noch heute Hass auf Sprache und *Kultur-Arbeit* – als einer Arbeit, die sowohl bindet wie auch schöpferisches Neues ermöglicht? Zeigt sich etwas von diesem Hass in manchen Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Lehrern? Wie kommt es zu diesem Auseinanderdriften der eigentlich gemeinsamen Aufgabe von Eltern und Lehrern, das eine dramatische Lähmung des Lernbegehrens bei vielen Kindern und Jugendlichen zur Folge hat?

Gibt es Wege aus diesem Kultur-Bruch heraus? Wieviel ist hier verknotet und

stumm wirksam... Ein Hunger nach „Weisung“ lässt sich in der immer zahlreicher werdenden Ratgeber-Literatur erkennen – muss jedoch alles neu erfunden werden? Familie und Schule sind Orte des Übersetzens und Über-Setzens. Wie können hier Brücken gebaut werden durch eine vielschichtige Arbeit am Überliefern und Über-setzen?

3. Gelebte Religion lässt geistreich werden

1. Die Tora – als „außerordentliches Buch des Lernens“ – schafft einen Zugang zur Vernunft über Dichtung, Schrift und Text-Deutung. Sie lehrt die Bejahung des Lernens, indem sie Leben als Lernen lehrt.
2. Die Zehn Worte strukturieren die Beziehung des Menschen zu Jahwe, den Eltern und den anderen. Sie erfordern und fördern ein Studium – immer wieder und immer wieder neu. Sie sind eine Antriebskraft des Umdenkens, der inneren Erneuerung und Anstoß des Neuen in der Generationenfolge.
3. Die hohe Wertschätzung der Generationenfolge schärft den Sinn für Zeit und Geschichte wie auch für die eigene begrenzte Lebenszeit. Sie bildet Verantwortung aus für die Spur, die man einmal selbst hinterlassen wird.
4. Der Kampf gegen Inzest und für Worte über Sexualität – als Kampf gegen Dummheit und Lernhemmungen – führt zu einer Kultivierung der unmittelbaren sinnlichen Befriedigung, zum Aufbau von seelischem Raum und Zeit und bildet Leib, Geist und Seele aus.
5. Die Überlieferung lehrt früh Unterscheidungs- und Urteilsvermögen; sie unterstützt das Zweifeln – als Weg zur Wahrheit – und fördert das Vergnügen am Zweifeln und der Denkarbeit. Sie hilft bei der Umwandlung des Lebens- und Zerstörungsdrangs in Kulturarbeit.

Literatur und Anmerkungen

- ¹ Laplanche/Pontalis: Das Vokabular der Psychoanalyse, Band I, Frankfurt 1977, S. 103ff.
- ² S. Freud: Abriss der Psychoanalyse 1938, GW XVII, S.71
- ³ Jean Bottéro: L'Orient ancien et nous – L'écriture, la raison, les dieux, Paris 1996
- ⁴ Zitiert nach Publik-Forum, 14/2003, S. 39/40 (Hervorhebungen von mir)
- ⁵ Gilles Bernheim: Le souci des autres, Paris 2002; Kapitel: Comment vivre ensemble?, S. 251ff. und: Le pur et l'impur – la justesse de la rencontre, S.143-155
- ⁶ Deuteronomium 32,7, zitiert nach: Neue Jerusalem Bibel, Freiburg 2000
- ⁷ Abraham J. Heschel: Die ungesicherte Freiheit, Kapitel 3: Kinder und Jugendliche, S. 34, Neukirchen-Vluyn 1985
- ⁸ Wortlaut des Sch'ma Jisrael: „Höre, Israel, der Ewige, unser Gott, der Ewige ist einzig! Du sollst den Ewigen, deinen Gott, lieben mit deinem ganzen Herzen und deiner ganzen Seele und deinem ganzen

Vermögen. Es seien diese Worte, die ich dir heute befehle, in deinem Herzen. Schärfe sie deinen Kindern ein und sprich von ihnen, wenn du in deinem Hause sitzt und wenn du auf dem Wege gehst, wenn du dich niederlegst und wenn du aufstehst. Binde sie zum Zeichen auf deinen Arm, und sie seien zum Denkband auf deinem Haupte. Schreibe sie auf die Pfosten deines Hauses und deiner Tore!" (Deut.6, 4-9). Zitiert nach: Neue Jerusalem Bibel, a.a.O.

- ⁹ Pirke Awot: Sprüche der Väter, Berlin 2001 (aus dem Hebräischen von Annette Böckler), (IV,15: Rabbi Elazar ben Shamua), S. 117 „Die Ehre des Menschen, der von dir lernt, sei dir so kostbar wie deine eigene. Die Ehre derer, die mit dir zusammen lernen, sei wie die Wertschätzung des Menschen, von dem du lernst. Die Wertschätzung des Menschen, von dem du lernst, sei wie die Wertschätzung, die du Gott erweist“.

In einer anderen Übersetzung aus dem Hebräischen in das Amerikanische, dann ins Deutsche: Rabbi Rami M. Shapiro, Die Worte der Weisen sind glühende Kohlen, Frankfurt 1998, S. 97: „Lehrer! Die Ehre eurer Schüler sei euch so teuer wie eure eigene. Freunde! Die Ehre eures Freundes sei wie die Ehre, die dem Lehrer gebührt. Schüler! Hochachtung für den Lehrer sei euch so kostbar wie die Ehrfurcht, die ihr empfindet, wenn ihr den Himmel betrachtet“.

- ¹⁰ s. Pirke Awot, a.a.O., (VI,6), S. 185. Die Tora wird erworben durch 48 Dinge, u.a. „Wer sich auf sein Lernen konzentriert; wer fragt und antwortet; wer hört und ergänzt; wer lernt, um zu lehren und lernt, um zu handeln; wer seinen Lehrer weiser macht; wer über das, was er gehört hat, nachdenkt; wer ein Wort im Namen dessen zitiert, der es gesagt hat...“

In anderer Übersetzung, bei Shapiro, a.a.O.: „Im Studium gewissenhaft sein; kritische Fragen stellen; ehrliche Antworten geben; aufmerken und diskutieren; lernen um zu lehren und das Gelernte zu praktizieren; die Weisheit des Lehrers durch Fragen zu erhärten; Kontemplation; jene anerkennen, die uns belehrt haben...“

- ¹¹ Die Geschichte unseres Heils – Benzigers Jugendbibel, Einsiedeln 1962.
¹² Jerusalem Bibel, Freiburg 1968.
¹³ Neue Jerusalem Bibel, Freiburg 2000.
¹⁴ La Bible, traduite et présentée par André Chouraqui, Paris 1989.
¹⁴ Henri Meschonnic: Au Commencement – Traduction de la Genèse, Paris 2002, S. 38.
¹⁵ Gilles Bernheim, a.a.O., s. Kap. Le pur et L'impur, S.147-51 sowie Karl Landauer, Zur psychosexuellen Genese der Dummheit, in: Theorie der Affekte und andere Schriften zur Ich-Organisation, Frankfurt 1991, S. 86-108.
¹⁶ Abraham Heschel: Der Schabbat, Berlin 2001, S.61: „Wir denken meist, dass die Erde unsere Mutter ist, dass Zeit Geld ist und der Profit unser Partner. Der siebte Tag erinnert uns, dass Gott unser Vater ist, dass Zeit Leben und der Geist unser Partner ist.“ („Partner“ in der französischen Übersetzung „compagnon“/Gefährte).
¹⁷ Gilles Bernheim, a.a.O., Kap. Les lois alimentaires: comme humanisation du monde, S. 156-167.
¹⁸ Martin Buber/Franz Rosenzweig: Die fünf Bücher der Weisung, Stuttgart 1992 (Reden, Kap. 5, S.491-494)
¹⁹ a.a.O.
²⁰ A. Chouraqui: Les dix commandements aujourd'hui, Paris 2000, S. 41; (s. auch A. Chouraqui: Reflexionen über Problematik und Methode der Übersetzung von Bibel und Koran, Tübingen 1994).
²¹ A. Chouraqui, a.a.O., S.47 ff.
²² Bruno Bettelheim: Kinder brauchen Bücher – Lesen lernen durch Faszination (engl. On Learning to Read – The Child's Fascination with Meaning), Stuttgart 1982 (besonders die Kapitel: Weshalb Kinder nicht lesen wollen, S. 40-52 sowie: Die Magie des Lesens, S. 53-67).
²³ Gilles Bernheim, a.a.O., Kap. Comment vivre ensemble, S. 250-263.