

Dr. Hans Christoph Stoodt
Philipp-Holzmann-Schule Frankfurt
Schulseelsorger

Beitrag zur Tagung der Evangelischen Akademie Arnoldshain“
Unternehmen und (Aus-)Bildung. Perspektiven und Herausforderungen.
Frankfurt, 22.10.2008

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit dem folgenden Bericht in die Praxis des RU an einer beruflichen Schule und der anschließenden Reflexion dieser Praxis möchte ich in keinem Fall die bisherigen unterschiedlichen Beiträge und unsere Diskussionen dazu irgendwie zusammenfassen oder abschließen. Das steht mir nicht zu. Verstehen Sie deshalb bitte meinen Beitrag als Blick in die Praxis. Vielleicht können wir ihn im anschließenden Gespräch gemeinsam nutzen.

Ich beginne mit einer Unterrichtsszene. Sie spielt sich in einer Klasse künftiger GebäudereinigerInnen der Unterstufe (10. Schuljahr) ab und ist durchaus symptomatisch für die beiden Gruppen von SchülerInnen, die ich gegenwärtig unterrichte: das sind zum einen 5 Klassen von SchülerInnen ohne Hauptschulabschluß (EiBe, BVJ), zum anderen 5 Klassen GebäudereinigerInnen.

Die Unterrichtsszene gehört zu einer Stunde, in der wir über das Thema „Gemeinsames Essen“ gearbeitet haben. Zu Beginn jeder Stunde erhalten alle SchülerInnen im Rahmen einer Einstiegsrunde die Möglichkeit, Themen, die sie zu diesem Zeitpunkt besonders beschäftigen, einzubringen.

Eine Unterrichtsszene

Religionsunterricht in der Klasse 10GR3, Dienstag, 9. Stunde. Nachdem alle eingetrudelt sind und wir im Stuhlkreis sitzen, die Anwesenheit festgestellt und langsam Ruhe eingekehrt ist, erläutere ich erneut Form und Sinn der nun folgenden Einstiegsrunde: niemand muß, aber jede/r kann in wenigen Sätzen das einbringen, was sie/ ihn im Moment persönlich oder in Bezug auf die Ausbildung, die Schule, den Betrieb, die Familie, die Freunde bewegt. Die Runde beginnt links von mir. Viele geben einfach weiter.

Aus E. bricht es heraus:

„Erklären Sie mir mal, wieso es neuerdings überall so viele Punker gibt. Widerlich diese Typen. Wenn ich die schon sehe möchte ich Ihnen am liebsten diese vielen Ketten, die die so an sich haben, runterreißen und sie damit erhängen. Die tun nichts und wir müssen arbeiten.
<Zwischenruf aus der Klasse: *„Ja – am besten ab nach Griechenland in den Wald mit denen!“*^[1]
Die können sich einfach nicht anpassen. Also ich finde: Wer sich der Welt nicht anpassen kann, ist einfach ein Stück Scheiße und hat es nicht verdient, zu leben!“

Stille

Ich gehe an die Tafel und schreibe an: *“Wer sich der Welt nicht anpassen kann, ist ...“*

und bitte alle SchülerInnen in den folgenden 5 Minuten den Satz schriftlich zu ergänzen.

Danach lesen alle ihre Ergänzungen vor. Es gibt keine/n einzige/n, die/der Sympathie für nichtangepaßtes Verhalten äußert. Die emotionalen Wellen schlagen hoch. Viele phantasieren ziemlich sadistisch über geeignete Hinrichtungsarten für Penner, Punker usw. Mir geht blitzartig durch den Kopf: das ist die emotionale und soziale Basis für die konventionalistische Revolte.^[2]

E. schaut mich herausfordernd an. „*Wie würden Sie denn den Satz ergänzen?*“

Ich ergänze an der Tafel: „...*, der ist lebendig.*“ Und füge nach kurzem Überlegen an der Tafel hinzu: „*Fesseln spürt, wer sich bewegt*“.

Gleichzeitig geht mir durch den Kopf: Jetzt müßte ich hier eigentlich noch hinschreiben: *Laßt Euch dem Schema dieser Welt nicht angleichen (Römer 12,2)!*“ oder wenigstens: „*Seid Sand, nicht Öl im Getriebe der Welt!*“ und dazu erklären, daß das in der Bibel oder bei Günter Eich steht (aber wo?[3]).

Ich lasse es bleiben, weil ich sofort denke: dann muß ich lang und breit erklären, wer Paulus oder Günter Eich war, was das Neue Testament ist ... und dann hätte ich den Anschluß an diesen Moment verpaßt. Einen kurzen Moment lang fühle ich mich wie ein Verräter und mache weiter, wende ich mich wieder zu E.:

„*Finden Sie die Welt, so wie sie ist, in Ordnung?*“

„*Nein, natürlich nicht!*“

Ich füge hinzu:

„*Im Moment stirbt alle sieben Sekunden ein Kind unter 10 Jahren an Hunger, obwohl mehr als doppelt so viele Nahrungsmittel vorhanden wären, um alle Menschen ausreichend zu ernähren.* [4] *Gibt es hier jemanden, der das in Ordnung findet und sich dieser Art Welt anpassen möchte?*“

Niemand meldet sich.

Dann ein sozialdarwinistischer Einwand: „*Vielleicht ist das ja gar nicht so schlecht. Wenn die auch noch alle überleben würden, dann gäbe es noch mehr Überbevölkerung auf der Welt.*“

St., die einzige, deren Satzergänzung gelautet hatte: „...*, der muß entweder sehr schlau oder sehr dumm sein!*“ meint: „*Aber Sie wissen doch, daß wir das nicht ändern können!*“

Das Problem und sein Hintergrund im Raum des Berufsschul-Religionsunterrichts (BRU)

Nicht zum ersten Mal ist mir während der kurzen Zeit meiner Arbeit im BRU genau dieser von SchülerInnen nicht nur geäußerte sondern bis hin zur Wut leidenschaftlich verteidigte innere Zwiespalt fast körperlich schmerzhaft aufgefallen: wir wissen genau, daß die Welt schrecklich ist, aber auch - man kann nichts daran ändern. In beiläufigen Situationen frage ich die SchülerInnen immer wieder danach und finde diese Haltung wieder und wieder bestätigt.

Diese Ansicht - sie hat faktisch religiösen Status - sitzt tief in Köpfen, Herzen und Körpern der SchülerInnen. Ihr durchschnittliches Outfit gruppiert sich für meine Wahrnehmung mit fließenden Übergängen um zwei Pole: betont angepaßt oder jedenfalls dezidiert in einer klar identifizierbaren Richtung und in seiner Gleichförmigkeit überindividuell, aufwendig und mit genau passenden Accessoires gestylt (häufig die jungen Frauen) oder in demonstrativ zu weit sitzenden Hosen und Jacken, die Base-Caps schräg zur Seite oder mit dem Schirm nach hinten: so sehen Kinder im Sand-

kasten aus, Kinder, die im nächsten Moment im genau gegenläufigen Extrem dezidiert und aggressiv machistische Positionen äußern (viele junge Männer). Unterrichtsverhalten und Sprache oszillieren zwischen diesen beiden Polen: demonstrativ angepaßt und scheinbar überlegen oder im Rückzug, demonstrativ-offen oder subversiv-versteckt essend, redend, telefonierend, Musik hörend, wenn es nicht thematisiert und verhindert wird. Das Angebot oder gar die Forderung, den Unterricht als die eigene Angelegenheit aufzufassen und verantwortlich mitzugestalten stößt zunächst auf spontanes Unverständnis oder Ablehnung. „Womit wir uns hier befassen, das ist doch Ihre Sache!“, oder es wird klar zurückgewiesen, scheinbar durchschaut als Marotte, ja als Trick des Lehrers, der damit nur eigene Arbeit sparen, es sich leicht machen will: „Dafür werden doch Sie bezahlt – wieviel verdienen Sie eigentlich?“ Die im vergangenen Frühjahr erfolgte vorsichtige Umgestaltung des Religionsraums (Stuhlkreis mit Scheibklappenstühlen statt Tischreihen mit Stühlen) wurde nur von einer Minderheit begrüßt, von fast allen in kurzen Bemerkungen unterschiedlich kommentiert („Sieht ja aus wie in der Fahrschule“ – „Sind wir jetzt hier in Amerika?“ – „Aha – Selbsthilfegruppe...“) dann aber widerspruchslos akzeptiert.

Schule ist, so erklären die SchülerInnen fast unisono mal explizit, mal durch ihre Körpersprache, Auftreten und Verhalten, nicht Ort gemeinsam organisierter und verantworteter Arbeit des Lernens^[5], sondern zäh und listenreich verteidigter Freizeitbereich, eine Art erweiterter Schutzraum. Schutz wovor?

Bei einer Umfrage nach dem jeweils eigenen obersten Wert, abgefragt zu Beginn des Schuljahres in allen Klassen, die ich derzeit unterrichte, führt „die Familie“ unangefochten und überall. In allen Klassen hat sie als oberster, ja als „heiliger“ Wert, eine höhere Zustimmungsrate als die beiden folgenden Werte zusammen.

Was steckt dahinter? Erleben die SchülerInnen etwa ihre konkreten Familien als idyllische Orte? Das Gegenteil ergibt sich auf Nachfrage.
Was meinen sie also unter der Chiffre „Familie“ wirklich?

In einer kritischen Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Familienpolitik der Bundesregierung erklärt der Kölner Armutsforscher Christoph Butterwegge:

„Betroffen (von Kinderarmut, HCS) sind vor allem Alleinerziehende und kinderreiche Familien, deren Haushaltseinkommen zu gering ist, um den Unterhalt von Kindern zu bestreiten, was zu sozialer Unterversorgung und Ausgrenzung führt. Für die Familien erwachsen daraus ökonomische, soziale und psychische Belastungen, ja, sie geraten häufig in eine schwere Zerreißprobe. Familien fungieren nämlich als »emotionaler Puffer«, wie es die Münchener Erziehungswissenschaftlerin Sabine Walper nennt, zwischen dem kapitalistischen Wirtschaftssystem, das die sozioökonomische Deprivation hervorruft, und den Kindern, die aufgrund solcher Restriktionen in ihrer kognitiven Entwicklung, schulischen Leistungsfähigkeit, psychischen Stabilität und physischen Konstitution gefährdet sind.“^[6]

Fungieren Familie und, quasi als ihre Verlängerung oder Ausstülpung, Schule, also als solcher „emotionaler Puffer“, dann hat das wahrscheinlich drastische Konsequenzen für Chancen und Grenzen der Lernprozesse, die wir im Unterricht in Gang setzen und als gemeinsame Arbeit organisieren wollen. Denn ein Pufferbereich hat gerade nicht die Funktion, die Welt und sich selbst in ihr erkennen, erklären, in Kenntnis der eigenen Interessen auf sie einwirken zu können, sondern, ganz im Gegenteil, sich von ihr abzuschirmen. Wer der Meinung ist, die Welt nicht verändern zu können, obwohl gleichzeitig die Veränderbarkeit und Veränderungswürdigkeit der Welt durchweg abstrakt-schulterzuckend anerkannt wird, schränkt mit hoher Wahrscheinlichkeit die eigenen Erkenntnis- und damit Lernmöglichkeiten ein. Denn schon erkenntnistheoretisch gehören Erkenntnis-, Abstraktions- und Denk- sowie Handlungsprozeß dialektisch untrennbar zusammen. Werden sie auseinandergerissen, wird dadurch die Erkenntnis- und Lernmöglichkeit nachhaltig eingeschränkt. Wer erklärt, sowieso nicht handeln zu können, kann Handeln nicht denkend antizipieren wollen, kann das Ergebnis der Handlung nicht kritisch an den selbstgesteckten Zielen über-

prüfen, kann also nicht oder jedenfalls weniger gut als möglich lernen. Wahrscheinlich ist es aber auch umgekehrt: die geschilderte ideologische, quasi-religiöse Behauptung, nicht handeln zu können, bewahrt sich vor der möglicherweise anstrengenden oder sogar schmerzhaften Arbeit des Denkens, Lernens, Erkennens.

Daraus folgt: es kommt darauf an, im Gegensatz zu dieser Ausgangslage im BRU Situationen und Szenen zu inszenieren, in denen diese Selbstblockade der SchülerInnen unterlaufen wird und das Produktive, Lustvolle, Leben öffnende, immer Prekäre aber möglicherweise doch auch Gelingende der Einheit von Wahrnehmen, Denken und Handeln konkret und exemplarisch erlebbar werden zu lassen. Das Ziel sollte sein, das realistische Selbstvertrauen der SchülerInnen im Gegenüber zur Welt der Arbeit, der Schule, der Freizeit, also das genaue Gegenteil selbstverschuldeter Unmündigkeit in Form phantasierter Größenvorstellungen oder Selbstinfantilisierung, zu stärken – ein zentraler seelsorgerlicher und pädagogischer Ansatz zugleich. Der Klassenraum ist ein Labor, dies zu erproben. Die Botschaft von Gesetz und Evangelium in ihrer Unterschiedenheit ist der genuin evangelische Traditionsstrang der Ermutigung zum Experiment dazu, ein Traditionsstrang, der sich im Erfahrungsraum des BRU gleichzeitig selbst zum Teil des Experiments mit offenem Ausgang macht, in dem er sich mit den anderen in diesem Raum vorhandenen Traditionssträngen konfrontiert - seien es explizite andere Religionen oder, wichtiger noch, die implizite und erst zu erhebende je eigene Religion der SchülerInnen.^[7]

Konsequenzen: Unterricht und Seelsorge im Verweis aufeinander

Die eben dargestellten Überlegungen verweisen auf den strukturell angelegten Übergang von Religionsunterricht und Schulseelsorge an einer Berufsschule. Vergegenwärtigen wir uns die Anforderungen und Interessen, die seitens der ausbildenden Unternehmen und Verbände an die Auszubildenden gestellt werden. Sie liegen einerseits besonders im Bereich der sogenannten Sekundärtugenden, ganz an der Spitze Werte wie etwa Zuverlässigkeit. Andererseits wird zunehmend Wert gelegt auf Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit.^[8] Im Beitrag von Gerda Holz wurde, ganz ähnlich wie in der von Christoph Butterwegge zitierten Stellungnahme zur Kinderarmut in der BRD, deutlich, von welchem Defizitlevel aus diese gestiegenen Anforderungen gerade von denjenigen SchülerInnen beantwortet werden sollen, die im EiBe, teilweise aber auch im GebäudereinigerInnenbereich lernen. Wie soll die eigenständige Gestaltung von Lernen und Leben ^[9] geleistet werden, wenn ganz vorherrschend eine Einstellung zu beobachten ist, die sich eher nach bedingungsloser Versorgung sehnt? Und wie sollen die Anforderungen der (Aus-)bildenden in Schule und Betrieb erfüllbar sein, wenn nicht an dieser Voreinstellung der SchülerInnen gemeinsam mit ihnen systematisch gearbeitet wird? Es ist deutlich, wie sehr an diesem Punkt Unterricht und Seelsorge ineinandergreifen müssen.

Eine erste Schlußfolgerung hieraus war die Einführung der bereits geschilderten „Einstiegsrunde“. In ihr geht es um drei Kompetenzen, die gleichsam durchlaufend eine Rolle spielen:

- (a) die Kompetenz, sich angemessen einbringen zu lernen
- (b) die Kompetenz, auf andere angemessen eingehen zu können
- (c) die Kompetenz, sich selber wahrnehmen zu lernen.

Diese hier nur in wenigen Worten dargestellten hohe Ziele sind selbstverständlich für jede/n Teilnehmer/in an beliebigen Formen der Kommunikation grundlegend und deshalb nie fertig erworben. Wir arbeiten an ihnen – fast immer, ohne das als solches auch zu benennen – in jeder Unterrichtsstunde. Eine Hilfe dabei war und ist ganz zu Anfang die Darstellung, die der Triathlet und Ex-Junkie Andreas Niedrig in einem Interview in der EKHn-Mitgliederzeitschrift „ECHT“ gegeben hat, und auf die ich mich regelmäßig beziehe, wenn, was zu Anfang oft geschieht, ganze Gruppen von SchülerInnen es nicht über sich bringen, in der Einstiegsrunde über sich selbst zu sprechen. Niedrig, befragt nach seinem Vorschlag für Elemente der Sucht-Prävention in Schulen, beantwortete im April 2008 die Frage: „Was können Jugendliche selbst ... tun?“ folgendermaßen:

„Sich morgens zum Beispiel mal eine halbe Stunde vor Schulbeginn treffen, im Kreis sitzen und mitteilen, wie es ihnen geht. Ich wette, da sagen einen Monat lang alle immer nur: Mir geht's gut.“

Bis mal einer zugibt: Zuhause, da läuft es so Scheiße und ich fühl mich so schlecht. Dann fängt auch der Nachbar an und irgendwann reicht die halbe Stunde nicht mehr aus.“ [10]

Die Arbeit an diesem Punkt ist zugleich auch die Arbeit an der – den meisten SchülerInnen unbewußten – „Versorgungshaltung“, mit der sie in Verhalten, Körpersprache, Mentalität, Ausdrucksweise in den Unterricht kommen, auf den Begriff gebracht in der hohen Wertschätzung der „Familie“ (s.o.). [11] Sie hat, wenn sie gelingt, aktivierende Konsequenzen, etwa dann, wenn SchülerInnen, die über „*Streß in der Beziehung*“ von anderen SchülerInnen beraten werden, wie man damit am besten umgeht. Sie erteilt an alle die „Erlaubnis“, sich nicht immer nur als problemfrei-cool, locker, witzig oder überlegen-distanziert inszenieren zu müssen, sondern, auch ausdrücklich zu eigenen Brüchen, zu Trauer, Mißerfolg und Problemen stehen zu können und dafür nicht ein weiteres mal heruntergeputzt und abgewertet zu werden, sondern von anderen, Gleichaltrigen, Hilfe angeboten zu bekommen.

Neben diesem ersten Schritt soll hier noch von zwei weiteren Verzahnungsformen von Seelsorge und BRU berichtet werden, die speziell auf die EiBe- und BVJ-SchülerInnen zugeschnitten sind.

Ausgehend von der mich selber tief berührenden Erfahrung des Films „Rhythm is it!“, in dem Simon Rattle und Royston Maldoom über das Projekt berichten, mit 250 Treptower SchülerInnen als Tänzerinnen und Tänzern gemeinsam mit den Berliner Philharmonikern Stravinskys „Le sacre du printemps“ aufzuführen [12], habe ich in den vergangenen Monaten im Kollegium, mit der Schulleitung und KooperationspartnerInnen außerhalb der Schule, nämlich dem „Tanzabor21“ im Frankfurter Mousonturm, an der Planung und Durchführung eines Tanzprojekts für EiBe-SchülerInnen gearbeitet. Nach einem ersten Durchlauf im vergangenen Schuljahr findet ein ähnliches Projekt derzeit in einer leicht veränderten Form statt. Es ist noch zu früh, um wirkliche Erfahrungen damit zu formulieren. Klar ist aber schon jetzt: der wesentliche positive Effekt dieses Projekts kommt auf zwei Feldern. Zum einen unterläuft die Betonung des Körpers als Medium des Selbstausdruck die Ungleichheiten und Unfertigkeiten gerade der EiBe-SchülerInnen. Gerade diese SchülerInnen, besonders, wenn sie, wie die meisten, aus MigrantInnenfamilien stammen, haben eine lange Geschichte damit, sprachlich unterlegen zu sein. Über diese Ebene schulisch ausselektiert zu werden ist eine entscheidende Erfahrung für sie. Andererseits haben sie sich dennoch trotzdem durchaus hohe Fähigkeiten erworben, auf genau dieser Ebene auch erfolgreich auszuweichen, sich nicht zu konfrontieren, indem sie etwa bei Gelegenheit floskelhaft wiederholen, wovon sie annehmen, was in diesem Moment wohl die angemessene Ausdrucksweise und Antwort sei. Es geht aber, wenn wir tanzen lernen, zunächst einmal darum die Erfahrung zu machen: hier wird nicht vorwiegend geredet. Das ermöglicht aber umgekehrt gerade denjenigen, die körperlich „kompetent“ sind, zB. sich erstaunlich schnell, flexibel, rasch lernend tänzerisch zu bewegen, eine positive Erfahrung im Bereich des Selbstausdruck zu gewinnen – etwas, was ihnen in der Schule bislang oft nicht gelungen war. Das hat Konsequenzen für das Selbstvertrauen der SchülerInnen und weist, wenn auch oft noch in weiter Entfernung, in den Bereich derjenigen Kompetenzen, die im vorhin genannten Bereich zB. In der Produktion, zeitgemäß gefordert werden, darüberhinaus aber für gelingende Kommunikation, Vertretung der eigenen Interessen und die Fähigkeit, sich eigenständig einbringen zu lernen, von Bedeutung sind, also im weitesten also auch von gesellschaftlicher Bedeutung im Hinblick auf die Entstehung selbstbewußten demokratischen Handelns sind.

Geht es in diesem ersten Projekt also um die Arbeit an grundlegenden „expressiven“ Kompetenzen im weitesten Sinn des Wortes (Leitfrage: *wie nehme ich in welcher Weise den mir angemessenen Platz im Leben ein?*), so geht es in einem alternativen zweiten Projekt um eine ähnlich grundlegende Kompetenz.

Das Verhalten von EiBe-SchülerInnen ist von einem hohen Bedürfnis nach rasch wechselnden positiven Reizen geprägt. Anstrengungen beliebiger Art werden, solange es irgend geht, vermieden, sollten aber auch möglichst sofort mit einer Gratifikation belohnt werden. Die Antwort „Das bockt mich net“ auf die zB. Bitte, schriftlich oder mündlich eine Idee zu irgendeinem beliebigen Problem zu formulieren, gilt den Schülern als völlig hinreichend. Keine Lust zu haben ist eine Art allen einleuchtende, gültige Letztbegründung. Zugleich ist die Fähigkeit, sich länger als einen kurzen Augenblick auf einen bestimmten Gegenstand konzentrieren zu können, schlecht ausgeprägt. Der

Aufmerksamkeits-Spannungsbogen ist extrem kurz. Selbst dann, wenn Schüler ihren Lieblingssong vorstellen sollen, kommt es immer wieder vor, daß sie ihn noch vor seinem Ende schulterzuckend wieder abschalten. Dahinter kommt meines Erachtens einerseits das schon oben genannte Bedürfnis nach wechselnden Reizen zum Ausdruck, andererseits natürlich auch eine verhängnisvolle Form der Selbstabwertung: was ist das schon, was ich hier einzubringen habe?

Gerade den letztgenannten Punkt hat Horst Hensel bereits vor über 15 Jahren einleuchtend beschrieben und in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit analysiert, als er etwa den Zusammenhang von Verhalten und Medienkonsum beschrieb: *„Eine große Anzahl der Kinder verhält sich so, als sei ihr Zentralnervensystem an das Vorabendprogramm des Fernsehens angeschlossen: ihr schulisches Verhalten ist ein Reflex auf schnelle Schnitte, Kliff-Hänger, Zapping usw. Sie sind nervös, können sich nicht konzentrieren, bedürfen der immer neuen Reize, Stimuli und Sensationen, können nicht mit sich allein sein, behalten nichts, strengen sich nicht an – kurz: das Konstante ihrer Persönlichkeit ist die Flüchtigkeit; ihr Verhalten ist flüchtig wie die 25 frames pro Sekunde Fernsehfilm“* [13] – und das war 1993, also vor Game-Boy, Play-Station, PC-Spielen, die insgesamt die wohl zutreffend beschriebene Wirkung des TV-Konsums noch bei weitem übertreffen dürfte und in ihrer spezifischen Ästhetik sowie der suchtvorstärkenden Wirkung sogar auf das Fernsehen zurückwirkt.

In diesem Kontext kommt der geduldigen, methodischen Konfrontation mit sich selbst in Momenten der Anstrengung natürlich große Bedeutung zu. Ein möglicherweise geeignetes Medium dafür ist das Laufen. Deshalb ist für alle SchülerInnen aus dem EiBe- / BVJ-Bereich seit Beginn des neuen Schuljahres die Wahl zwischen dem oben beschriebenen Tanzprojekt und dem Laufprojekt „Dranbleiben“ verbindlich. Ein Kollege mit Sportlehrerausbildung und ich leiten SchülerInnen dabei an, zu lernen, eine Strecke von 5000 m zu laufen. Das stößt auf heftige Widerstände, Unlust und Absentismus, bezeichnenderweise aber bei denjenigen SchülerInnen, die Spaß am tanzen gefunden haben, zu der Anfrage, ob sie nicht auch am Laufprojekt teilnehmen können (was natürlich bejaht wird).

Die Anfänge des Projekts kann man sich nicht bescheiden genug vorstellen. Grundlegende Informationen oder gar eigene Praxis zu Aufwärmübungen, Atmung, Lauftempo sind auch bei solchen SchülerInnen, die ansonsten gern von ihren sportlichen Taten berichten, unbekannt. Kein/e einzige/r ist in der Lage, die schuleigene 400-Meter-Bahn auch nur ein einziges Mal zu umrunden, ohne stehen zu bleiben. Bei dem zu Anfang des Projekts mit den Anwesenden durchgeführten Cooper-Test, einer einfachen Standard-Untersuchung zum Konditionszustand, wie er etwas in Bundeswehr oder Polizei üblich ist [14], konnte sich kein/e einzige/r Schülerin als „sehr gut“ oder „gut“ einstufen lassen. Auch die weiteren Schritte sind schwierig. Kein einziges Mal waren an zwei aufeinander folgenden Übungstagen die gleiche Gruppe anwesend. Die Diskontinuität als herausragendes Kennzeichen des Verhaltens auch schon im Unterricht setzt sich hier fort und erschwert genau das, was angepeilt ist - die Inszenierung des Erlebnisses: ich kann etwas schaffen, was ich mir nie zugetraut hätte. Die intensive, geduldige Überzeugungsarbeit, die sich damit auseinandersetzt, findet auch im BRU statt. Denn dieselben SchülerInnen, die das letzte Mal im Laufprojekt unentschuldig gefehlt haben, sind vielleicht in der folgenden Woche im RU anwesend und werden von mir auf ihr Fehlen angesprochen. Oft genug ergeben sich dann aus den Diskussionen in der Einstiegsrunde (s.o.) Anknüpfungspunkte, mit deren Hilfe sich Unterrichtsverhalten, faktische Selbstabwertung, Mutlosigkeit und Resignation, Berichte aus Arbeitspraktika und das „eigentliche“ Thema des Unterrichts (zB. die Exodustradition im Rahmen der Einheit „Gemeinsames Essen“) miteinander verbinden lassen.

Ausblick

Die beiden zum Schluß beschriebenen Projekte stehen noch am Anfang. Für das Tanzprojekt gibt es neben Problemen zB. in schulorganisatorischen Fragen vor allem ermutigende Ansätze der Weiterentwicklung mit dem Tanzabor21. So fand soeben eine dreitägige Blockveranstaltung in einem professionellen Tanzprobenraum des Mousonturm statt, die von zwei sehr qualifizierten und im Lebensalter den SchülerInnen nahen Personen angeleitet wurde. Im Mittelpunkt stand die gemeinsame Produktion eines Musikvideo. Hier zeigte es sich, daß die SchülerInnen fest entschlossen waren, auch den nächsten Block in dieser Form mitzumachen (Januar

2009) und aus ihrer Gruppe kam nun unerwarteterweise auch das Interesse, zusätzlich zum Tanz auch am Laufprojekt teilnehmen zu wollen.

Eine Frankfurter Stiftung, die Crespo-Foundation, der an dieser Stelle herzlich für ihre Unterstützung gedankt werden soll, ist inzwischen durch eine Empfehlung des Tanzlabors²¹ auf das Tanzprojekt aufmerksam geworden und hat angeboten, künftig die Finanzierung des Projekts zu unterstützen. Ein weiteres Projekt, in dem klassische Musik, dargeboten von StipendiatInnen der Akademie der Berliner Philharmoniker, zunächst an einer anderen und an unserer Schule einer SchülerInnengruppe vorgespielt und erläutert und danach in der Alten Oper als Konzert erlebt werden kann, hat sich aus dieser Kooperation quasi nebenher ergeben und wird ebenfalls von der Crespo-Foundation überhaupt erst ermöglicht. Es liegt nun nur an uns, der Schule und den SchülerInnen, aus diesen Möglichkeiten etwas zu machen.

[1] Zu diesem Zeitpunkt war die Erinnerung an die griechischen Waldbrände im Juli/August 2007 mit einer hohen Zahl von Todesopfern noch frisch. Der Schüler E. stammt aus einer griechischen Migrantenfamilie.

[2] Zum Themenbereich Leistungsanpassung und Rechtsextremismus im Bereich der Gewerkschaften vgl. FU Berlin, Projekt Gewerkschaften und Rechtsextremismus, Abschlußbericht, in: http://www.polwiss.fu-berlin.de/projekte/gewrex/Downloads/Kapitel_An.pdf

[3] Ich habe es dann aber wenigstens nachmittags gesucht und gefunden. Der Satz stammt aus dem Gedicht „Seid Sand im Getriebe der Welt!, in Günter Eich, Träume. Zu finden zB. hier: <http://www.sterneck.net/cybertribe/politik/guenther-eich/index.php>

[4] Eindrucksvoll dokumentiert zB. in einem Interview mit Jean Ziegler des Films von Erwin Wagenhofer, We Feed the World. Essen global, 2006, vgl. www.essen-global.de. Weiter Infos zum Film in „Der Markt ist eine große Lüge“, Gespräch mit Erwin Wagenhofer, in: junge Welt 12./13. Mai 2007, Beilage faulheit & arbeit, S. 1f (<http://www.jungewelt.de/2007/05-12/061.php>). Der genannte Film wird in der aktuellen Unterrichtsreihe „Unser tägliches Brot ... Gemeinsam essen“ in einzelnen Sequenzen in der Klasse geschaut und analysiert.

[5] Nach ihrem bei Einschulungen vorgestellten Schulprogramm definiert sich die Philipp-Holzmann-Schule als „Lernende Organisation“.

[6] Christoph Butterwegge, Zukunftsaussicht Armut. Jedes vierte Kind lebt in Deutschland auf oder unter dem Niveau von Hartz IV, in: junge Welt, 30.8.2007, S. 10f (<http://www.jungewelt.de/2007/08-30/001.php>).

[7] Mehr zu den religionstheologischen Voraussetzungen dieser hier nur angedeuteten Position: Hans Christoph Stoodt, Protestantische Thesen zu einer Theologie der Religion, in: M.Benad, R.Töpelmann (Hrsg.), Annäherungen an das Heilige. Gottesliebe und Nächstenliebe in den Religionen. Edmund Weber zum 60. Geburtstag, Stuttgart, Berlin, Köln 1999, S. 195 – 200. Zur Frage der konkreten Religion der SchülerInnen wird in allen Klassen die oben bereits erwähnte, von Andreas Feige gemeinsam mit dem VER und VKR Niedersachsen 2005 erarbeitete Eingangsbefragung Religionsunterricht Berufsschule „Was ist mir wichtig im Leben?“ durchgeführt und sukzessive ausgewertet.

[8] Vgl. hierzu sehr eindrücklich die beiden Beiträge von Markus Vogel (pro vadis) und Carola Feller (VDMA) im Kontrast zu dem Beitrag von Gerda Holz im Verlauf der Tagung. Die Beiträge können unter (http://www.evangelische-akademie.de/tagung_489.html) im Internet abgerufen werden.

[9] Vgl. hierzu die Ausführungen von Friedhelm Eicker, Perspektiven für Berufsschulen – Mittler für Bildung? Auch dieser Beitrag findet sich unter http://www.evangelische-akademie.de/tagung_489.html.

[10] http://www.echt-online.de/archiv/echt2008_1/0801_interview_niedrig.htm

[11] Selbst noch in den meisttabuisierten Formen gegenseitiger Beschimpfung taucht dies – gleichsam negativ - auf. Befragt, was an dem Schimpfwort „Hurensohn“, verglichen mit anderen, durchaus nicht weniger drastischen Begriffen denn so besonders beleidigend sei und nach Auffassung der meisten Schüler jede Form physischer Auseinandersetzung rechtfertige, erhielt ich die Antwort: „*Stellen Sie sich doch mal vor: während dieser Typ da mich als Hurensohn bezeichnet steht vielleicht gerade meine Mutter am Herd und kocht für mich!*“ Klarer kann man den Zusammenhang kaum ausdrücken.

[12] Informationen zu diesem Projekt: [http://de.wikipedia.org/wiki/Rhythm_Is_It!](http://de.wikipedia.org/wiki/Rhythm_Is_It)

[13] Die neuen Kinder und die Erosion der Alten Schule. Eine pädagogische Streitschrift, Bönen, 1993, S. 17

[14] <http://de.wikipedia.org/wiki/Cooper-Test>