

Gottfried Orth / Hilde Fritz

Ich muss wissen, was ich machen will ...

Ethik lernen und lehren in der Schule

≡book

Vandenhoeck & Ruprecht



Gottfried Orth / Hilde Fritz

Ich muss wissen, was ich machen will ...

Ethik lernen und lehren in der Schule

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-525-61040-4

© 2008, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Internet: www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke. Printed in Germany.

Gesamtherstellung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung	9
2 Zauber gegen die Kälte – Der ästhetisch-ethische und der politische Ausgangspunkt unserer pädagogisch orientierten Wahrnehmungen	13
<i>Achtsamkeit</i>	20
3 Zur Methode der empirischen Untersuchung der Lebensregeln und der Ethik Jugendlicher	22
<i>Sehen und Hören</i>	26
4 Der Wunsch nach glückendem Leben und die Lebensregeln der Schüler und Schülerinnen	30
4.1 Charakteristika der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Klassenstufen	37
4.2 Lebensregeln und Religions- oder Konfessions- zugehörigkeit	47
4.3 Zusammenfassung und Auswertung	54
4.4 Lebensregeln und Grundbedürfnisse – ein abschließender spannender Hinweis	56
<i>Gerechtigkeit</i>	59
5 „Weil jeder Mensch anders ist“ – Die ethischen Themen der interviewten Schülerinnen und Schüler	63
<i>Vertrauen</i>	88
6 „Für sein Leben verantwortlich sein“ – Die ethischen Themen der Lebensregeln aller Schülerinnen und Schüler	91
<i>Zärtlichkeit</i>	95

7	„Bitte sieh mich an!“, sagen ihre Augen – und oft auch ihr Verhalten. Ethik lernen und lehren I	99
	<i>Eigensinn und Liebe</i>	108
8	„Lehre mich nicht, lass mich lernen“ – Ethik lernen und lehren II	112
	8.1 Lachen, Glück und Freude	113
	8.2 Streit, Konflikte und Gewalt	120
	8.3 Ethik lernen und lehren mit semi-realten Geschichten	127
	8.4 Unterricht zu Songs deutscher Rapper	137
	8.5 Schulalltag	164
	<i>Zutrauen ins „Schule spielen“</i>	170
9	„Da dachte ich spontan an meine Klasse“. Ethik lernen und lehren III	173
	9.1 Wie lernen Schülerinnen und Schüler?	174
	9.2 Was lernen Schülerinnen und Schüler?	180
	9.3 Was ergibt sich aus diesen Überlegungen für das Ethik-Lehren?	184
	<i>Würde und Glück – die immer schon vorausgesetzten Ziele ethischen Lehrens und Lernens</i>	189
10	Empowerment	193
	Anmerkungen	196

Vorwort

„Ich muss wissen, wer ich bin und was ich machen will; jeder sollte anders sein und man soll nicht versuchen, wer anders zu sein“, schreibt uns eine Hauptschülerin als eine ihrer zehn Lebensregeln und entfaltet in dem einen Satz ein ganzes Programm ethischen Lernens und Lehrens: Es geht um Selbst-Bewusstsein, um das Wissen darum, um Unterscheidung von anderen und um Handlungsziele. Es geht um den Zusammenhang von Sein und Machen. Die Schülerin kennt offensichtlich die Gefahr, „wer anders“ sein zu wollen oder zu sollen. Der Reichtum der Erfahrungen und des Wissens von Schülerinnen und Schülern deutet sich an. Daran knüpfen unsere Überlegungen zum Lernen und Lehren von Ethik in diesem Buch an.

Es entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „Wie Kinder und Jugendliche handeln, was ihnen dabei wichtig ist und werden sollte – Ethische Erziehung und Bildung“. Ausgangspunkt sind empirische Studien. Sie gelten der Frage, welche Regeln sich Jugendliche geben und wozu sie meinen, diese Regeln nötig zu haben. Eine erste Publikation, ebenfalls gemeinsam von uns verfasst, mit dem Titel „... und sei stolz auf das, was du bist“ erschien Anfang 2007¹ und war zuerst der Wahrnehmung muslimischer Jugendlicher in Schule und Gesellschaft gewidmet. In ihrem zweiten Teil ging es ausgehend davon um Fragen ethischen Lehrens und Lernens in ausgesprochen heterogenen Klassensituationen sowie um die Aufgabe von Schule im Kontext einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft. Dass wir Zugang zu den Lebensregeln der Schülerinnen und Schüler bekamen und mit Einzelnen von ihnen im Rahmen verstehender Interviews ins Gespräch kommen konnten, verdanken wir niedersächsischen Lehrerinnen und Lehrern, die die Befragungen in ihren Schulen durchführten.

Ausgehend von den Optionen und Überlegungen der Jugendlichen, die wir im ersten Teil des Buches darstellen, entfalten wir

im Zusammenhang konkreter Unterrichtsbeispiele didaktische und methodische sowie theoretische Möglichkeiten, Ethik in der Schule zu lernen und zu lehren – unabhängig von einer möglichen Fächerzuordnung dieses Themenbereiches, der in „Religion“ und in „Werte und Normen“ ebenso wie in anderen Fächern und im gesamten Schulleben Raum hat. Dies ist auch ein in weiten Teilen persönliches Buch geworden: Wir geben Einblicke in konkreten Unterricht und wie wir diesen gemeinsam reflektieren. Nur so schien es uns möglich, nicht über die Köpfe der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrerinnen und Lehrer hinweg zu schreiben, sondern Ethik so konkret wie möglich zu verorten und deutlich zu machen, was „Ethik“ und was „Ethik lernen und lehren“ im Alltag von Schulen bedeuten kann.

Hinsichtlich des Schultyps nimmt das Buch seinen Ausgangspunkt bei der Förderschule. Förderschülerinnen und Förderschüler freilich sind keine „exotischen“ Schüler, schon gar nicht gleichzusetzen mit Schülern, die besonders gewaltbereit oder besonders „dumm“ sind. Sie sind Schülerinnen und Schüler, die schwierige Lern- und Schulerfahrungen hinter sich haben, wenn sie in die Förderschule wechseln, deren Selbstwertgefühl oft nur mühsam von ihnen aufrecht erhalten wird und die in ihrer Motivation und in ihrem Lernen besonderer Unterstützung und Begleitung bedürfen. Aus dem Kontext der Förderschulen stammen die empirischen Materialien. Die Aussagen der Förderschülerinnen und -schüler eröffnen dabei Welten des Denkens und Fühlens, dahinter Welten der Bedürfnisse, die nach unserer Wahrnehmung durchaus charakteristisch und bei Jugendlichen aller Schulformen anzutreffen sind. Und so vertreten wir auch begründet den Anspruch, dass die entfalteten Möglichkeiten ethischen Lehrens und Lernens weit über den Bereich der Förderschule hinaus Geltung beanspruchen können: Achtsamer, wertschätzender Förderung bedürfen unabhängig von der Schulform alle Schülerinnen und Schüler. Die Förderschule kann durch ihren besonderen Kontext dies in ebenso besonderer Weise verdeutlichen.

1 Einleitung

„Im Ethikunterricht konfrontieren wir Schülerinnen und Schüler mit Werten, Regeln, denen sie im Rahmen von Unterricht meist zustimmen und die ihnen bekannt sind – dennoch verhalten sie sich außerhalb des Unterrichts nicht entsprechend. Unterricht scheint das eine, ihr Leben das andere, ganz andere zu sein. Ich frage mich, ob wir überhaupt wissen, was unsere Schülerinnen und Schüler beschäftigt und leitet, was sie auch im Ethik-Unterricht an Impulsen und Hilfen von uns brauchen.“ So erklärte uns eine Lehrerin ihre Nachdenklichkeit im Zusammenhang mit ihrem eigenen Unterricht. Diese Nachdenklichkeit nehmen wir zum Ausgangspunkt. Wir wollen Möglichkeiten zeigen und reflektieren, wie ausgehend von den Kindern und Jugendlichen Ethik unterrichtet werden kann – im Fach „Werte und Normen“ wie im Religionsunterricht und darüber hinaus als Querschnittsaufgabe allen Unterrichts und innerhalb des Schullebens.

Ausgehend von den mit den Methoden qualitativer Sozialforschung gewonnenen empirischen Ergebnissen fragen wir konzeptionell nach Ethik und ethischem Lernen. Dies tun wir nicht indem wir vorgeben zu wissen, was gelungener Ethik-Unterricht oder was eine ethisch hochwertige Schule ist – oder gar Rezepte liefern. Vielmehr wollen wir Verstehenshilfen für das anbieten, was Lehrerinnen und Lehrer alltäglich tun oder unterlassen, was Schule lebensbereichernd oder unterdrückend erscheinen lässt. Deshalb reflektieren wir in weiten Teilen des Buches an Hand von Berichten konkreten Unterricht. Ein hermeneutischer, kein besserwisserischer Ansatz bestimmt unser Denken: Erst wenn jeder und jede versteht, was er in seinem besonderen schulischen Kontext tut oder unterlässt, können er und sie sich auf den Weg der Veränderung dort machen, wo dies ihr und ihm nötig erscheint.

Diesem Ziel dient der Aufbau des Buches: Wir skizzieren zunächst den ästhetisch-ethischen und politischen Ausgangspunkt

unserer pädagogisch orientierten Wahrnehmungen und Reflexionen. Nach einer kurzen Reflexion unserer Forschungsmethode stellen wir dann die Forschungsergebnisse zu den Lebensregeln der Schülerinnen und Schüler sowie zu den mit Förderschülerinnen und -schülern geführten Interviews dar. Diese Kapitel dienen der Dokumentation der empirischen Forschung. Doch kann dies kein Selbstzweck sein! Vielmehr geht es uns zentral darum, Leserinnen und Leser herauszufordern, Jugendliche, eventuell die eigenen Schülerinnen und Schüler zu „sehen“ und genau wahrzunehmen. Dabei kann die Entdeckung gemacht werden, dass Unterricht und Schule nicht nur ethische Lernfelder sind, sondern immer schon ethisch geprägte Lebensorte und Kommunikationszusammenhänge. So können wir uns vorstellen, dass es bei der Lektüre dieser Kapitel viele Aha-Erlebnisse gibt: „Ja, so nehme ich meine Schülerinnen und Schüler auch wahr.“ Oder auch: „Nein, bei mir ist es ganz oder etwas anders.“ Es kann schließlich auch sein, dass Forschungsfragen, -aufgaben und -methode dazu anregen, Ähnliches im Rahmen eigenen Unterrichts und forschenden Lehrens und Lernens auszuprobieren, um schüler- und schülerinnennahes ethisches Lehren und Lernen zu praktizieren und so der Gefahr einer „Labor-Ethik“ in Schule und Unterricht zu entkommen.

Mit der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Forschungen wurden die Ausgangspunkte sowie die thematischen Präferenzen und Schwerpunkte ethischen Lernens der Schülerinnen und Schüler deutlich. Nun folgen Unterrichtsbeispiele sowie Ausschnitte aus dem Schulalltag und deren didaktisch-methodische Reflexion. So wird erkennbar, wie „Ethik lehren und lernen“ theoretisch reflektiert und konzeptionell entwickelt werden kann. Das Buch endet mit dem Ziel ethischen Lehrens und Lernens: dem Empowerment der Schülerinnen und Schüler.

Jeweils zwischen die Kapitel sind „Zwischenspiele“ zu zentralen ethischen Themen oder Grundworten im Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit den Schülerinnen und Schülern eingefügt. Sie verdeutlichen nicht zuletzt unsere eigenen Intentionen ethischen Lehrens und Lernens. Dabei entfalten wir Ansätze des assoziativen Reichtums einer Ethik, die Unterschiedliches, Divergentes, Heterogenität einzubeziehen beansprucht. Aus einer Vielfalt ethischer Ansätze wählen wir aus. Bewusst haben wir

uns nicht einem ethischen System oder einer ethischen Tradition verschrieben. Die gewählten Stichworte sind nicht zu verstehen im Sinne eines irgendwie gearteten Grundwerte-Katalogs, der im ethischen Lehren und Lernen zu vermitteln wäre. Vielmehr sind es Aufmerksamkeits- und möglicherweise Handlungsperspektiven für Lehrerinnen und Lehrer, die in ihrem Unterricht ethisches Reflektieren – implizit oder explizit – zum Thema und die eigene ethische Haltung spürbar und erfahrbar machen wollen.

Gliederung und Kapitel des Buches verweisen mit ihren unterschiedlichen Stilen und Sprachformen auf einen weiteren Zusammenhang, der uns im Rahmen pädagogischen und ethischen Nachdenkens, das seinen Ausgang von Kindern und Jugendlichen nimmt, bedeutsam ist: den Zusammenhang von argumentativer und assoziativer Sprache. Das Miteinander und Gegenüber mit Kindern und Jugendlichen setzt mit der Wahrnehmung ein und nicht erst im Stadium der Analyse. Beides hat – mit A. M. Klaus Müller – seine besondere Sprache. Lebenssituationen können nicht in einfache Begriffsmuster eingefangen werden: „Ein Denken, welches dieser komplexen Wirklichkeit gerecht zu werden trachtet, muss – wie einem Kunstwerk gegenüber – vornehmlich assoziativ und nicht – wie in der wissenschaftlichen Darlegung – vornehmlich dissoziativ sein.“²

Im Rahmen der neuen Armutsdiskussion in unserem Land verfolgt dieses Buch schließlich auch eine politische Absicht: Es gilt, gesellschaftlich an den Rand gedrängte Menschen in die Mitte der Aufmerksamkeit zu stellen, die gesellschaftlich Marginalisierten nicht nochmals zu marginalisieren durch Ausblendung im wissenschaftlichen Diskurs. Deshalb kommen die Schülerinnen und Schüler selbst ausführlich und so oft es sinnvoll und möglich erscheint zu Wort. Neben dem ausgeführten pädagogischen und diesem politischen Anspruch verfolgt das Buch auch eine wissenschaftliche Absicht: Es verweist auf die fruchtbare Zusammenarbeit eines Universitätslehrers und einer Lehrerin an einer Förderschule. So sucht es, Schulpraxis zu reflektieren. Ausgangspunkt dieser Reflexion sind Überlegungen und Versuche, so zu leben, dass die Welt anders eingerichtet werden kann, als sie es heute ist: gerechter, freier, aufeinanderbezogener – Ellenbogen und Recht-haben-Wollen, weil etwas so ist, wie es angeblich immer schon war, haben da gerade auch im Zusam-

menhang ethischen Lernens und Lehrens keinen Platz. Wir bieten die Lebensregeln der Schülerinnen und Schüler, die aus den Interviews entstandenen Erkenntnisse und unsere Überlegungen dazu als ein „Gerüst“ an, in das andere ihre Erfahrungen und Gedanken sowie ihre reflektierte Praxis einbringen können.

Zumindest zwei unterschiedliche Lesewege durch das Buch lassen sich denken: Sie können es natürlich so lesen, wie wir es konzipiert haben – das ist unsere Annäherung und Auseinandersetzung mit dem Thema. Sie können freilich auch die kursiv gesetzten „Zwischenspiele“ zunächst für sich lesen: Sie enthalten unsere Intentionen und Absichten hinsichtlich (nicht nur) ethischen Lehrens und Lernens in der Schule und können als Anregungen zur Selbstreflexion Ihrer Person und Rolle als Lehrerin oder Lehrer gelesen werden.

2 Zauber gegen die Kälte – Der ästhetisch-ethische und der politische Ausgangspunkt unserer pädagogisch orientierten Wahrnehmungen

Mitten hinein in unser Fragen nach Ethik und in die Überlegungen dieses Buches führt folgender Bericht einer Lehrerin:

In meiner achten Förderschulklasse sind zehn Schülerinnen und Schüler, einer davon kam am Montag neu in die Klasse. Äußerlich ein sehr auffälliger Junge (Rafael) mit dicker Brille und motorischen Problemen, auch in der Sprech- und Feinmotorik. Ein anderer Schüler meiner Klasse (Mustafa) stellte ihm sofort mehrere Fragen und lachte dann über seine Antworten bzw. vielleicht eher über die Sprechweise. Fast vom ersten Moment an – so meine Wahrnehmung – machte Mustafa „Scherze“ über Rafael, zusammen mit noch einem Schüler, Muhammet. Er fragte ihn z.B. mit einem Grinsen, ob er viele Freunde habe, ob er überhaupt rechnen könne. Antwortete Rafael ernsthaft, lachten sie (ihn aus). Heute kam ich nach einem Gespräch in die Klasse zurück und Mustafa stand vor Rafael, der an seinem Platz saß. Rafael hatte einen sehr bedrückten und auch ängstlichen Gesichtsausdruck. Ich wusste nicht, was passiert ist, und bat Mustafa, mir auf dem Flur zu erzählen, was geschehen war. Mustafa erzählte, Rafael habe ihm gedroht, ihn mit einem Baseballschläger zu schlagen, nachdem Mustafa nur einen „Scherz“ gemacht habe. Rafael würde eben keine „Scherze“ verstehen. Ich war wütend auf Mustafa, traurig auch, weil ich das Bedürfnis habe, für eine freundliche Atmosphäre und einen wertschätzenden Umgang miteinander in der Klasse zu sorgen, in der alle Schülerinnen und Schüler sich wohl fühlen. Und ich war auch enttäuscht von mir, weil ich es in so vielen Gesprächen mit Mustafa noch nicht geschafft habe, ihn zu einem rücksichtsvolleren Umgang mit schwächeren Schülern zu bringen. Immer wieder auch Gedanken, dass ich hier versage. Gleichzeitig fällt es mir schwer, mich zu verbinden mit Bedürfnissen stärkerer Schüler, die schwächere Schüler auslachen, ärgern, ängstigen. Mustafa antwortete ganz ernst, er brauche keine Freunde zusätzlich, er habe genug und es mache ihm Spaß, „Scherze“ über Rafael zu machen. Da bin ich dann wirklich mit meinem Latein

am Ende und falle in Altes: drohe Suspendierung vom Unterricht an, wenn Mustafa und Muhammet schwächere Schüler nicht in Ruhe lassen. Keine glorreiche Reaktion und ich fühle mich unwohl damit. Der Schutz schwächerer Schüler ist mir sehr wichtig.

Diese Unterrichtssituation ist in dreifacher Weise bedeutsam als Ausgangspunkt unserer Überlegungen:

- Zum einen ist dies der schulische Kontext, in dem die Schülerinnen und Schüler über ihre Lebensregeln nachdenken und sie für uns aufgeschrieben haben.
- Zum andern verhalten sich Schüler so wie Mustafa und Muhammet, die im Ethikunterricht ganz andere Regeln für sich zu akzeptieren beanspruchen: Unterricht ist eben offensichtlich eine Sondersituation, die nicht nur abgetrennt ist vom alltäglichen außerschulischen, sondern sogar auch vom alltäglichen Verhalten in der Schule.
- Und zum dritten – und dies ist uns wichtig – stehen Lehrerinnen und Lehrer vor dem Problem, wie sie mit solchen Schülerinnen und Schülern ‚umgehen‘ sollen, geht es doch ohne Zweifel um eine Situation, in der auch Ethik lernen und lehren auf dem Spiele steht. Der Bericht der Lehrerin schließt mit dem Satz: „Trotz langer Schulerfahrung – noch immer so schwer für mich.“

„Ich falle in Altes“ schreibt die Lehrerin und meint damit auch unsere normale Reaktion auf das Verhalten von Mustafa und Muhammet. Wir ermahnen: „Man trumpft nicht auf gegen Schwächere.“ Oder: „Wenn du dich nicht anders verhältst, dann verlässt du den gemeinsamen Unterricht oder für einige Tage die Schule.“ Mustafa kennt dies – und es ist folgenlos.

Um aus solchen Sackgassen herauszukommen, neue Wege zu gehen, halten wir es – neben dem Schutz schwächerer Schüler – für wichtig uns einzufühlen in die Motive und Bedürfnisse, die hinter einem zunächst für uns unverständlichen Verhalten eines vermeintlich stärkeren Schülers stehen. Warum verhält sich ein Schüler so, dass er anderen scheinbar ohne Mitgefühl weh tut?

Wir haben diese Situation reflektiert³ und haben viele – aus Mustafas Sicht – gute Gründe dafür gefunden, dass er sich so verhält, wie er es tut. Was könnte Mustafa veranlassen Rafael

auf seine Art zu behandeln, was möchte er damit zum Ausdruck bringen? Folgendes wurde wichtig:⁴

- Ich bin hier in dieser Gruppe / Klasse der Anführer, der Türsteher, du musst erst an mir vorbei. Ich habe lange dafür gekämpft, und ich erwarte, dass du das akzeptierst und respektierst.
- Plötzlich kommt jemand Neues in unsere Gemeinschaft, darüber möchte ich informiert werden und gefragt werden, ob mir das recht ist, wie es mir damit geht.
- Alles was neu ist, macht mir große Angst, da es mir schwer fällt, mit neuen Situationen umzugehen. Meine Strategie Stärke zu zeigen, wird oft abgelehnt und verurteilt.
- Ich bin auch für die Gruppe verantwortlich, auf meine Art. Jeder Neue kann für die Gruppe eine Gefährdung darstellen. Ich sehe es als meine Aufgabe, den Neuen für die Gruppe kompatibel zu machen und nicht umgekehrt.
- Es macht mich unsicher, wenn jemand Neues dazu kommt, da ich meine Rolle gefährdet sehe. Es geht um mein soziales Überleben, das macht mir große Angst!
- Ich habe in meinem Leben die Erfahrung gemacht, dass ich mich nur durch Stärke definieren kann. Andere Qualitäten, die ich sicher auch habe, haben mir nicht die Aufmerksamkeit und Wertschätzung gegeben, die ich für mich brauche.
- Ich brauche auch die Sicherheit, dass Neue nicht das Gefüge der Gruppe durcheinander bringen. Sonst gehen für mich Ordnung und Struktur verloren, die ich so dringend brauche, um mich zurechtzufinden.
- Ich möchte dich prüfen, wie du bist, wer du bist. Das ist meine Art dich kennenzulernen.

Wir hören, wenn wir einüben, so nach Mustafa und seinem Verhalten zu fragen, Bedürfnisse nach Respekt, Akzeptanz, Sicherheit, Information, Teilhaben, Interesse (im wörtlichen Sinn von Dabeisein), Aufmerksamkeit, Rücksicht, Gesehen werden, Vertrautheit.

Dies Nachdenken und der Versuch, uns mit einer differenzierten Wahrnehmung in Mustafa hineinzusetzen, bedeutet zuerst eine Verlangsamung unserer Reaktion auf sein Verhalten. Es ist

dies ein erster entscheidender Schritt: Wir unterbrechen die uns und Mustafa gewohnten Reaktionen, gönnen uns Zeit, treten zu ihm in Beziehung und sehen: Mustafa will vielleicht gar nicht anderen „Böses“ tun, sondern sein Verhalten hat Gründe, die es zu entdecken gilt; wir sehen, dass er damit seine Bedürfnisse und Sehnsüchte zu erfüllen sucht und ihm andere als die von ihm gewählten Strategien noch nicht zur Verfügung stehen. So können wir angemessener auf ihn reagieren.

Damit beginnt der Zauber gegen die Kälte, die uns umgibt – in Gesellschaft, in Schule, vielfach in privaten und persönlichen Lebenszusammenhängen. Damit beginnt der Zauber gegen die Kälte, der in jedem Kind und Jugendlichen dessen Schönheit und seine von uns vorausgesetzte Güte entdecken und diesen zur Entfaltung helfen will. Wir wollen „durchhören“ und „durchsehen“⁵ durch das Verhalten der Kinder und Jugendlichen und die von ihnen erlernten Strategien, sich das zu holen, was sie brauchen und die oftmals Strategien sind, die andere und sich selbst verletzen. Wir wollen ihre Bedürfnisse und Sehnsüchte wahrnehmen. Daran schließt Ethik lernen und lehren an, ja, dies selbst ist Teil ethisch reflektierten Verhaltens.

In diesem Zusammenhang der Entdeckung von Schönheit und Güte in jedem Menschen schreibt Erich Fromm, dass

das Leben selbst eine Kunst ist, die der Mensch ausüben kann. Ihr Gegenstand ist der Entwicklungsprozess auf das hin, was der Mensch potentiell ist. Für die humanistische Ethik ist ‚gut‘ gleichbedeutend mit ‚gut für den Menschen‘ und ‚böse‘ gleichbedeutend mit ‚schlecht für den Menschen‘.

Dies gilt freilich nicht abstrakt, sondern lediglich im Kontext konkreter Individualität. Wenn der Mensch darauf angelegt ist, „die ihm eigenen menschlichen Möglichkeiten“ zu verwirklichen, kann er dies nur,

wenn er seine Individualität verwirklicht. Die Aufgabe, lebendig zu sein, ist identisch mit der Aufgabe, er selbst zu werden, sich zu dem Individuum zu entwickeln, das er potentiell ist. Fassen wir zusammen: Gut im Sinne der humanistischen Ethik bedeutet Bejahung des Lebens, Entfaltung der menschlichen Kräfte.⁶

Mustafa, Muhammet, Rafael und andere Kinder und Jugendliche in dieser Perspektive zu sehen, bedeutet, ihnen dabei zu helfen,

lebendig zu sein, das zu werden, was sie potenziell sind. So lernen sie, sich selbst wert zu schätzen, und werden mutig, ihr (!) individuelles Leben zu gestalten. Dahinter – und dies vielleicht nahe liegende Missverständnis soll sofort ausgeschlossen werden – steckt keine Kuschelpädagogik, kein Heile-Welt-Denken – es ist anstrengende Arbeit für Lehrerinnen und Lehrer wie für Schülerinnen und Schüler. Und: Es ist beglückende Arbeit für beide.

An dieser Stelle fügen wir eine Zwischenüberlegung ein. Sie stammt von Dorothee Sölle, aus ihrem letzten Vortrag, kurz vor ihrem Tod im April 2003: Dorothee Sölle redete über das Glück und verband dieses mit ihren Erfahrungen wie mit ihrem Nachdenken über die mystische Reise. Wir zitieren eine Mitschrift:

Am Anfang steht das Staunen, das Verwundertsein: Wir erfahren etwas, was wir noch nicht gekannt oder gewusst hatten. Die Schönheit. Wir erleben Verzauberung: Jedes Entdecken der Welt und eines ihrer geringsten Teile kann uns in einen Jubel stürzen, in ein radikales Staunen, das die Schleier der Trivialität zerreißt. Nichts ist selbstverständlich und am allerwenigsten die Schönheit. Sie macht uns verwundert. Das erste ist ein ‚Ja‘. Von Abraham Joschua Heschel stammt die Überlegung, dass der Ursprung unseres ‚In-Beziehung-Stehens‘ die Erfahrung eines radikalen Hingerissenseins ist, ein überwältigendes Staunen angesichts dessen, wer oder was uns begegnet: erfahrene Schönheit. Das ist Staunen, wie Gott am sechsten Tag die Welt wahrnahm: Und siehe, es war alles sehr gut. Das ist ein Anfang. Das befreit von Gewohnheiten, Sichtweisen, Überzeugungen, die sich wie Fettschichten um uns lagern und uns unberührbar machen und wahrnehmungsunfhig (das ist ein Ausdruck der islamischen Sufi-Mystiker).⁷

Im diesem Kontext formulieren wir nun die Ausgangsthese der folgenden Überlegungen wie unserer praktischen Arbeit in Förderschule und Universität: (Schul)Pädagogischer Arbeit geht es zuerst um die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. Jeden Einzelnen und jede Einzelne gilt es in ihrer Gegenwart wie in ihren Möglichkeiten zu sehen. Unser Ausgangspunkt ist dabei, das einzigartig Schöne in jedem Schüler und jeder Schülerin zu erspüren und zu entdecken. Von einer positiven Anthropologie bestimmt beginnen wir nicht damit, Negatives und Defizitäres in den Blick zu nehmen, dem durch Schule und Erziehung Abhilfe

zu schaffen sei, als sei dies von außen zu planen oder herzustellen. Die einzigartige Schönheit jeden Kindes und Jugendlichen wahrzunehmen und ihr Gutsein anzunehmen, bedeutet: ihre Ressourcen entdecken und sie stärken. Förder- und Hauptschüler und -schülerinnen erfahren dies oft zum ersten Mal in ihrem Leben: Den vielen offenen oder verdeckten Selbstverneinungen, die familiär und gesellschaftlich und schulisch ihnen zugefügt werden, die biografisch ihnen zuwachsen und die sie sich selbst antun, gilt es erfahrbare Bejahung entgegenzusetzen: „Du bist schön. Du bist gut. Ich entdecke deine individuelle und besondere Schönheit, deine Art von Gutsein. Und so kann ich dich sehen und dir in die Augen schauen und so können wir beginnen zu lernen und zu lehren.“ Solche Schönheit ist nicht selbstgemacht. Sie wird wahrgenommen im Moment des Blickes: „In deinen Augen werd’ ich schön“, schreibt Gabriela Mistral. Schönheit und Güte werden aufgedeckt in jedem Kind, in jedem Jugendlichen, dessen und deren Leben von vielerlei Zerstörung und Missachtung umgeben sind, wenn Lehrende ihm mit Güte begegnen. Ohne dieses ästhetische Moment bleiben alles ethische Lehren und Lernen wie die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden äußerlich. Entscheidend ist der Zusammenhang von beziehungseröffnender Wahrnehmung (Ästhetik) und kognitivem Lernen (z. B. Ethik). Konrad Pfaff⁸ schreibt:

Gegen die Kälte der Welt, der Gesellschaft, der Institutionen, Familien, Konzerne, Geschäfte, gegen diese Kälte, die weit schlimmer ist als die Kälte des Weltraums mit minus 250 Grad fast, gegen diese Kälte hilft nur deine Wärme, die du durch deine Augen, Bewegungen, Ansprachen, Gefühle, Handlungen in allen Situationen spenden kannst. Du bist die Quelle und Kreise bilden sich um dich und Wellen breiten sich aus. Deine zärtliche Verbundenheit lass nicht einsperren ins Gefängnis der Intimität. Deine Nähe gehört allen. Deine Wärme brauchen alle. Sprich an, lächle an, berühre, stärke, ermutige, störe auf, verdrehe das Normale, versteck dich nicht im Alltag. Mach dir keine Sorgen und Verantwortungen um die Kälte der Mächtigen und Hochmütigen und Eingebildeten, sondern akzeptiere sie als Herausforderung. Zeige deine Wärme der Kälte der Welt. Deine Worte sind Zauber gegen die Kälte. Deine Nähe ist Zauber gegen die Kälte. Deine Ehrfurcht ist Zauber gegen die Kälte. Deine Liebe ist Zauber gegen die Kälte.

Darin liegt unser Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit.

Kathy und Red Grammer dichteten den Song *See Me Beautiful*. Übersetzt sagt er:

Sieh die Schönheit in mir;
such' das Beste in mir.
Das ist es, was ich wirklich bin
und was ich wirklich sein will.
Es mag etwas dauern,
Es mag schwer zu finden sein,
aber sieh die Schönheit in mir.

Sieh die Schönheit in mir,
jeden Tag:
Kannst du das Wagnis eingehen,
kannst du eine Möglichkeit finden,
in allem, was ich tue,
mich durchscheinen zu sehen
und meine Schönheit wahrzunehmen?

Dies Lied formuliert die implizite, nur selten explizit gemachte Sehnsucht der Schülerinnen und Schüler.