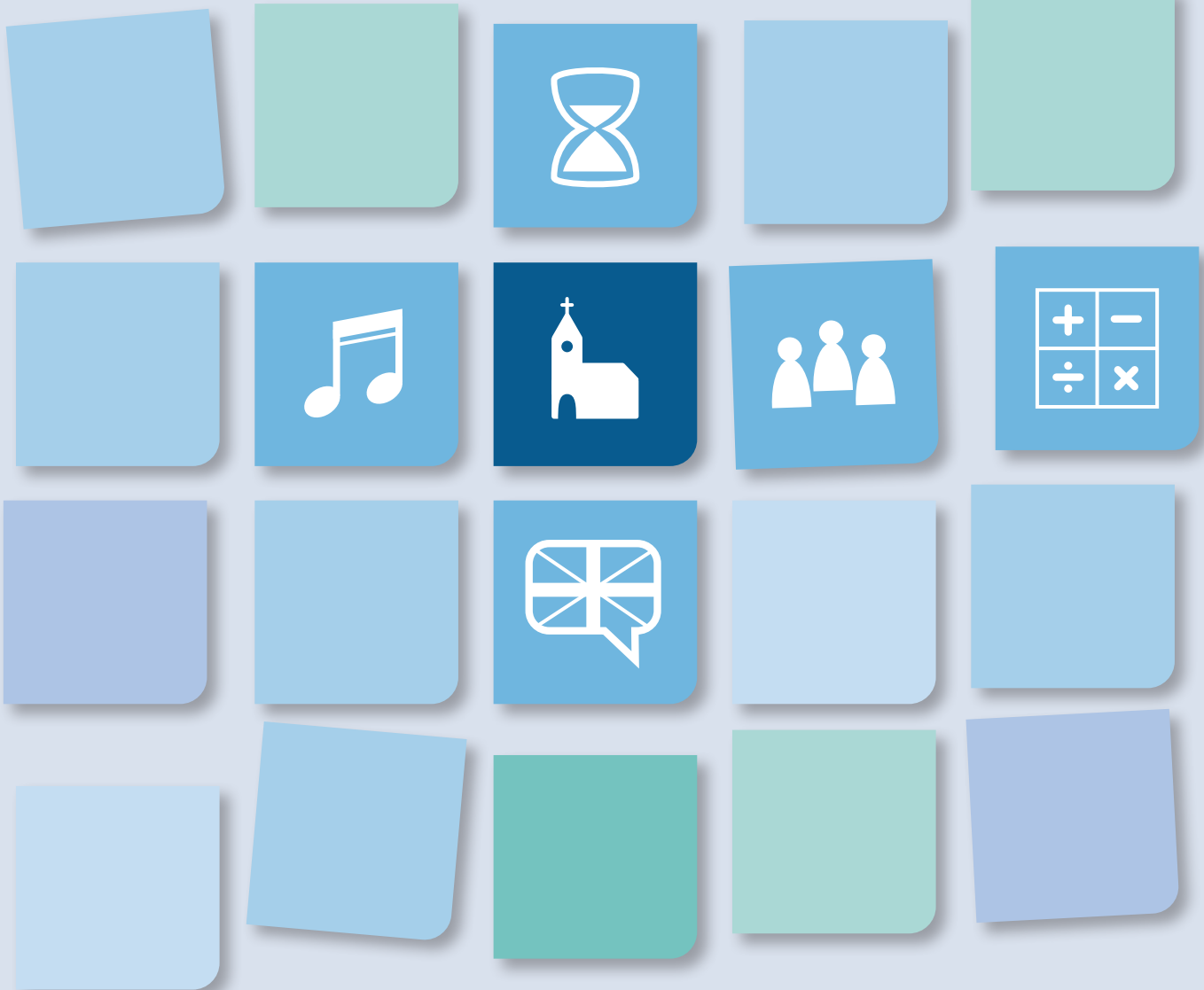


BILDUNG EIN PROFIL GEBEN

HEFT 1



Die Entwicklung curricularer Eigenprägung (CEP)
an Katholischen Schulen in Nordrhein-Westfalen

KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN

Vorwort

Schulen in freier Trägerschaft sind unverzichtbarer Bestandteil unseres Bildungssystems. Als Ausdruck der Pluralität in unserer offenen Gesellschaft gewährleisten sie, dass Eltern ihr Recht auf die Erziehung ihrer Kinder – auch durch die freie Wahl einer Schule – wahrnehmen können. Was aber macht den besonderen Markenkern Katholischer Schulen aus, für die sich Eltern heute nach wie vor in großer Zahl entscheiden? Wie kann angesichts eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels mit einer stetig zunehmenden religiösen und kulturellen Heterogenität sowie einer gleichzeitigen Entkonfessionalisierung das Unverkennbare dieser Schulform plausibilisiert und zugleich ihre Relevanz auch in Krisenzeiten ausgewiesen werden?

Zum bleibenden Profil einer Katholischen Schule gehört, dass ihr Bildungsauftrag gegenüber dem staatlichen Auftrag öffentlicher Schulen Verbindendes und zugleich Unterscheidendes aufweist. Das Proprium einer Katholischen Schule liegt genau in dieser Spannung zwischen den vorgegebenen öffentlichen Standards und ihrem Anders-Sein, das sie in dem ihr zugestandenen Spielraum aus dem Geist des Evangeliums zu gestalten sucht. Die von ihrem Selbstverständnis her 'andere Schule' wird so zum Ort einer pädagogisch angemessenen und zugleich herausfordernden, kirchlichen Präsenz. Dabei durchzieht die angedeutete Spannung alle Ebenen der katholischen Schulkultur als einer dynamischen Lern- und Lebensgemeinschaft – und umfasst zugleich all ihre Akteure. So sind Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte in gemeinsamer Verantwortung aufgerufen, die Synthese zwischen Glauben und Leben sowie zwischen Glauben und Kultur ständig weiterzuentwickeln und sich im Unterricht wie im Schulleben insgesamt einer an christlichen Werten orientier-

ten Haltung und Lebensgestaltung anzunähern. Da diese angesichts der heutigen gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen nur kritisch zu denkende, wechselseitige Durchdringung im Kerngeschäft von Schule, nämlich dem Unterricht, nicht nur den Religionsunterricht, sondern eben alle Fächer betrifft, muss die curriculare Arbeit an einer Katholischen Schule diesem Anspruch Rechnung tragen. Mit anderen Worten: Ohne pädagogische, didaktische und fachliche Eigenesetzlichkeiten in Frage zu stellen bzw. in Achtung der in den staatlichen Kerncurricula festgeschriebenen, je eigenen Standards gilt es, das spezifisch christliche Gottes-, Welt- und Menschenbild einschließlich der damit verbundenen Werteorientierung als mögliche Betrachtungs- und Reflexionsweise in die Lehr- und Lernprozesse der verschiedenen Fächer einzubinden. Das sollte und kann nur organisch wie exemplarisch geschehen.

Als geforderte Curriculare Eigenprägung sucht die Reihe unter dem Titel Bildung ein Profil geben das skizzierte Anliegen beispielhaft umzusetzen. Damit knüpft sie zum einen an eine Tradition ähnlicher Überlegungen an. Zum anderen aber gaben erstmalig die fünf katholischen (Erz-) Bistümer in NRW als Träger einer maßgeblichen Anzahl Katholischer Schulen gemeinsam den Auftrag, eine Anleitung zur Ausgestaltung Curricularer Eigenprägung systematisch im Blick auf eine mögliche Praxisorientierung auszuarbeiten. Diese Ausarbeitung orientierte sich an den einschlägigen vatikanischen und bischöflichen Verlautbarungen sowie den Leitbildern und Instrumenten zur Qualitätssicherung der hier beteiligten Schulträger.

Nachdem am Institut für Lehrerfortbildung das hier vorliegende Rahmenkonzept ausgearbeitet wur-

de, erarbeiteten auf dessen Basis die ersten fünf, aus Lehrkräften bischöflicher Schulen zusammengesetzte Fachgruppen arbeitsteilig exemplarische Unterrichtsvorhaben – zunächst in den Fächern Geschichte, Sozialwissenschaften / Politik, Englisch, Mathematik und Musik. Weitere Fächer mögen und sollen dem zukünftig folgen. Die Ergebnisse dieses mehrjährigen Arbeitsprozesses richten sich zwar primär an die Sekundarstufen I und II der Gymnasien, sind aber auf Basis der curricularen Vorgaben auch auf andere Schulformen hin adaptierbar.

In diesem Sinne verstehen sich die vorgelegten, katholisch geprägten Unterrichtsbeispiele als Anregungen bzw. Anstoß, eigene kontextuell passende Formate – auf der Basis der Gestaltungsräume der staatlichen Lehrpläne - zu entwickeln. Sie laden dazu ein, eigene Ideen und Gedanken einzuspielen und sie auf die aktuelle Situation vor Ort anzupassen. So soll in den Kollegien und Fachgruppen eine lebendige, konstruktive Auseinandersetzung mit der christlichen Dimension des

Fachunterrichts angeregt werden, die die Profilierung des katholischen Lehr-Lerngeschehens an der jeweiligen Katholischen Schule befördert.

Eine nachhaltige Wirksamkeit entfalten die Unterrichtsbeispiele im Blick auf die Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität vor allem dann, wenn sie dem oben skizzierten systemischen Verständnis Katholischer Schulen entsprechend auf verschiedenen Ebenen zugleich implementiert werden. So ist bei der Implementation Curricularer Eigenprägung u.a. externe professionelle Begleitung und Unterstützung angeraten. Hier sind sicherlich viele einführende Wege denkbar.

Abschließend möchten wir all jenen herzlich danken, die an der Erstellung der Reihe, des Grundlagenkonzeptes wie der Unterrichtsvorschläge, so engagiert mitgewirkt haben. Dies gilt den Vertreterinnen und Vertretern des IfL und insbesondere den Kolleginnen und Kollegen in den fachlichen Arbeitsgruppen. Sie alle haben innovative Schritte der heute mehr denn je wichtigen Profil-schärfung Katholischer Schulen beschritten!



Dr. Bernadette Schwarz-Boenneke

Hauptabteilungsleiterin Schule / Hochschule
im Erzbistum Köln



Dompropst Monsignore Joachim Göbel

Hauptabteilungsleiter Schule und Hochschule
im Erzbistum Paderborn



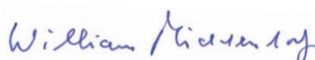
Dr. Thomas Ervens

Abteilungsleiter Erziehung und Schule
im Bistum Aachen



Eva Lingen

Dezernentin Schule und Hochschule
im Bistum Essen



Dr. William Middendorf

Hauptabteilungsleiter Schule und Erziehung
im Bistum Münster

Konzeptionelle Grundlagen

1. Hinführung: Zu Auftrag und Profil katholischer Schulen in freier Trägerschaft	6
2. Zum Grundverständnis einer ‚katholischen Bildung‘	7
3. Curriculare Eigenprägung im Kontext ‚katholischer Bildung‘	9
3.1 Zum christlichen Menschenbild	10
3.2 Zum christlichen Gottesverständnis	10
4. Curriculare Eigenprägung – Perspektiven ihrer Konkretion	11
5. Beispiel fachlicher bzw. fachdidaktischer Konkretion Curricularer Eigenprägung	13
6. Curriculare Eigenprägung und ihre Verortung im Kontext systemischer Schulentwicklung	14
7. Zur Frage der konkreten Implementation an Katholischen Schulen in NRW	16
Exemplarische Unterrichtsvorhaben zur Curricularen Eigenprägung an Katholischen Schulen in NRW	
1. Übersicht	21
2. Inhaltsverzeichnisse	22

Gibt es eine ‚katholische‘ Mathematik?

Systemische Überlegungen zur Curricularen Eigenprägung an Katholischen Schulen

Die Titelfrage berührt das Grundsatzproblem katholischer Profilierung freier Schulen und fungiert dabei oft genug als ‚Fangfrage‘. Bejaht man sie, unterzieht man sich dem Verdacht einer kirchlichen Vereinnahmung autonomer Bereiche; verneint man sie, scheint die Profilierungsfrage in der Aporie zu verharren. Auf der Grundlage theologischer und bildungstheoretischer Grundannahmen werden hier differenzierte Lösungsansätze curricularer Prägung in systemischer Perspektive vorgestellt.

1. Hinführung: Zu Auftrag und Profil katholischer Schulen in freier Trägerschaft

„Mit ihren Katholischen Schulen nimmt die Kirche ihre Erziehungs- und Bildungsverantwortung im Rahmen der von der Verfassung gewollten Vielfalt des Schulangebotes wahr!“¹

Für die Deutschen Bischöfe ist das Menschenrecht auf Religionsfreiheit (§4) untrennbar mit dem Recht der Eltern verbunden, ihre Kinder gemäß ihrer eigenen Überzeugung zu erziehen bzw. erziehen zu lassen. Zudem sieht die Kirche für sich selbst die Aufgabe, die Gläubigen darin zu unterstützen, dass „sie im Glauben wachsen und ihr Leben aus dem Glauben gestalten können“. Aus ihrem Selbstverständnis heraus formuliert die Kirche ihre „Verantwortung, in die gesamte Gesellschaft hinein zu wirken und die Gesellschaft mitzugestalten“².

Der Ort, Heranwachsenden eine dafür nötige, christliche Prägung nahezubringen, ist vor allem die aus dem Geist des Evangeliums heraus gestaltete Katholische Schule. Indem sie ihr Erziehungs- und Bildungsangebot aus der befreienden, frohen Botschaft Jesu Christi heraus inspirieren und prägen lässt, positioniert sie sich deutlich erkennbar in der Pluralität der deutschen Bildungslandschaft.

Katholische Schulen in Freier Trägerschaft befinden sich dabei in einem Spannungsverhältnis. Als staatlich anerkannte Ersatzschulen haben sie im „Wesentlichen den Bildungsgängen und Abschlüssen“ der schulgesetzlichen Vorschriften³ zu entsprechen, d.h. sie vergeben gleichartige Abschlüsse und verfolgen gleichwertige Erziehungs- und Bildungsziele wie staatliche Schulen. Gleichzeitig verfügen sie im Vergleich mit diesen über einen erweiterten Gestaltungsspielraum, der für eine besondere Profilierung und Eigenprägung, z.B. durch Anwendung eigener Lehr- und Erziehungsmethoden, genutzt werden kann.

Diese Gestaltungsmöglichkeiten konsequent zu nutzen, um in der Profilgestaltung und Prioritätensetzung den spezifischen Erziehungs- und Bildungsauftrag noch deutlicher zu konturieren, dazu rufen die Deutschen Bischöfe auf.⁴ Von ihrem Selbstverständnis her sollen Katholische Schulen ‚andere Schulen‘ sein, sofern sie eine vom christlichen Glauben geprägte Umgebung zu schaffen suchen; gleichzeitig wissen sie sich in ihrer Arbeit auch dem staatlichen Bildungsauftrag verpflichtet, der in entsprechenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen festgelegt ist.

Dieses Spannungsverhältnis spiegelt sich auf der Ebene des Unterrichts wider. Zum einen hat sich nach Auskunft

¹ So die 7. These der katholischen Bischöfe, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen. Die Deutschen Bischöfe Nr. 102 (Bonn 2016). 31.

² Ebd. 32

³ Vgl. § 100 Abs. 2, SchulG NRW.

⁴ Vgl. Dt. Bischöfe (2016). 5/13. Wobei sie bei einer solchen Positionierung zugleich die „selbstkritische Frage verbunden [sehen], ob und wie die einzelne Schule diesem Anspruch noch besser gerecht werden“ könne. Vgl. ebd. 33.

der Bischöfe der in „allen Fächern qualifizierte Unterricht [...] an den aktuellen Standards der jeweiligen Fachwissenschaft sowie ihrer Didaktik und Methodik“⁵ zu orientieren, zum anderen wird in seiner konkreten Ausgestaltung zugleich das Spezifikum des katholischen Erziehungs- und Bildungsverständnisses greifbar.

Diese Spannung sucht die hier skizzierte Vorstellung ‚curricularer Eigenprägung‘ (CEP) als Rahmenkonzept in eine Vielfalt konkreter Möglichkeiten hinein möglich zu machen. Sofern die CEP als Ausdruck eines profilierten katholischen Bildungsverständnisses den Unterricht an Katholischen Schulen weiter zu entwickeln sucht, sind zugleich Fragen der Erziehung, der Haltung der Lehrkräfte sowie der schulischen Rahmenbedingungen systemisch mit zu berücksichtigen. CEP kann davon nicht isoliert gedacht werden.

Sofern ein katholisches Verständnis von Bildung zugrunde liegt, erfordert diese Vorstellung zunächst noch eine weitere Klärung.

2. Zum Grundverständnis einer ‚katholischen Bildung‘

Eine allgemeingültige Vorstellung von Bildung ist inzwischen ebenso wenig gegeben wie eine konsensfähige Konkretion aus christlich-katholischer Perspektive. Dies erweist sich nach Auskunft der Dt. Bischöfe insofern als prekär, als ein „vielfach verkürzt[er] und formalisiert[er]“ Bildungsbegriff „oft konturlos“ werde, und „dann leicht als überflüssig“ gelte.⁶ So werde dann auch der Tendenz zur ökonomischen Vereinnahmung des Bildungssystem Vorschub geleistet. Kritik an einer Instrumentalisierung von Bildung setzt aber zunächst eine Rückbesinnung auf einen nicht-reduzierten Bildungsbegriff voraus. Eine solche kann nach dem Urteil der Bischöfe der Bildungspolitik dabei helfen, sich gegenüber Tendenzen zu behaupten, die das erzieherische Anliegen gesellschaftspolitischen Interessen unterordnen und dabei Bildung durch Anpassung an technologische Entwicklungen

und ökonomische Bedürfnisse verkürzen. Voraussetzung dafür sei ein Mindestmaß an „Klarheit über die Grundlagen von Bildung und Erziehung“.⁷ In verschiedenen Publikationen bemühen sich die Bischöfe, diese Grundlagen bildungstheoretisch klar und zugleich theologisch anschlussfähig zu formulieren. So beziehe sich Bildung im Gegensatz „zu der mehr von außen auf den Menschen einwirkenden Erziehung“ stärker auf „den inneren Entfaltungsprozess, also [auf] das, was der Mensch aus sich selber“ mache. Anders gesagt: Im Widerspruch zu einem Erziehungsverständnis, das den Heranwachsenden als ein ‚Objekt‘ des erzieherischen Handelns sehe, betone ‚Bildung‘ die Selbsttätigkeit des Heranwachsenden. „Er bildet sich selber. Bilden ist ein selbstbezügliches Handeln.“⁸

Die auf Eigenaktivität angewiesene Bildung hebe ferner „auf die Erfahrungs- und Urteilsfähigkeit des Menschen, auf sein Selbst- und Weltverhältnis ab, das sich aufgrund von Wissen und Einsicht gebildet“ habe. So ziele sie besonders auf die „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, zur Freiheit des Denkens, Urteilens und Handelns“.¹⁰ In Anlehnung an die Tradition der Aufklärung wird Bildung hier also als selbstbestimmter Vorgang der Personalisation der Person, als Menschwerdung des Menschen und als reflektiertes Selbst- und Weltverhältnis in der lebenslangen Entwicklung einer ganzheitlichen und zweckfreien Subjektivität verstanden.¹¹ Wenn auch dieses Bildungsverständnis und dessen Prämissen inzwischen nicht unumstritten sind, so ist doch mit Ladenthin an den „Vorstellungen eines einheitlichen Subjekts, einer autonomen Vernunft, eines freien Willens [sowie] des Wahrheitsanspruchs von Vernunft“ festzuhalten.¹² Ein Bildungsverständnis, das die Unverfügbarkeit der Person so in den Mittelpunkt stellt, widersteht allen Versuchen der Funktionalisierung für wirtschaftliche, wissenschaftliche oder politische Zwecke, die der Würde des Sich-Bildenden widersprechen

⁵ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen. Die Deutschen Bischöfe Nr. 90 (Bonn 2009) 26.

⁶ Dies befürchten auch die Dt. Bischöfe in ihrer Erklärung zur bildungspolitischen Diskussion. Vgl. dies. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kommission für Erziehung und Schule: Bildung in Freiheit und Verantwortung – Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik. Die Deutschen Bischöfe Nr. 13 (Bonn 1993); vgl. dies. (2016) 9/12.

⁷ Dies. (1993) 12.

⁸ Ebd. 8

⁹ Dies. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts Die Deutschen Bischöfe Nr. 56 (Bonn 1996) 26f.

¹⁰ Ebd. 27; vgl. dies. (1993) 8.

¹¹ Vgl. Ladenthin, Volker. Was ist „Bildung“? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: EvTh (2003) 237-260, hier 241f; vgl. Dt. Bischöfe (1993) 7.

¹² Vgl. Ladenthin (2003) 244. Und zwar so lange, bis diese als „in sich widersprüchlich nachgewiesen werden“ können. Ebd.

– eine Würde, die in keinem Bildungsziel, in keiner Qualifikation oder Kompetenz aufgeht. Denn die Person ist und bleibt immer mehr, als sie selbst aus sich machen kann oder von ihr für die Zukunft erwartet wird.¹³ Theologisch ist damit die Rede von der 'Ebenbildlichkeit' des Menschen erreicht (s.u.). Deutet sich damit eine christlich perspektivierte Bildung an, so bleibt die Frage, wie die weitere Zuschreibung als 'katholisch' zu verstehen ist. Zunächst: Das noch näher zu klärende, 'katholische' Verständnis steht hier keineswegs für eine konfessionalistische Enge, eine Abgrenzung oder gar eine intellektuelle Isolierung. Es steht vielmehr für eine Dialogfähigkeit, die im Sinne einer 'transparenten Positionalität' um den eigenen Standpunkt weiß und diesen auch offen zu kommunizieren versteht. Vor allem aber steht 'katholisch' – dem ursprünglichen Wortsinne entsprechend – für eine Offenheit für bzw. eine Verwiesenheit auf das Ganze (i.S. allumfassend). Bildung wird somit zur Allgemeinbildung entgrenzt – eine Vorstellung, die heute indes material kaum mehr gefüllt werden kann.

So verbinden die Dt. Bischöfe auch mit dem Begriff der ‚Allgemeinbildung‘ zunächst das Recht eines jeden Menschen – unabhängig von der jeweiligen Bildungsphase und -stufe – seine umfassenden und humanen Möglichkeiten zu entfalten.¹⁴ Soll diese Allgemeinbildung angesichts der ‚Komplexität der modernen Welt‘ „nicht hoffnungslos überfordert werden“, so bedürfe es im Sinne einer ‚Grundbildung‘ der Elementarisierung, die „auf einen Grundbestand von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf jeder Bildungsstufe und auf die damit verbundene Gemeinsamkeit der Haltung und der fundamentalen Überzeugungen“ ziele.¹⁵ In einer späteren Publikation beziehen die Bischöfe den Begriff der Allgemeinbildung dann auf die in der je eigenen kulturellen Gemeinschaft erwachsene „universale Kommunikations-

fähigkeit“, die einhergehe mit der „Ethik einer universalen Solidarität“. Die allein „in wechselseitiger Perspektivenübernahme“ erreichbare Fähigkeit zur Verständigung und Anerkennung des anderen gehöre aus ihrer Sicht inzwischen zum „Herzstück jeder Allgemeinbildung“¹⁶.

Verständigung, Dialogfähigkeit und Umgang mit Differenz – das sind Herausforderungen, die angesichts eines deutlichen Zuwachses „an religiöser und kultureller Heterogenität“¹⁷ zunehmend drängender werden.

In der öffentlichen Bildungsreform post Pisam hat sich dagegen ein Verständnis von Allgemeinbildung durchgesetzt, das der der Reform zugrundeliegenden Klie-me-Expertise entnommen ist. Wenn ein substantiell gehaltvoller Begriff ‚allgemeiner Bildung‘ als integrativer Gesamtbegriff angesichts der Ausdifferenzierung in gesellschaftliche Funktionsbereiche (Markt, Politik, Kunst, Familie, Religion) nicht mehr formuliert werden kann, dann leben Bildungsprozesse vom Perspektivenwechsel und damit verbunden vom kritischen Unterscheidungsvermögen. Allgemeine Bildung müsse heute eben unterschiedliche Weltzugänge und unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnen. Diese empirischen, logisch-rationalen, hermeneutischen und musisch-ästhetischen Weltzugänge sind nach Jürgen Baumert nicht wechselseitig substituierbar und auch nicht nach Geltungshierarchien zu ordnen, wie die Klie-me-Expertise mit ihrer Rede von den ‚Orientierungswissen‘ vermittelnden „vier Modi der Weltbegegnung“ im Plädoyer für mehrdimensionale Denkspielräume unterstreicht.¹⁹ Die mathematisch-instrumentelle Modellierung der Welt ist also keineswegs höherwertiger als die ‚konstitutive Rationalität‘ der Religion und Philosophie, so Baumert. Umgekehrt kann der unverzichtbaren religiösen Rationalität heute keine dominierende Rolle (mehr) zugewiesen werden.

¹³ Die „personale Freiheit der Kinder und Jugendlichen aus dem Geist der Frohen Botschaft“ ist für die Bischöfe von zentraler Bedeutung. Vgl. Dt. Bischöfe (2016) 12.

¹⁴ Vgl. Dies. (1993) 17.¹⁵ Dies. (1993) 12.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Dies. (1996) 28. Diese Vorstellung korrespondiere schließlich mit dem eigenen sakramentalen Verständnis der katholischen Kirche, wie es das II. Vatikanum festgeschrieben hat. Als „Zeichen und Werkzeug für die innigste Vereinigung mit Gott wie für die Einheit der ganzen Menschheit“ (LG 1) öffnete sich mit ihr die bis vor einigen Jahrzehnten vorherrschende Auffassung von Allgemeinbildung als Fähigkeit zur „Kommunikation und solidarischer Partizipation im eigenen Kulturkreis“ über diesen hinaus auf einen „Horizont letzter und unüberholbarer Allgemeinheit“ (LG 5), in den alle Menschen, „Völker und Kulturen“ vom Evangelium gerufen sind (LG 13). Ebd. 42. [Herv. P.P.]

¹⁷ Dies. (2016) 6/26.

¹⁸ Baumert, Jürgen. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Kilius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda (Hrsgg.) Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M. 2002, 100–150 (URL: <http://.mpiiib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf>) 106ff. Fällt ein Weltzugang aus, so fehlt also eine wesentliche Dimension von Bildung

¹⁹ Vgl. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, hrsg. v. Deutschen PISA-Konsortium. Opladen 2001, 21.

Grundstruktur der Allgemeinbildung als Modi der Weltbegegnung

(E. Klieme 2003, J. Baumert)

<ul style="list-style-type: none"> ■ Kognitiv – instrumentelle Modellierung der Welt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mathematik ■ Naturwissenschaften
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ästhetisch – expressive Begegnung und Gestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sprachen / Literatur ■ Musik / Malerei / Bildende Kunst ■ Physische Expression
<ul style="list-style-type: none"> ■ Normativ – evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Geschichte ■ Politik / Ökonomie / Gesellschaft ■ Recht
<ul style="list-style-type: none"> ■ Probleme konstitutiver Rationalität 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Religion ■ Philosophie

Dieses Verständnis allgemeiner Bildung liegt als KMK Vorgabe sämtlichen, in den Bundesländern vorgelegten bzw. inzwischen ausgearbeiteten Kernlehr- bzw. lernplänen zugrunde. Folglich fand es auf diesem Wege auch Eingang in den Bereich der Katholischen Schulen in Freier Trägerschaft, so diese die staatlichen Lehrpläne adaptierten.

Kurz gefasst, soll Bildung demnach heute unterschiedliche Weltzugänge und Horizonte eröffnen („literacy-concept“). Die Lernenden sollen - im Sinne der Kompetenzorientierung – handelnd die Welt unter verschiedenen Perspektiven wahrnehmen, beurteilen, kommunizieren und schließlich ´modellierend´ mitgestalten. Als oberstes Bildungsziel formuliert die Klieme-Expertise folglich: „Das Subjekt soll befähigt werden selbstständig und selbst bestimmt an Politik, Gesellschaft und Kultur teilzunehmen sowie das eigene Leben als Lernprozess selbst zu gestalten.“²⁰ Handlungs- und Partizipationsfähigkeit angesichts einer offenen und unbestimmten Zukunft – das ist das zentrale Ziel allgemeiner Bildung heute, dem auch von kirchlicher Seite aus zugestimmt wird.²¹

3. Curriculare Eigenprägung im Kontext ‚katholischer Bildung‘

Im Tableau der nordrheinwestfälischen Qualitätsanalyse findet sich im ergänzenden Ausweis der ‚Eigenprä-

gung Katholischer Schulen in Freier Trägerschaft‘ ganz im Sinne der genannten Bischofspapiere der Hinweis, dass die Schule „in ihrer gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit den katholischen Glauben als Grundlage ihrer Eigenprägung“ berücksichtigen möge. Als weiterer Anhaltspunkt wird konkretisiert, dass in den „schulinternen Lehrplänen spezifische Inhalte bzw. Akzentuierungen“ berücksichtigt werden, „z.B. solche, die die menschliche Existenz berühren bzw. einen religiösen Gehalt haben“²².

Insofern ´katholische Bildung´ ihren konkreten Niederschlag in der CEP findet, sollen im Folgenden deren Konturen ausgeschärft werden, als theologische ‚Essentials‘ im Sinne ‚regulativer Ideen‘ zur Ausgestaltung der CEP skizziert werden. Es handelt sich dabei um das christliche Menschenbild mit der Vorstellung von der Ebenbildlichkeit des Menschen sowie um das christliche Gottesverständnis als Frage nach der Wahrheit und der Einheit der Wirklichkeit (kat-holos). Beide Vorstellungen sind aus christlicher Sicht einerseits unaufgebbare Essentials einer Theorie ‚katholischer Bildung‘, andererseits sind sie in ihren Implikationen anschlussfähig für einen säkularen Diskurs. Die Beschränkung auf diese beiden dient der besseren, weil übersichtlichen Strukturierung in der anschließenden, konkreten Ausformulierung der CEP.

²⁰ Klieme et alii. 2003

²¹ „Bildung ist eine Schlüsselfunktion für die persönliche Entwicklung und die Verwirklichung gesellschaftlicher Teilhabe.“ Dt. Bischöfe (2016) 24. So wollen Katholische Schulen „junge Menschen darauf vorbereiten, eine plurale Gesellschaft zu gestalten und sich darin mit ihrer eigenen Position einzubringen.“ Ebd. 26.

²² <https://www.kath-qa-nrw.de/>

3.1 Zum christlichen Menschenbild

In der Vorstellung von der Gottesebenbildlichkeit (Imago Dei) des Menschen ist bekanntlich die unveräußerliche Personenwürde des Menschen begründet. Eine für das erzieherische Handeln an Katholischen Schulen prägende Kultur der Achtsamkeit und der Solidarität ist darin ebenso grundgelegt, wie eine Haltung der Verantwortung und eine Wertschätzung von Diversität.²³ Der Respekt vor der Andersartigkeit zeigt sich im offenen Dialog zwischen den verschiedenen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen.

Jeder (heranwachsende) Mensch ist in seiner Individualität und Ganzheit zu achten und zu respektieren, seine je eigenen Talente und Begabungen sind im entschiedenen Eintreten für Bildungsgerechtigkeit („Kein Talent verloren geben“) zu fördern.

Gleichzeitig erfordert die christliche Einsicht in die Kontingenz des Menschen eine besondere Akzeptanz seiner Fehlbarkeit und Angewiesenheit. Ein Leistungs- und Förderkonzept an einer Katholischen Schule müsste in besonderer Weise das christliche Menschenbild berücksichtigen.

An dieser zentralen ‚regulativen Idee‘ christlicher Anthropologie orientieren sich schließlich auch die Normen christlich-ethischer Urteilsfindung.²⁴ Gleichzeitig dient die Vorstellung von einer ‚Imago Dei‘ des Menschen als ideologiekritisches Korrektiv gegenüber allen anthropologischen und bildungstheoretischen Reduktionismen, Funktionalisierungen und Verzweckungen (durch Gesellschaft, Wirtschaft, Politik etc.). Dasselbe gilt auch gegenüber allen utopischen Bildungsidealen und pädagogischen Heilserwartungen (i.S.e. ‚Perfektibilität des Menschen‘), die von der totalen Selbstverfügung des Menschen ausgehen.

3.2 Zum christlichen Gottesverständnis

Die ‚regulative Idee‘ einer Ebenbildlichkeit des Menschen hängt selbstverständlich an der christlich-jüdischen Vorstellung eines Schöpfergottes. Mit dem Glauben an diesen einen Gott verbindet sich philosophisch

gesprochen die Frage nach der Einheit der Wirklichkeit (kat-holos), ethisch gewendet nach der Universalität von Werten und Normen sowie erkenntnistheoretisch betrachtet nach der für uns freilich nur bruchstückhaft erkennbaren Wahrheit. Die Heranwachsenden üben eine Perspektiven-übergreifende Sicht immer dann ein, wenn sie die Welt lernen zu sehen „etsi deus daretur“. Für den christlichen Glauben gilt der Schöpfergott als jene verborgene Bedingung, die es erlaubt, in der Fülle singulärer Ereignisse und Erkenntnisse eine tiefere Einheit und Ordnung anzunehmen.

Demgegenüber stehen die Rationalitätsformen, die der oben angesprochenen gesellschaftlichen Ausdifferenzierung entsprechen, stets in der Gefahr, sich zu partikularen Sonder- und Parallelwelten zu verfestigen, die ihre Erkenntnisgrenzen nicht mehr selbstkritisch genug einschätzen und sich so gegen einander zu verschließen drohen. Geschieht dies, so folgt daraus, dass sich die der Wahrheit verpflichtete Vernunft entsprechend funktionaler Wissenschaftsbereiche zu regionalisieren droht. Der Wahrheitsanspruch, unter den eine sich differenzierende ‚allgemeine Bildung‘ gestellt ist, würde damit relativiert.

Bildung kann auch als ‚allgemeine Bildung‘ die Einheit und damit das ‚Sinnganze‘ nicht mehr herstellen. Bleibt sie aber der Wahrheit verpflichtet, so folgt sie, mit I. Kant gesprochen, einem ureigenen und notwendigen Interesse der Vernunft selbst, die letzte Einheit der Wirklichkeit zu postulieren. Das Verstehen des Ganzen und das Einordnen in das Ganze bleibt so in ihrem Horizont, wenn es auch faktisch kaum erreichbar ist.

Ein im fächerverbindenden bzw. fächerübergreifenden Lernen zu realisierender multiperspektivischer und interdisziplinärer Dialog der ‚Modi der Weltbegegnung‘ erhält so noch einmal eine besondere Begründung. Die von den Bischöfen geforderte ‚ganzheitliche Sicht‘ auf Wirklichkeit als „Teil einer umfassenden Wahrheitssuche“²⁵ soll so möglich werden. Die kritische Einsicht in Eigenart und Begrenztheit der eigenen Perspektive wird in diesem Dialog ebenso möglich wie die Klärung von Sinn und Wert-

²³ Die „Grundüberzeugung von der personalen Würde des Kindes und Jugendlichen“ macht nach den Qualitätskriterien der Bischöfe eines der „Allgemeinen typischen Charakteristika“ aus. Dt. Bischöfe (2016) 10; vgl. ebd. 12.

²⁴ Die Bischöfe sehen als Inspiration und Maßstäbe für vernünftige ethische Entscheidungen neben dem hier genannten „christlichen Verständnis vom Menschen“ auch den „Herrschafts- und Verantwortungsauftrag für die Welt (Gen 1,28; 2,15)“, die „befreiende Botschaft Jesus Christi“, die „Einladung zur Mitarbeit am Reich Gottes“ sowie die „Berufung zur Heiligkeit.“ Ebd. (2016) 22. Zum Aspekt der Ganzheitlichkeit vgl. ebd. 13.

²⁵ Dies. (2009). Für die Bischöfe soll sich die religiöse Dimension der Bildungsarbeit „nicht allein auf den Religionsunterricht beschränken, sondern muss den Unterricht aller Fächer [...] durchziehen.“ Dies. (2016) 15.

fragen – auch die nach dem „Sinn und Zweck dessen, was gelernt werden soll.“²⁶ Ethische Werturteile setzen in vielen ‚Grenzfragen‘ den Perspektivenverschränkenden Dialog voraus und auch die von den Bischöfen seit dem II. Vatikanum immer wieder in Anschlag gebrachte „Durchdringung von Glaube, Leben und Kultur“²⁷ kann so in Bildungsprozessen vermittelt werden.

4. Curriculare Eigenprägung – Perspektiven ihrer Konkretion

Zusammenfassend kann die CEP als Ausdruck eines ‚katholischen‘ Bildungsverständnisses verstanden werden, das sich in einer entsprechenden, profilierten Haltung und Werteorientierung sowie in spezifische Fragestellungen und Perspektiven hinein konkretisiert.

Bei der konkreten Umsetzung ist auf mögliche ‚Stolperfallen‘ zu achten:

- So ist die seit dem II. Vatikanum (GS 59) zugestandene Eigengesetzlichkeit der verschiedenen Kulturbereiche und Wissenschaften zu respektieren! Auch wenn eine religiöse Perspektive im Spektrum der Allgemeinbildung unverzichtbar ist, so kommt ihr doch gleichwohl keine dominierende oder überformende Stellung mehr zu. M.a.W. die Autonomie der einzelnen Unterrichtsfächer, ihrer Didaktik und Methodik schließt jede religiöse Normierung oder ‚Allzuständigkeit‘ aus. Jeder Fachunterricht folgt stattdessen der jeweiligen Sachlogik. Dieses Niveau darf an einer Katholischen Schule selbstverständlich nicht unterschritten werden. Eine „katholische“ Mathematik oder Physik, die dies nicht berücksichtigen würde, ist damit ausgeschlossen. Indes greifen Perspektiven der CEP als Ausdruck eines ‚katholischen‘ Bildungsverständnisses punktuell bzw. phasenweise auch in diese Fächer ein (s.u.).
- CEP als isolierten Bestandteil des curricularen Gehalts im Fachunterricht zu sehen, würde – schon im Interesse ihrer Nachhaltigkeit – zu kurz greifen. Anders gesagt: Es reicht nicht, z.B. in den Sprachen sporadisch auf augenscheinlich ‚katholische‘ Autoren zurückzugreifen. Auch trägt beispielsweise der phasenweise Rekurs auf Themen der Kirchengeschichte im Geschichtsunterricht noch wenig aus. Entscheidend sind zum einen die Fragestellung bzw.

Perspektive, unter denen bestimmte Themenstellungen behandelt werden (s.u.), zum anderen kommt der Haltung der Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen eine entscheidende Bedeutung zu. In ihr wird die ‚transparente Positionalität‘ für die Lernenden spür- und greifbar. Das Profil der Katholischen Schule insgesamt steht in einem möglichst konsistenten, systemischen Zusammenhang mit der CEP des einzelnen Fachunterrichts.

Welche Perspektiven und Fragestellungen können nach den Ausführungen als Elemente der CEP verstanden werden? Die folgende Auflistung versteht sich als unvollständiger Vorschlag, was so auch für die genannten Fächer gilt.

- **Existenzielle und transzendierende Fragestellungen, die Letztmotivation menschlichen Handelns**²⁸
Es handelt sich hier um die sogenannten ‚großen W-Fragen‘: Woher kommen wir? Wohin zielt das Leben? Was ist dessen Sinn? Was ist menschenwürdiges Leben? Was ist der Sinn von Leiden, Krankheit und Tod, u.s.w.? Mögliche fachliche Orte sind: Religionsunterricht, Philosophie, Deutsch, Fremdsprachen, Gesellschaftswissenschaften, Kunst, Musik...
- **Erkenntniskritik und Perspektivität**
Es geht darum, im Ausschärfen der genannten ‚Differenzkompetenz‘ die Eigenart und Grenzen der jeweiligen Erkenntnisweise der (wissenschaftlichen) Fächer selbstreflexiv transparent zu machen. Dies betrifft z.B. den Modellcharakter bestimmter naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Anschauungen, ebenso die Unterscheidung zwischen einem notwendigen methodischen Atheismus („Gott ist kein Lückenfüller“) und dem problematischen, dogmatischen Atheismus („der für unsere Erkenntnis nicht-notwendige Gott existiert nicht“). Erkenntniskritik ist ein Thema für die MINT Fächer, aber sicher auch für die Gesellschaftswissenschaften...
- **Verhältnis von Wissen und Glauben**
Dies fokussiert noch einmal die Frage nach Erkenntnis und Wahrheit, hier konkret im Diskurs zwischen dem christlichen Glauben und dem nicht-theologischen Wissen, deren vernünftige Verhältnisbestimmung ein Querschnittsthema im fächerübergreifenden Lernen

²⁶ Ebd. 22.

²⁷ Ebd. 10.

²⁸ Ebd. 15f; dies. (2009) 26f.

darstellt. Das betrifft den Religionsunterricht, die Philosophie, die Naturwissenschaften ...

■ Ideologiekritik

Weltanschauungen aus den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Teilbereichen (Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur, Religion) sind nie davor gefeit, einen Alleinvertretungs- bzw. Erklärungsanspruch zu formulieren. Einem wie auch immer gearteten 'totalitären' Anspruch ist im Namen der Unverfügbarkeit menschlicher Würde wie im Namen des diese Würde schenkenden Schöpfergottes kritisch entgegenzutreten. Orte dafür sind u.a. der Religionsunterricht, die Philosophie, die Gesellschaftswissenschaften, die Literatur...

■ Reflexion christlich ethischer Positionen, Vermittlung von christlich-wertebezogenen Einstellungen und Haltungen²⁹

Die ethische Reflexion wie die wertbezogenen Haltungen richten sich am christlichen Menschenbild aus. Die Ermutigung zu verantwortlicher Weltgestaltung und die Wertmaßstäbe zum unbedingten Einsatz für ein menschenwürdiges Leben, für Frieden und Gerechtigkeit sowie für die Bewahrung der Schöpfung finden sich etwa in der Katholischen Soziallehre oder im 'Konziliaren Prozess' als gemeinsamer Lernweg der Kirchen. Bevorzugte Orte, dies in der Katholischen Schule zu thematisieren, wären: Religionsunterricht, Philosophie, Gesellschaftswissenschaften, Sprachen ...

■ Perspektivwechsel, Empathie, Dialog

Schon 'allgemeine Bildung' lebt vom Wechsel und von der Verschränkung verschiedener Perspektiven. Die steigende soziale und kulturelle Heterogenität erfordert eine besondere Differenzsensibilität, Kommunikationsfähigkeit wie eine Form 'starker' Toleranz, die um die eigene Position weiß und so den offenen Dialog sucht.³⁰ Dieser klammert die Wahrheitsfrage nicht aus, sondern setzt sie vielmehr voraus. Dies findet in nahezu allen Fächern statt, verstärkt aber in den Sprachen, den Gesellschaftswissenschaften, im Religionsunterricht und der Philosophie.

■ Metakognition: Sinn und Zweck des Gelernten

Die Differenz zwischen 'Lernen' und 'Bildung' wird

u.a. durch die Selbstreflexivität markiert. M.a.W. der gebildete Schüler weiß, warum und wozu er etwas gelernt hat. Eine alle Fächer betreffende 'Metakognition' evaluiert am Ende eines Lernprozesses also nicht nur im Interesse selbstregulativer Kompetenzen die 'Stärken' und 'Schwächen', sondern fragt ganz grundsätzlich nach dem „Zweck und Sinne dessen [...], was gelernt werden soll“³¹. Die Beantwortung dieser Frage setzt den Dialog verschiedener Perspektiven voraus. Zwar gibt es keine 'katholische Mathematik' im eigentlichen Sinne, dennoch hätte auch sie sich an einer Katholischen Schule diesen Fragen zu stellen.

■ Ganzheitlichkeit

Dieser Aspekt gründet zutiefst im christlichen Menschenbild, das allen Dimensionen des Menschseins (Körper, Geist, Seele) eine gleichermaßen positive Bedeutung zuschreibt. Dies impliziert nicht nur ein dem 'individuellen Lernen' angemessenes Lernen mit 'Kopf, Herz und Hand', sondern auch ein explizites Thematisieren der christlichen Vorstellung von der 'Leiblichkeit des Menschen'. Aspekte der Ästhetik wie der Kontingenz sind damit einspielbar. Orte dafür sind der Sport-, Kunst-, Musik-, Biologie-, und Religionsunterricht.

■ Transfunktionale Elemente

Lernprozesse sind in der Regel funktional. Bildung, die in der Freiheit der Person gründet (s.o.), kann aber weder in Gänze in Funktionen aufgehen, noch als planbares Produkt 'hergestellt' werden. Ihren Sinn erkennt sie vor allem dann, wenn sie zumindest punktuell immer wieder aus dem Raum der reinen zweckrationalen Nützlichkeit austritt bzw. in diesem Sinne durch 'über-nützliche' Elemente unterbrochen bzw. kreativ irritiert wird. Dies geschieht beispielsweise in Momenten eines 'ästhetischen Genusses' (Musik, Literatur, Sport..), der Meditation (Erfahrung der Stille, der Gratuität) oder des Staunens (etwa über den 'bestirnten Himmel' oder mathematische Evidenz). Klar ist, dass das Nicht-Intendierte, aber Wünschenswerte, nicht wieder zur planbaren Intention werden kann. Nur im Nachhinein erweist sich das als wirksam, was nicht intendiert war.

²⁹ Vgl. dies. (2016) 21f.

³⁰ Für die Bischöfe setzt ein solcher Dialog nicht nur die hier geforderte Auskunftsfähigkeit über den eigenen Standpunkt voraus, sondern auch eine „Haltung der Offenheit in der Wahrheit und in der Liebe, die sich durch wirkliches Interesse am Anderen sowie durch Respekt und Wertschätzung gegenüber der je anderen Position und der entsprechenden Lebensgestaltung auszeichnet.“ Ebd. 26.

³¹ Ebd. 22.

Selbstverständlich sind bei der Umsetzung nicht alle Perspektiven und Fragestellungen zugleich zu berücksichtigen. Eine bewusste, fachspezifische Auswahl ist ebenso nötig wie fächerübergreifende Absprachen (In welchem Fach wird was gemacht? Wo sind Anknüpfungspunkte etc.?)

5. Beispiel fachlicher bzw. fachdidaktischer Konkretion curriculärer Eigenprägung

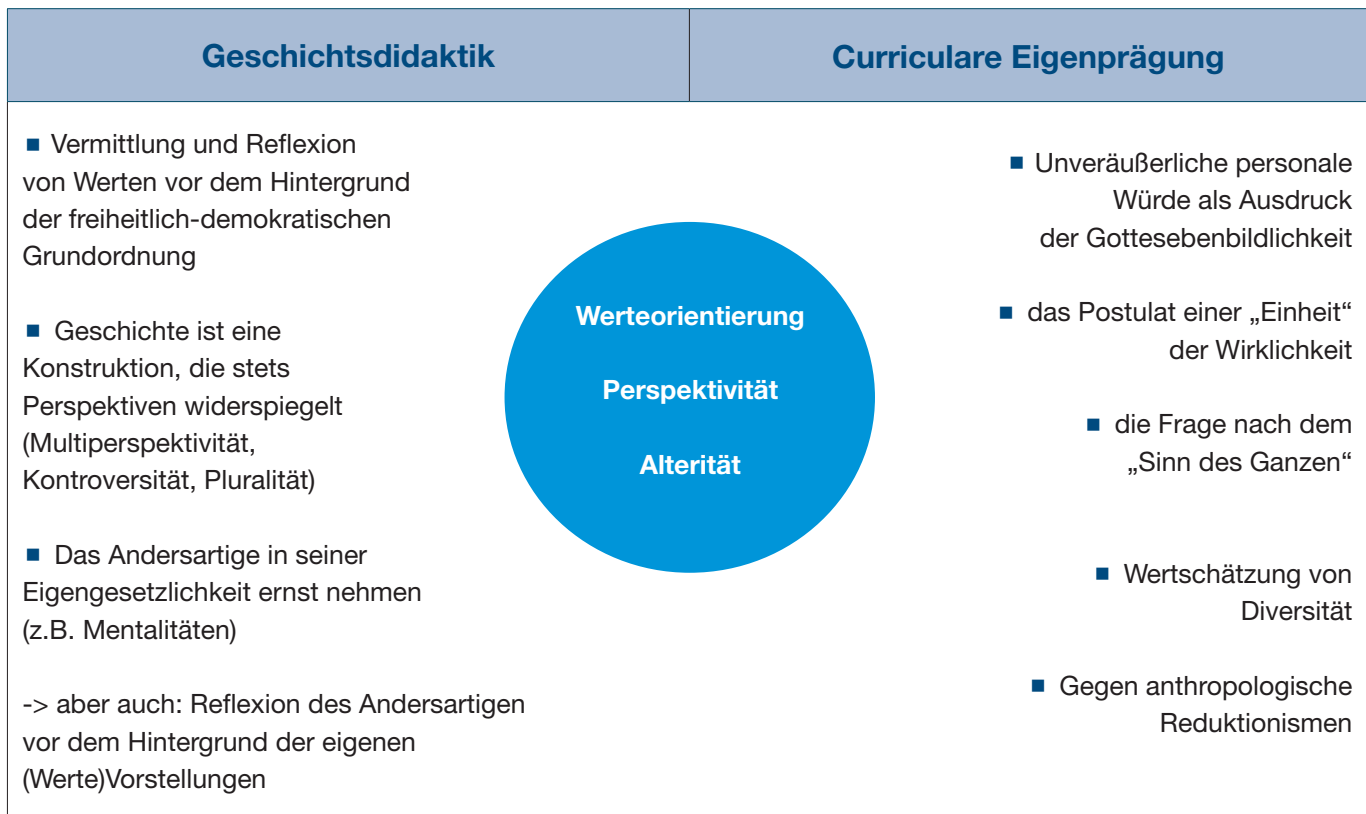
Begegnung von Geschichtsdidaktik und curriculärer Eigenprägung

Bei der Auswahl und Adaption der skizzierten möglichen Perspektiven bietet es sich schon um der Anerkennung der Eigenart des Faches willen an, die jeweils geltenden fachdidaktischen Prinzipien zum Ausgangspunkt der Überlegungen zur Gestaltung einer CEP zu nehmen. Im konkreten Beispiel des Geschichtsunterrichts in NRW

sind dies u.a. die Prinzipien „Wertorientierung“, „Perspektivität“ und „Alterität“. In ihrer geschichtsdidaktischen Ausgestaltung können diese dann in einem 2. Schritt mit den Fragestellungen und Perspektiven der CEP in Korrelation gebracht. Das folgende Schaubild fasst dies zusammen.

Gelingt die Passung, so entsteht ein didaktischer Mehrwert, der die Eigengesetzlichkeit der jeweiligen Fachdidaktik wahrt, zugleich aber den Lernprozess für die Dimension ‚katholischer‘ Bildung öffnet.

Bei der konkreten Themenwahl bieten sich solche an, die besondere Haltungen zum Ausdruck bringen. Diese können dann mit den Implikationen des christlichen Menschenbildes konfrontiert und von daher neu bewertet werden. Bei der Planung des Unterrichtsvorhabens können ferner Überlegungen zur methodisch-didaktischen Gestaltung angestellt werden, wie sie ebenfalls einem ‚katholischen Profil‘ entsprechen (kooperative Lernarrangements, die differenzierte Lernangebote machen).



6. Curriculare Eigenprägung und ihre Verortung im Kontext systemischer Schulentwicklung

Curriculare Eigenprägung steht im Kontext vieler Bildungsparameter. Die katholische Profilbildung bezieht sich dabei nicht auf das singuläre Fach, vollzieht sich dabei nicht isoliert hinter der verschlossenen Tür des jeweiligen Fachunterrichts. Anspruch und auch Wirklichkeit sind deutlich multiperspektivisch gesetzt, synergetisch zu betrachten und somit funktionell systemisch angelegt. Dies entspricht auch dem Qualitätsstandard heutiger Schulentwicklungsmodelle, die national wie international Schule im Kontext eines systemischen Qualitätsmanagementkreislaufes sehen. Die einzelne Schule ist dabei auf zwei verschiedenen Systemebenen zu betrachten:

- a) Als systemisches Gebilde mit ihrem spezifischen Aufbau als selbstständige Schule,
- b) als Organisation mit systemischer Verbindung zu ihrem Schulträger und Gesetzgeber (Kirche und Staat),
- c) als gesellschaftliche Institution mit der Verpflichtung zu einem Bildungs- und Erziehungsauftrag, der sich auf lokaler Ebene bis zur heutigen internationalen Vernetzung einer weltweit geführten Bildungsanalyse (vgl. PISA-Studie, OECD) gestaltet.

Die jeweilige Schule stellt sich als einzelnes System mit ihrer Verortung im gesamten Kontext gesellschaftlicher Bildung und Erziehung in differenzierte und weit vernetzte Prozesse und Strukturen, die ein professionelles Qualitätsmanagement erfordern. Bereits hier wird ersichtlich, dass Schule dies ohne ein systemisch ausgerichtetes Verständnis, entsprechend ausgerichtete Infrastruktur und ebenso ohne professionelle Begleitung und Unterstützung von außen nicht erfolgreich leisten kann. Damit agiert Schule in einem Qualitätsmanagementsystem, dass in vielen Bereichen strukturell Parallelen zu Organisationen aus der Wirtschaft aufweist. Für den Bereich katholischer Schulen ergibt sich ein enges Zusammenspiel zwischen den verschiedenen personellen und strukturellen Ebenen auf Schulträgerseite (Hauptabteilungsleitung, Dezernenten, Schulräte, Qualitätsprüfer, Schulentwicklungsberater etc.) und den Vertretern innerhalb der Schule (Schulleitung, Steuer-

gruppe, Schulpastoral, Jahrgangsteams, Arbeitsgruppen, Schulkonferenz, Elternpflegschaft, Schülervertretung, Mitarbeitervertretung, Lehrerrat etc.). Inhaltlich sind alle Beteiligten der vereinbarten Qualitätsentwicklung und -sicherung verpflichtet, die u.a. im Leitbild und der Schulprogrammgestaltung und -umsetzung zum Ausdruck kommt. Der gesamte Bereich wird durch eine interne und externe (QA) Evaluation abgesichert.

Zum Verständnis systemischer Schulentwicklung

Systemisches Verständnis zielt auf funktionelle Wirksamkeiten und steht hier zugleich in der Verantwortung, die geforderten unterschiedlichen Weltzugänge und differenzierten Horizonte effizient zu ermöglichen. Grundlage für wirkungsvolle, gelingende Strukturen im Kontext der Organisation Schule bilden drei Ebenen:³²

1. Unterrichtsentwicklung
2. Personalentwicklung
3. Organisationsentwicklung

Aufgabe der systemischen Schulentwicklung ist es, ein stabiles Qualitätsmanagement für die genannten Ebenen im Bereich von Schule nachhaltig zu installieren und regelmäßig zu sichern. Dies erfordert systemisches Bewusstsein und somit Kompetenzen aller Verantwortlichen in Schule, verbunden mit einem Qualitätsstandard auf didaktisch-methodischer, curriculärer, struktureller und institutionell-organisatorischer Ebene. Genau hierzu laden die Deutschen Bischöfe ein und fordern:

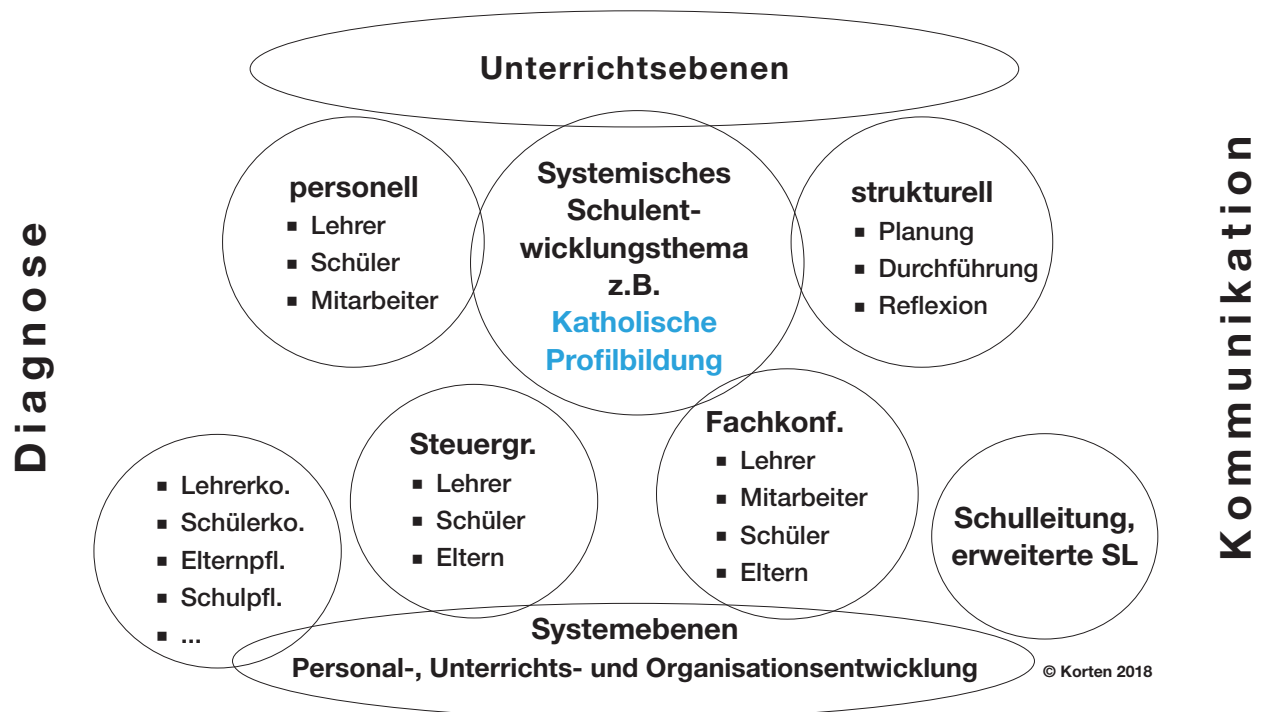
*„Katholische Schulen brauchen für ihre Weiterentwicklung den Mut, eigene Wege zu gehen und sich dabei in der Profilgestaltung und Prioritätensetzung wesentlich an der Frohen Botschaft zu orientieren. Mit einer solchen Positionierung ist zugleich immer die selbstkritische Frage verbunden, ob und wie die einzelne Schule diesem Anspruch noch besser gerecht werden kann. Systematische Maßnahme zur Stärkung und Entwicklung des spezifischen Profils braucht es daher ebenso wie eine daran orientierte strukturell gesicherte Qualitätssicherung und -entwicklung“.*³³

Das nachfolgende Schaubild ermöglicht einen ersten Überblick zu den inneren systemischen Strukturen von Schule heute:

³² Vgl. Buhren, Claus G., Rolf, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (Weinheim 2012) 17f.

³³ Dt. Bischöfe (2016). 32-33.

Schule im innersystemischen Kontext



Curriculare Eigenprägung als ein zentrales Element im Kontext katholischer Profilbildung ist somit ein Teil im System von Schule, ein Rädchen im Getriebe der systemischen Schulentwicklung. In der schulischen Praxis vor Ort wird gegenwärtig deutlich, dass dieses Verständnis oftmals gerade erst entsteht und sukzessiv zu entwickeln ist.

Schulentwicklung kann nur gelingen, wenn es als System in seiner differenzierten Arbeit und Wirkung wahrgenommen wird. Hierbei ist auch der holistische Ansatz zu beachten, dass Schule als System in seiner Gesamtheit mehr ist als die Summe seiner einzelnen Teile. Systemisches Arbeiten setzt besonders hier einen Akzent und blickt von der Aufgabe und der Wirkung einzelner Entwicklungsbereiche in Schule auf das Ganze. Diese Aufgabe ist eine der Kernaufgaben von guter Schulleitung und Steuergruppenarbeit! Gleichzeitig muss dieser Bereich

von allen an Schule beteiligten Personen (Schüler, Eltern, Lehrerkollegium, Mitarbeiter) gesehen, beachtet und partizipativ fortlaufend weiterentwickelt und kommuniziert werden. Bereits dieses systemische Verständnis und die dazu geforderte Haltung sind ein Teil einer katholischen Profilbildung, wenn sich Erziehungs- und Bildungsauftrag organisch verbinden sollen. Auch hier liegen vielfältige Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der einzelnen katholischen Schule. Systemische Schulentwicklung kann genau hier das entscheidende Gestaltungsinstrument für die Aufforderung der Bischöfe sein, „diese Möglichkeiten auch zu nutzen“.³⁴ Ein weiteres Spannungsverhältnis ergibt sich durch die Aussage, „Katholische Schulen haben den Anspruch, „andere Schulen“ zu sein, die sich dadurch auszeichnen, dass sie eine vom christlichen Glauben geprägte Umgebung schaffen“.³⁵

³⁴ Ebd. 32.

³⁵ Ebd.

Dieser Anspruch weist eindeutig über den Unterricht hinaus auf das ganze System von Schule und ist damit auch so zu denken. Konkrete Handlungsfelder ergeben sich daraus für alle Bereiche der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Jede Schule ist auf allen Ebenen gefordert, Schulentwicklungsziele zu formulieren und entsprechende Prozesse zu ermöglichen. Dies ist eine Kernaufgabe des Qualitätsmanagements von Schule. Zentrales Instrument der systemischen Schulentwicklung ist hier die „Steuergruppe“ (Schulentwicklungsgruppe) einer Schule. Im Bereich der deutschen Schulentwicklungsforschung werden dem Instrument der „Steuergruppe“ entscheidende Funktionen im Kontext der Schulentwicklung zugeschrieben. Dieses Gremium arbeitet nicht auf der operativen Ebene, sondern schaut auf der Metaebene in die drei Bereiche Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung. Je nach Schulform, Selbstverständnis und Entwicklungsstand der einzelnen Schule arbeiten Schulleitung, Kollegiumsvertretung, Eltern und Schüler gemeinsam an vielfältigen Aufgaben der Schulentwicklung.³⁶ Auch hier ist wieder der systemische Blickwinkel leitend, um möglichst breite Wirkungen und effiziente Ergebnisse zu generieren. Offene Kommunikation nach innen und außen, Transparenz und Partizipation sind einige der Voraussetzungen, dass eine kreative und konstruktive Arbeit gelingen kann. Katholische Profilbildung ist hier ein dauerhaftes Thema, da fast alle Schulentwicklungsfelder auch vor dem Hintergrund der Katholischen Profilbildung hohe Bedeutung haben und Wertschätzung genießen. Genau an dieser Schlüsselstelle zeigt sich in der Praxis das systemische Verständnis im Kontext Katholischer Profilbildung. Leitend hierbei ist bereits die Haltung in der katholischen Orientierung, die das Denken und Verhalten steuert, ihr zugrunde liegt und wiederum auch ihr Ergebnis ist. Systemisches Schulmanagement ist sich dieser Gestaltung bewusst und arbeitet zielgerichtet auf dieser Basis.

7. Zur Frage der konkreten Implementation an Katholischen Schulen in NRW

Um Schulen in diesen oftmals schwierigen Prozessen kompetent zu unterstützen, stehen verschiedene Unterstützungsangebote seitens der Träger zur Verfügung. Neben dem Institut für Lehrerfortbildung verfügen Bistü-

mer auch über eigene Schulentwicklungsberater. Damit können der einzelnen Schule eine Außensicht auf das System gegeben und zugleich weitere Expertise zielgerichtet eingespielt werden. Aus systemischer Sicht bietet sich hier zunächst der Blick auf den aktuellen Ist-Stand der einzelnen Schule an. Diese Diagnose bereitet den Boden für die weitere Prozesssteuerung der Schulentwicklung. Was haben die Schulen bereits im Kontext Curricularer Profilbildung erarbeitet? Wie erfolgreich sind sie in der Umsetzung (Evaluation)? Welche Gelingensbedingungen sind verantwortlich für eine fortlaufende effiziente Umsetzung? Diese exemplarischen Einstiegsfragen führen in verschiedene Arbeitsformate hin zu einer oftmals breiten „Ist-Stand-Diagnose“, die durch differenzierte Instrumente aufbereitet wird. In einem weiteren Schritt sind präzise Ziele und Entwicklungsfelder zu entwickeln und zu priorisieren, um diese dann mit eindeutigen Kriterien und Indikatoren für eine spätere Evaluation abzusichern. Meist wird in dem hier beschriebenen Prozess bereits erkennbar, wie vielfältig und nachhaltig der Bereich CEP bzw. Katholische Profilbildung an der entsprechenden Schule aufgestellt ist. Deutlich wird auch, dass schon der Weg der Analyse ein erster Schritt der Profilbildung sein kann! Dieser Prozess ist ebenfalls im Kontext der Qualitätsanalyse zu beobachten. Die hieraus abgeleiteten Zielvereinbarungen sind somit zugleich ein fester Bestandteil systemischer Schulentwicklung im Kontext curricularer Eigenprägung bzw. katholischer Profilbildung.

Leitende Fragestellungen in einem Beratungsprozess zur katholischen Profilentwicklung werden je nach systemischer Ebene unterschiedlich gestaltet. Steuergruppen, Fachkonferenzen, Arbeitskreise, erweiterte Schulleitungen, Schulmitwirkungsgruppen usw. sind hier zielgleich und ebenso zieldifferent auf dem Weg. Eine wesentliche Aufgabe von systemischer Schulentwicklungsarbeit ist es, transparente Kommunikationswege, funktionierende Netzwerke, Kooperationen und Kollaborationen mit hohen Synergieeffekten zu organisieren und Wirkungen nachhaltig zu sichern. Schulen benötigen hierzu langfristig Beratung und Begleitung von außen, ebenso aber auch Ressourcen, die wiederum ein Teil systemischer Planung sind.

Der beschriebene Prozess als Qualitätskreislauf findet seine Darstellung und Sicherung in unterschiedlichen Ebenen. Besonders hervorzuheben sind hier das Leit-

³⁶ Eltern und Schülermitwirkung kann sich je nach Schulform unterschiedlich gestalten.

bild, das Schulprogramm und die konkrete Schulentwicklungsplanung. Alle drei Bereiche stehen der systemischen Schulentwicklung als Planungsebene zur Verfügung und werden entsprechend dokumentiert:

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. Leitbild | Normative Ebene |
| 2. Schulprogramm | Strategische Ebene |
| 3. Schulentwicklungsplanung | Operative Ebene |

Katholische Profilbildung sowie speziell die Curriculare Eigenprägung finden genau hier ihre Verortung. Damit verbunden ergibt sich der Anspruch, dass jede Schule neben der Orientierung an dem staatlichen Qualitätstabelleau (NRW) und dem Inhaltsbereich K (früher QB 7) selbstständig Qualitätsmerkmale erarbeitet und systemisch verortet. Auch hier ergeben sich je nach Schulform, Schulstandort, Historie der einzelnen Schule differenzierte Profile, Ausschärfungen und Ziele. Im Kontext der aktuellen Umstellung auf G9, der zunehmenden gesellschaftlichen Heterogenität und ihre massive Einwirkung in Schule, der komplexen Thematik von Digitalisierung im Bildungswesen sind auch hier im Kontext von CEP und katholischer Profilbildung vielfältige Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten zu erwarten. An der nachfolgenden Konkretion zum Thema „Leistungsmessung“ kann dies exemplarisch dargestellt werden. Das Leistungskonzept eines einzelnen Faches bezieht sich systemisch bindend auf personeller Ebene nicht nur auf die beteiligten Fachlehrer, die Schülerinnen und Schüler, sondern zugleich auch auf die beteiligten Eltern. Systemisch anbindend sind für dieses Beispiel eine grundsätzliche Abstimmung aller Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern bis hin zum Schulträger gefordert. Das verlangt nach einer professionellen Abstimmung, Kommunikation und einem strukturierten systemischen Aufbau. Am Beispiel des Leistungskonzeptes wird ebenso deutlich, dass CEP mehr als eine reine Nivellierung, eine mathematische Berechnung der individuellen Leistung einer einzelnen Schülerin, eines Schülers sein kann. Katholische Profilbildung ermöglicht hier einen ergänzenden Blick auf den Einzelnen als „Gottes Ebenbild“. Hieraus ergeben sich neue Dimensionen der Leistungsbetrachtung und Bewertung, die jedoch nicht in der spontanen Reaktion, der individuellen Stimmung oder Zufälligkeit der Lehrperson münden darf. Systemisch verantwortungsvoll handelnd ist hier

ein Prozess der gemeinsamen Auseinandersetzung und Abstimmung in allen drei Bereichen (Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung) gefordert, um im transparenten, gemeinsamen Verständnis eine akzeptierte Haltung in Reflexion einer Katholischen Profilbildung zu ermöglichen.

Die diversen Schulentwicklungsebenen stehen in der Verantwortung, neue Wege zu gehen, Ziele zu formulieren, Prozesse zu gestalten und Wirkungen nachhaltig zu sichern. Besondere Verantwortung tragen hierbei Schulleitung, Fachkonferenz/Bildungsgangkonferenz und Steuergruppe. Hilfreich kann je nach Situation der Schule die Perspektive nach außen sein. Die Zusammenarbeit mit der bzw. den ortsnahen Gemeinden oder auch außerschulischen Partnern kann vielfältige Möglichkeiten und Chancen eröffnen. Der Prozess in seiner systemischen Ausgestaltung kann wiederum für sich bereits ein Gewinn sein, wenn sich alle Beteiligten den folgenden exemplarischen Fragen stellen:

1. An welchen Stellen habe ich als Teil dieser Schule bereits ein Verständnis von curricularer Eigenprägung?
2. Was passt zu unserem spezifischen Profil als Schule?
3. Wie können wir neue Schülerinnen und Schüler, junge Lehrerinnen und Lehrer auf ihre Aufgaben an katholischen Schulen optimal vorbereiten, begleiten?
4. Wie kann eine „Haltung“ im Kontext katholischer Spirit aufgebaut, begleitet, unterstützt werden?
5. Wie sollte eine stärkere Verbindung von Gemeinde und Schule, Schulpastoral entstehen?

Konkretisierung am Beispiel „Fachkonferenz“:

1. Wie gestalten wir unser Miteinander? (Lehrer, Eltern, Schüler, Mitarbeiter, ...?)
2. Haben wir als Fachkonferenz eine Verortung mit dem Schulprogramm, Leitbild etc. auf der Ebene katholischer Profil? -> systemisches Verständnis?
3. Haben wir gemeinsame Themen identifiziert und im schulinternen Curriculum explizit ausgewiesen?
4. Haben wir diese Themen z.B. mit den Kriterien der DBK verknüpft, abgeglichen?
5. Wo gibt es Anknüpfungspunkte, Transfermöglichkeiten mit anderen Fächern im Sinne eines ganzheitlich christlichen Menschenbildes?
6. Wie wird das christliche Menschenbild im Leistungskonzept des Faches berücksichtigt?

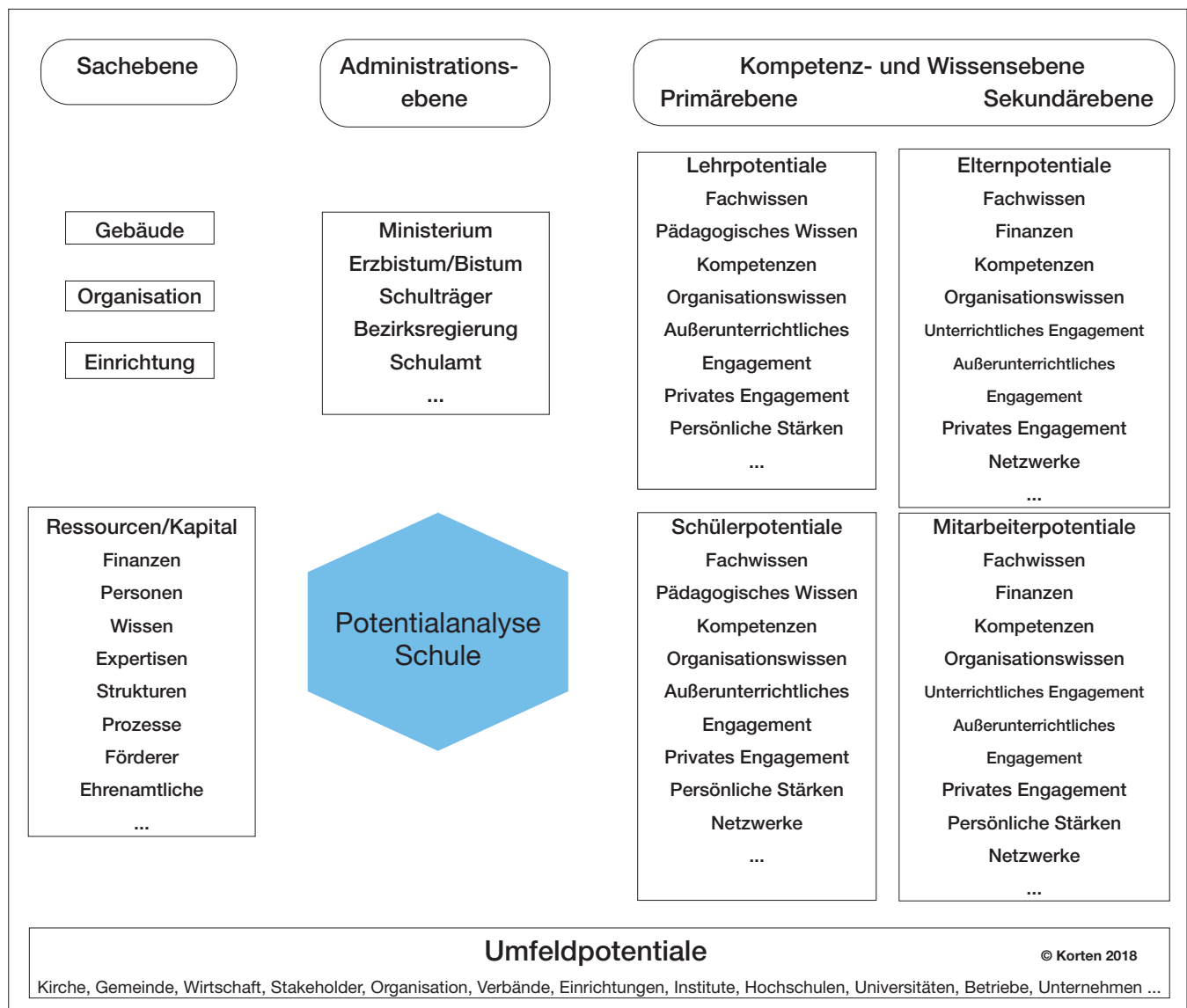
7. Wo nutzen wir unsere möglichen Freiräume?
8. Wie können wir wirksame Netzwerkarbeit zur Gestaltung, Absicherung, Förderung und Unterstützung unserer Ziele im Kontext Katholischer Profilbildung aufbauen?
9. In welchen Bereichen ist speziell unsere Haltung als Lehrperson gefordert?

Konkretisierung am Beispiel Steuergruppe:

1. Wie gestalten wir den systemischen Prozess der CEP bzw. der katholischen Profilbildung?
2. Wo können wir Unterstützungssysteme für die einzelnen Fachgruppen, Arbeitsgruppen einrichten?

3. Wie kann eine gemeinsame Haltung langfristig gesichert werden?
4. An welchen Stellen benötigen wir von außen Unterstützung?
5. Wo können wir im Qualitätsmanagementkreislauf konstruktiv Akzente setzen bzw. unterstützend Impulse geben?

Die hier nur exemplarisch genannten Fragen sind Teil einer umfassenden Potentialanalyse, die sich für Schulen im Kontext der systemischen Schulentwicklungsplanung bzw. -arbeit anbietet. Die nachfolgende Übersicht ermöglicht einen ersten Einblick in die differenzierten Inhalte und die verschiedenen Akteure einer systemischen Blickrichtung.



Katholische Profilbildung kann hier an den unterschiedlichsten Stellen ansetzen und bereits vorhandene, im Prozess befindliche oder in Zukunft angestrebte Entwicklungsbereiche verorten.

Auf der Grundlage der bisher dargestellten Zusammenhänge ist eine Implementierung der jeweiligen Schule anzupassen. Grundlage ist das systemische Verständnis³⁷, dass die Potentiale von Schulleitung bis hin zum einzelnen Schüler erfasst, berücksichtigt und so Gelingensbedingungen und Ziele ausweist, die wiederum mit allen entsprechend kommuniziert und partizipativ bearbeitet werden. Schulen können diese anspruchsvollen Prozesse nicht alleine leisten, sie benötigen neben eigenen Kompetenzen unbedingt zeitliche Ressourcen sowie umfangreiche Expertise und Unterstützung vom Schulträger bzw. außerschulischen Partnern!

Die Praxis zeigt, dass viele Schulen bereits zahlreiche Aktivitäten, Impulse und Schwerpunkte setzen. Oftmals fehlt eine systematische Strukturierung, Konzeptionierung bzw. Dokumentation und damit verbunden auch meist eine systemische Einbindung in die jeweilige Schulentwicklungsarbeit. Dadurch können das Engagement und die Wertschätzung der Beteiligten verloren gehen, ebenso eine nachhaltige Wirkung und Effizienz. Der Blick von außen durch eine professionelle Schulentwicklungsberatung hilft hier bereits vielfach, um vorhandene Potentiale zu markieren, neu ins Bewusstsein zu rücken oder wertvolle Impulse für die zukünftige systemische Schulentwicklung zu geben. Keine Schule beginnt bei Punkt Null. Ein systemisch kompetent ausgerichteter und professionell umgesetzter Qualitätsmanagementkreislauf kann hierbei zielgerichtet Potentiale im Kontext katholischer Profilbildung herausarbeiten und für alle bzw. mit allen Beteiligten wirksam umsetzen. Das Systemische erfährt somit das Katholische in seiner allumfassenden Semantik.³⁸



PD Dr. Paul Platzbecker

Seit 2012 Leiter und Dozent am Institut für Lehrerfortbildung in Essen-Werden, Lehrauftrag für Praktische Theologie an der Ruhruniversität Bochum



Dr. Matthias Korten

Seit 2016 Dozent für systemische Schul- und Unterrichtsentwicklung, Qualitätsmanagement am Institut für Lehrerfortbildung in Essen-Werden.

³⁷ Vgl. Willke, Helmut. Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 2001 sowie Luhmann, Niklas. Soziale Systeme. Frankfurt a.M. 1984.

³⁸ Vgl. Hubrig, Christa, Herrmann, Peter. Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg 2014.

Literaturverzeichnis

- Buhren, Claus G., Rolff, Hans-Günter: Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (Weinheim 2012)
- Helmke, Andreas. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität (Seelze 2012)
- Hubrig, Christa, Herrmann, Peter: Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung (Heidelberg 2014)
- Ladenthin, Volker. Was ist „Bildung“? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: EvTh (2003) 237-260.
- Luhmann, Niklas. Soziale Systeme (Frankfurt a.M. 1984)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen Referenzrahmen Schulqualität NRW Schule in NRW Nr. 9051 <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf> (abgerufen am 25.01.2021)
- Oelkers, Jürgen. Wie man Schule entwickelt (Bonn 2003)
- Qualitätstableau NRW für Katholische Schulen in Freier Trägerschaft. Inhaltsbereich K: Katholisches Profil (IBK) https://www.kath-qa-nrw.de/export/sites/qa_nrw/.content/.galleries/downloads/Bewertungsgrundlage-Inhaltsbereich-K_gekuerzt.pdf (abgerufen am 25.02.2021)
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kommission für Erziehung und Schule: Bildung in Freiheit und Verantwortung – Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik. Die Deutschen Bischöfe Nr. 13 (Bonn 1993)
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts Die Deutschen Bischöfe Nr. 56 (Bonn 1996)
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen. Die Deutschen Bischöfe Nr. 90 (Bonn 2009)
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Erziehung und Bildung im Geist der Frohen Botschaft. Sieben Thesen zum Selbstverständnis und Auftrag Katholischer Schulen. Die Deutschen Bischöfe Nr. 102 (Bonn 2016)
- Willke, Helmut: Systemisches Wissensmanagement (Stuttgart 2001)

Exemplarische Unterrichtsvorhaben zur Curricularen Eigenprägung an Katholischen Schulen in NRW

Die bisher mit Beispielen vertretenen Fächer sind nachfolgend angeordnet nach Aufgabenfeldern (Stand 01.09.2020):

- Arbeitsfeld I: Sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld
I. Englisch
II. Musik
- Arbeitsfeld II: Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld
III. Geschichte
IV. Sozialwissenschaften/Politik
- Arbeitsfeld III: Mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld
V. Mathematik

Vorgelegt von den diözesanen Arbeitsgruppen in NRW

Bistum Münster (Fach Englisch):

Judith Hölscher, Lisa Groß, Esther Weißnicht

Bistum Aachen (Fach Musik):

Teresa Bommes, Ulrich Brassel, Dr. Dieter Döben, Thomas Gottschalk

Erzbistum Köln (Fach Geschichte):

Norbert Häming, Dr. Martin Krieger, Daniel Meyer, Jutta Pilot de Groote, Thomas Wilbert

Erzbistum Paderborn (Fach Sozialwissenschaften/Politik):

Alexander Cornelsen, Fabian Timpe

Bistum Essen (Fach Mathematik):

Nina Barth, Irene Franke-Bayer, Sandra Großhans, Carlos Pehlke

Arbeitszeitraum

Fachgruppe Geschichte: Januar 2015 – April 2017,

alle weiteren Fachgruppen: Juni 2019 – Juni 2020

Prozessbegleitung

Institut für Lehrerfortbildung

Einrichtung der (Erz-)Bistümer in Nordrhein-Westfalen

PD habil. Dr. Paul Platzbecker, Dr. Matthias Korten, Karin Kottenhoff

Im Auftrag der fünf katholischen Diözesen in NRW

Erzbistum Köln, Bistum Aachen, Bistum Essen, Bistum Münster und dem Erzbistum Paderborn

Inhaltsverzeichnisse

I. Englisch

1. Curriculare Eigenprägung im Fach Englisch
2. Exemplarische Unterrichtsvorhaben
 - 2.1 Cyberbullying (Kl. 6)
 - 2.2 Racial Discrimination in the USA (Kl. 8/9)
 - 2.3 Aborigines in Australia (Kl. 8/9)
 - 2.4 Nigeria – Voices from the African Continent (Jg. Q1, LK)

II. Musik

1. Curriculare Eigenprägung im Fach Musik
2. Exemplarische Unterrichtsvorhaben
 - 2.1 Advent und Weihnachten im Lied (Kl. 5/6)
 - 2.2 Musik und Sprache am Beispiel von Rapmusik (S I)
 - 2.3 Musik als Klangrede am Beispiel von J. S. Bachs Magnificat (Kl. 9/10)
 - 2.4 Musik zwischen Determination und Freiheit (S II)

III. Geschichte

1. Curriculare Eigenprägung im Fach Geschichte
2. Exemplarische Unterrichtsvorhaben
 - 2.1 Konstantin und das Christentum (Kl. 5/6)
 - 2.2 Kirche und Kolonialismus (Kl. 7/8)
 - 2.3 Kriegsende 1945 – Überleben im Alltag: „Fringsen“ (Kl. 9, Q2)
 - 2.4 Katholische Kirche und Nationalsozialismus.
Die Enzyklika „Mit brennender Sorge“ vom 14. März 1937 (Q 1/2)

IV. Sozialwissenschaften/Politik

1. Curriculare Eigenprägung im Fach Sozialwissenschaften/Politik
2. Exemplarische Unterrichtsvorhaben
 - 2.1 Was kann gegen Kinderarmut in aller Welt gemacht werden? (Kl. 5/6)
 - 2.2 Die Tafel – Helfer in der Not? (Kl. 7/8)
 - 2.3 Ist der Sozialstaat auch sozial gerecht gestaltet? –
Soziale Sicherung in Deutschland (Kl. 9/10)
 - 2.4 Armut trotz Arbeit? – Probleme der sozialen Marktwirtschaft (EF)

V. Mathematik

1. Curriculare Eigenprägung im Fach Mathematik
2. Exemplarische Unterrichtsvorhaben
 - 2.1 Tierwohl (Kl. 5/6)
 - 2.2 Wahrscheinlichkeitsrechnung (Kl. 8)
 - 2.3 Infektionskrankheiten – Exponentielles Wachstum (Kl. 10)
 - 2.4 Natürlich kann das Zufall sein! – Mathematik gegen Verschwörungsglauben (Q2)



Herausgeber

Eine gemeinsame Publikation der (Erz-)Bistümer Aachen, Essen, Köln, Münster und Paderborn

Redaktion

Institut für Lehrerfortbildung

Einrichtung der (Erz-)Bistümer in Nordrhein-Westfalen
in der Trägerschaft der Gemeinnützigen Gesellschaft zur
Förderung von Wissenschaft und Bildung, F.W.B. GmbH

Dahler Höhe 29

45239 Essen-Werden

www.ifl-fortbildung.de

HRB 12 022 Amtsgericht Düsseldorf

PD Dr. Paul Platzbecker, Dr. Matthias Korten, Karin Kottenhoff

Alle Inhalte und Quellen sind unter Berücksichtigung der
Urheberrechte mit größter Sorgfalt und nach bestem Wissen
zusammengestellt und lizenziert. Sollten uns dazu notwendige
Informationen nicht vorliegen, bitten wir um Mitteilung.



IfL Essen-Werden, 2021.

