



David I. Smith

## On Christian Teaching Practicing Faith in the Classroom.

2018. Grand Rapids: W. B. Eerdmans. 172 Seiten. ISBN: 9780802873606

Alexander Drews, AHF-Akademie Detmold, Sept. 2020.

### Einführung und Ziel der Monografie

Trotz einer zunehmenden Fülle an Publikationen über den Zusammenhang von Glauben und Lernen (*faith and learning*) im angelsächsischen Raum wird ein Aspekt komplett vernachlässigt: Es ist das Nachdenken über den Prozess des Unterrichtens selbst, das pädagogische Handeln an sich. Damit ist nicht die geistesgeschichtliche Auseinandersetzung (Weltbild), die Präsentation der Fachinhalte aus einer christlichen Perspektive (Content), die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit oder christliche Rituale im Schulleben (z. B. Andachten) gemeint. Es ist das pädagogische Handeln, nämlich das Geschehen, welches stattfindet, während wir Schülern helfen zu lernen. Wie dieses pädagogische Handeln aus einer christlichen Perspektive erfolgen kann, sind Thema und Gegenstand dieses Buches.

Man kann grundsätzlich fragen: Gibt es so etwas wie das christliche Unterrichten überhaupt (*teaching Christianly*) und was charakterisiert eine solche Pädagogik? Dabei geht es mir nicht um die Darstellung übergeordneter Konzepte (*big ideas*), sondern um das *face-to-face*-Unterrichten wirklicher Lehrer, die es mit echten Schülern in einem wirklichen Unterrichtsraum zu tun haben. Mein Ziel ist es, die Rolle des Glaubens in der pädagogischen Praxis zu klären und pädagogische Zugänge aufzuzeigen.

*My goal is here ... to clarify the role of faith in shaping our pedagogical approaches.*



David I. Smith  
Professor, Director  
Kuypers Institute for  
Christian Teaching and  
Learning, Calvin University,  
Grand Rapids  
Lehrer für Deutsch,  
Französisch und Russisch

### 1 Die Lücke in der Pädagogik

#### The pedagogy gap

Unsere Erwartungen an uns selbst, die sich in unseren Leitbildern (*mission statements*), unseren Glaubensbekenntnissen (*worldview declarations*) und pädagogischen Konzepten niederschlagen, sind hoch. Dagegen ist der Alltag chaotisch, hektisch und mit vielem Klein-Klein ausgefüllt. Unser Alltag offenbart einen Graben zwischen unseren Erwartungen und unserer Praxis.

Die Zahl christlicher Ausbildungsstätten steigt weltweit. Es gleicht fast einer Renaissance. Deshalb wird in letzter Zeit immer häufiger über den Zusammenfang von Glauben und Pädagogik nachgedacht. Dabei wird meist geäußert, dass *Christian Education* vor allem als das Unterrichten christlicher Inhalte sei. Oder es werden die großen geistesgeschichtlichen Linien und Weltbilder dargestellt und kritisiert. Das ist ein Indiz dafür, dass man umfangreiche Werke finden kann, die in diesem Zusammenhang den pädagogischen Prozess an sich *nicht* reflektieren.

Es scheint einfacher zu sein, auf einer intellektuellen Ebene die ideologischen Entwicklungen zu beschreiben als die Darstellung der impliziten Annahmen und Haltungen in alltäglichen Lernsituationen:

*In is easier to find writing that focuses on intellectual history and ideological prescription than writing that gets to grips with the meanings implicit in our actual teaching and learning practices.*

Was ist also das spezifisch Christliche, wenn es um den Lehr-Lern-Prozess selbst geht? Die bisherige Literatur rund um die ‚christliche Bildung‘ hat sich primär auf die Vermittlung der ‚richtigen Inhalte‘ konzentriert.

Oder sie hat das christliche Ethos bzw. den Lebensstil des Pädagogen zum wesentlichen Aspekt einer christlichen Pädagogik erklärt. Hier gehe es um ein Umfeld, das von Liebe und Annahme und einer empathischen Beziehung der Lehrkräfte zu den Lernenden geprägt ist. Doch auch dieser Ansatz greift zu

kurz. Denn trotz einer positiven Lehrerpersönlichkeit kann in einer Unterrichtssituation die Aufgabenstellung selbst – im konkreten Beispiel sollte der Schüler lediglich Definitionen über religiöse Begriffe für einen Test auswendig lernen – einen *Outcome* suggerieren, der konträr zu einer christlichen Haltung stehen kann. Oder das Lern-Arrangement selbst – z. B. stellte ein Theologie-Professor seinen Studenten viel zu einfache Fragen im Test und hatte zu geringe Erwartungen an die Facharbeit – vermittelt beim Studenten den Eindruck, das Fach habe wegen des geringen Niveaus kaum etwas mit einem wissenschaftlichen Anspruch zu tun.

Eine Diskrepanz zwischen der Intention und dem Outcome sind eine Realität des Lebens und niemand hat bisher einen Kurs perfekt unterrichtet. Und doch offenbaren die angeführten Beispiele, dass die Diskrepanz zwischen der Intention und dem Outcome nicht trotz, sondern *wegen* der didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft zustande gekommen ist. Deshalb ist grundsätzlich darüber nachzudenken, wie der christliche Glaube sich zum pädagogischen Handeln selbst verhält.

Manche bezweifeln, dass eine solche Frage überhaupt Sinn macht. Für sie ist das Unterrichten wie Fahrradfahren – es gibt davon nun mal keine christliche Version. Manche vermuten, dass dieser ‚Hund‘ [Metapher für die Relevanz des Glaubens beim Unterrichten] nicht bellt. Für diese Vertreter ist die Fragestellung selbst irrelevant.

Aber das Thema der Pädagogik *ist* relevant und die Vernachlässigung einer solchen Auseinandersetzung basiert auf irrtümlichen Annahmen. Deshalb ist festzuhalten: Der Glaube beeinflusst immer die Pädagogik und sollte daher das pädagogische Handeln unterstützen. Dieser Zusammenhang geht über die Auseinandersetzung um die Weltanschauung, eine Fachdidaktik mit christlichen Inhalten oder die Rolle des christlichen Lehrers hinaus. Es geht um das pädagogische Handeln selbst.

Die Geschichte der Pädagogik zeigt, dass diese Disziplin seit dem 17. Jhr. eher mit Methoden bzw. mit einem systematischen Set an Schritten in Verbindung gebracht wird, während im Mittelalter die Pädagogik als Lernort bzw. Raum des Lernens selbst verstanden worden ist (*hospicium* bzw. *paedagogium*). Das Lehren wurde also breiter definiert und erlebt, während es in der Moderne auf eine Technik reduziert worden ist. In meinem Ansatz favorisiere ich dieses breite Verständnis der Pädagogik: Die Pädagogik gleicht einem zeitlichen Raum zum gemeinsamen Leben, währenddessen das Lernen geschieht.

*A pedagogy offers a temporary space to live in together while learning.*

Das Unterrichten ist nicht nur ein Set an Methoden. Wenn wir unterrichten, schaffen wir ein temporäres Zuhause, in welchem die Schüler eine Zeit lang leben, und wir formen die Umgebung gemeinsam, in der sie wachsen. Schüler sind hier Gäste, die in diesem „Lern-Zuhause“ willkommen geheißen werden.

2 Ganze neun Minuten

The Whole Nine Minutes

*If we think of teaching too narrowly, or too abstractly, the space for exploring the role of faith will have been boxed in from the start.*

Eine Unterrichtssituation in einer Klasse mit ca. 25-30 Schülern wird – wie in Kapitel 1 angekündigt – dargestellt. Es ist ein christliches College (ca. 18- bis 19jährige) und es geht um einen Deutsch-Kurs im zweiten Jahr. Die Lehrkraft führt durch eine 9-minütige Sequenz zu Beginn des Schuljahres, das die kooperative Interaktion und das Kennenlernen der Schüler untereinander fördert. Anschließend wird die Sequenz ausführlich reflektiert.

Die Erfahrung zeigt, dass eine sehr gründliche Vorbereitung der ersten zwei Unterrichtswochen elementar ist, weil hier die Basis für das gesamte Schuljahr gelegt wird. Daher wird die erste Sequenz minutiös geplant.

Der Kurs beginnt bevor die Schüler da sind. Die Lehrkraft hatte sich vorgenommen, 1-2 Wochen vor Schulbeginn für die Lernenden zu beten. Zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde ist die Lehrkraft vor den Schüler da und hat die Sitzordnung in Vierergruppen aufgestellt. Es ist dem Pädagogen wichtig, die eintretenden Schüler zu begrüßen. Als alle Platz nehmen, stellt sich die Lehrkraft in den ersten 30 Sekunden vor. Anschließend werden die Schüler gebeten, sich einander in Partnerarbeit vorzustellen, wobei eine Person zwei Minuten redet und die andere zuhört. Anschließend stellen die Schüler ihren Partner in ihren Vierergruppen vor.

Es scheint, dass die beschriebene Sequenz kaum offensichtliche Anknüpfungspunkte zum christlichen Glauben hat. In der Reflektion zeigt sich jedoch, dass die Lehrkraft einige christliche Perspektiven berücksichtigt hat: die Lehrkraft als Gastgeber seiner Schüler, die Betonung des Einander-Zuhörens, die Beteiligung aller Lernenden in einem sicheren Raum usw. Allein dieses Beispiel verdeutlicht, welchen Einfluss diese praktischen Entscheidungen auf das Unterrichten selbst und die Beziehung zum christlichen Glauben haben.

3 Muster, auf die es ankommt

Patterns that matter

Manchmal löse die Frage nach einer christlichen Pädagogik (*the Christian ways to teach*) gewisse Ängste unter christlichen Pädagogen aus. Bedeutet dies, die Wissenschaft zu vernachlässigen? Oder ist es etwa die Anwendung einer einzelnen biblischen Methode usw.? Fest steht, dass solche Ängste ihre Wurzeln in einem zu schmalen Verständnis über die Pädagogik selbst haben (*that fall short of capturing what it involves*). Daher wird im Folgenden für ein breites Verständnis bzw. Konzept einer Pädagogik plädiert.

Wenn wir unterrichten, geschehen viele Dinge gleichzeitig (*when we teach, lots of things are happening at once*)

Das Unterrichten ist ein komplexes Geschehen. Es ist stets – neben dem inhaltlichen Stoff – vom pädagogischen Setting (*pedagogical home*), in das das Fach eingebettet ist, abhängig. Daraus folgt, dass es fürs Unterrichten legitim ist, mehrere – neben den rein inhaltlichen – Ziele auf verschiedenen Ebenen anzustreben. Jede unterrichtliche Sequenz impliziert eine ganze Reihe gleichwertiger Absichten (*simultaneous reasons*). Es passiert also mehr, als dass nur Mathe (das ‚Was‘) unterrichtet wird. In welches pädagogische Setting das Fach Mathe eingebunden ist (das ‚Wie‘), kann davon nicht gelöst werden.

Simultan bedeutet hier, dass das Lehren zeitgleich auf mehreren Ebenen geschieht. Und diese unterschiedlichen Ebenen oder Wirkungsweisen bedingen einander. Wenn durch eine gewählte Methode eine sichere Lernumgebung geschaffen wird, hat dies Einfluss auf die Schüler, die z. B. Deutsch lernen müssen und miteinander in einer fremden Sprache interagieren sollen. Sie erleben Sicherheit und keinen Stress.

Das Unterrichten ist also vergleichbar mit einem Ökosystem. Und in einem solchen System hat auch der Raum bzw. die Möbel Einfluss auf das Lernen. Ein Ökosystem ist höchst dynamisch und die einzelnen Teile bedingen sich ständig direkt oder indirekt.

Die Metapher des Ökosystems greift aber zu kurz, da das Unterrichten in der Schule stets einen inhaltlichen Zweck (*a focal purpose*) erfüllen soll. Etwas ist zu lernen und eine Lehrkraft wird sich auch fragen müssen, was die Schüler jeweils gelernt haben. Und doch muss festgehalten werden: Deutsch zu unterrichten und Deutsch zu unterrichten kann auf ganz unterschiedliche Weise erfolgen. Zum Beispiel werden beim behavioristischen Ansatz den Schülern fremdsprachige Phrasen immer und immer wieder eingedrillt. Bei einem existentialistischen Ansatz sitzen die Schüler in Gruppen und sie reden in einer fremden Sprache über Themen, die ihnen wichtig erscheinen. So hat jeder Ansatz eine Wirkung auf die Lernenden.

Unsere Hauptziele sind in größere Zusammenhänge eingebettet (*Our focal goals are nested within larger stories*)

Die Fokussierung allein auf den inhaltlichen Aspekt des Faches ist grundsätzlich nobel und nicht abzustreiten. Aber es greift zu kurz, denn es gleicht einem Kind, das durch das Haus saust, um nach einem Schmetterling zu greifen und dabei mit seiner Zielstrebigkeit die auf dem Boden spielende kleine Schwester überrennt. Die alleinige Konzentration auf die inhaltlichen Lernziele legitimiert nicht die Vernachlässigung des pädagogischen Settings (*The importance of focal goals does not imply that it is sensible to pay less attention to their context*).

Wie ein Architekt, der neben der Erstellung eines Gebäudes sich mit vielen anderen Fragen beschäftigen

wird (ökologische Situation; kulturelle Anforderungen usw.), werden sich Pädagogen neben ihrem Fach auch pädagogische Meta-Fragen stellen müssen.

*It simply means that design happens in contexts and is complex and value-laden. When we design things, we are answerable to multiple norms at once.*

Die Frage stellt sich natürlich, was diese neun-minütige-Kennenlernsequenz mit dem christlichen Glauben zu tun hat. Das kann ein Beispiel verdeutlichen: Ein Lehrer der Philosophie begann seinen Kurs, indem er jegliches Kennenlernen zu Beginn seines Kurses abwehrte. Auf den Vorschlag einer Schülerin – die gegenseitige Vorstellung könnte ein besserer Startpunkt sein – entgegnete er: „Es zähle nicht, wer du bist oder woher du kommst. Es zählt allein die Qualität deines Arguments. Nun zurück zu den ‚Tugenden‘...“. Dieses Beispiel zeigt, dass der Lehrer von bestimmten Paradigmen geleitet wird, und zwar ‚Wissen sei a-personal, kontextlos und objektiv‘.

Die neun-minütige Sequenz wurde entwickelt, indem bewusst bestimmte Parameter des christlichen Glaubens einbezogen wurden, nämlich die Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott, die Tugend der Gastfreundschaft, Zuhören als Wert, der sich aus dem *Schema Israel* ableiten lässt.

Das bedeutet keineswegs, dass ein solches Vorgehen ein biblisches Mandat bzw. die allein biblische Vorgehensweise darstellt.

*There is no straight path from Bible verses to pedagogical choices*

Andere Lehrkräfte könnten dieselben Entscheidungen auf der Grundlage anderer Wertvorstellungen treffen. Es gibt kein Monopol der Christen auf Werte. Das spezifisch Christliche geschah nicht getrennt vom sonstigen Unterrichten, denn das pädagogische Handeln selbst trägt Paradigmen des christlichen Lebens und Lehrens in sich.

*The teaching process itself carries in its patterns a faith-inflected vision of how we should live and learn together.*

So entsteht eine über die Zeit eigene spezifische Unterrichtskultur und die sich wiederholenden Faktoren beim Unterrichten beeinflussen das Ökosystem der Lerngruppe mehr als eine einzige Unterrichtseinheit.

#### 4 Die Bewegung der Seele The Movement of the Soul

*This means that if we care about the kind of culture we live in, we will care about how we teach.*

Smith hat seine Einsichten durch eigene Erfahrungen im Unterricht, die im Übrigen häufig von Unbehagen und Ungeschick begleitet waren, entwickelt. Einmal fragte ihn eine Schülerin während einer schriftlichen Übung in Französisch, wo es um eine alltägliche Konversation in einem Restaurant ging (der Autor ist Lehrer für Deutsch, Französisch und Russisch): „Sir, haben sie Angst vor dem Sterben?“ Ein anderes Mal erhielt sein Enthusiasmus als

junger Lehrer, der den Glauben und das Unterrichten zu verbinden suchte, einen Dämpfer, als er während einer Arbeitsphase einen 15jährigen Schüler anschaute und für sich feststellte, dass er ihn bisher nicht *wirklich* wahrgenommen hatte (*It suddenly struck me that I had never really seen him before*).

Inspiziert durch die Aussagen von Ulrich Zwingli [Schweizer Reformator] und Aurelius Augustinus [Kirchenvater im 4. Jhr.] – Sünde sei im Wesentlichen Selbst-Liebe – wurde Smith jedoch klar, dass die Bewegung der Seele nicht nur ein inwendiges Geschehen sei, sondern nach außen sichtbar werden müsse. Wenn dem so ist, müsste dies auch in der Pädagogik erkennbar sein. Und wenn man das pädagogische Handeln reflektiert, erkennt man viele Mängel. Sollte die Liebe zu Gott und zum Nächsten sich nicht auch in einer pädagogischen Praxis offenbaren? Dies bleibe ein Anspruch einer christlichen Pädagogik, die sich in den unterschiedlichsten Aspekten zeigen kann.

#### Die Bilder (*Images*)

Bezeichnenderweise lässt sich feststellen, dass die in den Textbüchern verwendete Bilder (a) nur die Mittelschicht bzw. wohlhabende Menschen abbilden. Welche Wirkung haben aber solche Bilder auf Schüler einer staatlichen Schule in einem ärmeren Stadtteil mit hoher Arbeitslosigkeit? Diese Bilder stehen diametral entgegen dem eigenen Erleben der Schüler.

(b) Zudem ist zu beobachten, dass die abgebildeten Menschen entweder durch Cartoons (also unwirkliche Personen) oder durch emotionslose Fotos (ohne Tiefgang und Präsenz) dargestellt werden. So ist der Autor als Deutsch-Lehrer zu der Einsicht gelangt, dass nur wenige seiner visueller Ressourcen die ‚Deutschen‘ als die zu liebenden Nächsten abbilden. Die Bilder vermitteln also Aspekte, die das Gebot der Liebe nicht fördern, sondern dämpfen.

#### Die Sprache (Talk)

Smith stellt fest, dass die Konversationen in Sprachbüchern sich allein um wirtschaftliche Belange und Freizeitdinge drehen (Einkaufen, Urlaub machen, Essen, Reisen, usw.). Bestimmte Themen wie z. B. Leiden, Feiern, aufopferndes Geben, ethische Dilemmata, Protest, Ungerechtigkeit usw. werden vernachlässigt.

*One day, it occurred to me that we habitually talked about learning to speak a foreign language, but never of learning to hear a foreign language, as if the sole purpose of learning were to make our own wishes and ideas known to more people.*

So lässt sich aus der Analyse der Bücher feststellen, dass sie die gebotene Kultur der Liebe in einem wahrnehmbaren Widerspruch zur Sprache und Bildern der Textbücher steht.

Implizierte moralische Welten (Implied Moral Worlds) Gemäß den Aussagen des Soziologen Christian Smith sind alle sozialen Institutionen ‚moralisch geprägte

Systeme‘ (*morally animated enterprises*), stets wurzelnd in historischen Narrativen, Meta-Erzählungen, Traditionen und Weltbildern, die ihre Akteuren Orientierung im Hinblick auf das Gute, die Gerechtigkeit und die Wahrheit (*the good, the right, the true*) geben. Demnach ist festzustellen, dass soziale Handlungen dieser Akteure auf einem tiefergehenden Background basieren und innerhalb dieses Systems Sinn ergeben. Sie sind im Allgemeinen in sich kohärent bzw. schlüssig. So machen Drive-in-Restaurants in einer Kultur Sinn, in der Mobilität, individuelle Freiheit, Schnelligkeit und Effizienz gewürdigt werden. Die Meidung des direkten Augenkontakts mit Fremden macht Sinn, wo die Wahrung eines privaten persönlichen Raums wichtig ist. Teure Kleidung ist dort sinnvoll, wo Wohlstand, Besitz und die äußere Wahrnehmung einen hohen Wert haben usw.

Deshalb sind unsere sozialen Handlungen nicht zufällige Ereignisse oder einfach nur ein Ausdruck unserer persönlichen Launen. Sie sind Wege und Strategien, wie wir im sozialen Interagieren ein größeres impliziertes Idealbild verdeutlichen. Daher offenbaren die in Textbüchern verwendete Bilder und die Sprache implizierte Werte in Bezug auf das Gute, die Gerechtigkeit und Wahrheit.

*My curriculum and pedagogy nestled within the collection of narratives that was shaping society, the shared sense of what was good, right, and true and how we might reach the promised land.*

Daher ist das Unterrichten egal welchen Faches stets eingebettet in ein ‚moralisch geprägtes System‘, das uns und unsere Vorstellungskraft beeinflusst. Diese Meta-Narrative gilt es bewusst zu machen, sie kritisch zu durchleuchten (nicht alles ist *per sé* schlecht) und im Sinne vom Römer 12,1-3 zu transformieren, so dass die Bewegung der Seele von der Selbst-Liebe zur Würdigung von Gott und des Nächsten begünstigt wird.

## 5 Das motivierende Design

### Motivated Design

Zwei Thesen bedingen sich gegenseitig: Erstens, der christliche Glaube (*christian faith*) kann einen sinnvollen Beitrag (*generative role*) für die Pädagogik leisten. Zweitens, der christliche Glaube liefert nicht die eine, einzig wahre und geschützte Methode:

*...that Christian faith cannot simply tell us how to teach or provide unique, copyrighted, Christian teaching moves.*

Deshalb geht es also darum, einen pädagogischen Weg zu finden, der die beiden höchsten Gebote (Liebe zu Gott und Mitmenschen) im pädagogischen Handeln begünstigt.

Betrachtet man das pädagogische Handeln metaphorisch als Gaststätte von Fremden, in der sich Gastgeber und Gäste begegnen, hat dies Konsequenzen auf vier verschiedene Aspekte.

(1) Mensch-Sein (*Humans*).

Die Begegnung mit Individuen bzw. Menschen im Unterricht soll an ihre Ebenbildlichkeit mit Gott erinnern bzw. diese hervorheben. So werden Bilder, Texte, Filme usw. ausgewählt, die eine wirkliche und ggf. tiefgehende Begegnung ermöglichen, also jenseits der 'sonnigen Konsumenten-Oberfläche' (*beyond shiny consumer surfaces*). Es sind Bilder und Geschichten über Menschen nötig, die einladen, von *ihnen zu lernen* und nicht nur über sie zu lernen. Im Lernen einer Fremdsprache soll beim Schüler der Eindruck entstehen, dass er von den Charakteren, die eingeführt werden, Einsichten fürs Leben bekommt und für sie dankbar wird.

(2) Geschichten (*Stories*).

Indem beim Lernen der Fremdsprache reale Erzählungen und Geschichten eingebracht werden, entsteht Tiefgang und kann eine Identifikation ermöglicht werden. Denn das Erzählen einer Geschichte transportiert Werte.

(3) Ethische Signifikanz (*Moral Significance*).

Es geht darum, die Wünsche und Sehnsüchte der Schüler zu berühren, nicht nur ihr Vokabelwissen abzufragen. So werden die großen Fragen der Selbst-Liebe und der Nächstenliebe Thema im Unterricht und nicht nur die Frage, wie man zur nächsten U-Bahn kommt. Indem entsprechendes Material ausgewählt wird, wird den Schülern indirekt vermittelt, dass Menschen der Zielkultur ebenfalls dieselben Fragen haben wie sie.

(4) Achtsamkeit (*Attentiveness*).

Als Lehrer für Fremdsprachen wird es ihm wichtig, dass sein Unterricht die Aufmerksamkeit und die Bereitschaft zum Zuhören fördert. Die Nächstenliebe verlangt – neben vielem anderem – die Bereitschaft, sich zurückzunehmen und achtsam für sein Gegenüber zu werden, anstatt es voreilig zu beurteilen.

Diese vier Aspekte bilden einen Rahmen, der einen guten Startpunkt in der Unterrichtsvorbereitung, die gewisse pädagogische Ziele zu erreichen sucht, darstellt. Von hier aus werden dann effektive Lernaktivitäten innerhalb dessen entwickelt. Als Beispiel wird eine Unterrichtssequenz über die „Weiße Rose“ um Sophie und Hans Scholl vorgestellt, die er in einem College-Kurs im zweiten Jahr des Deutsch-Unterrichts, die sprachlichen Fähigkeiten sind noch rudimentär, erprobt wurde.

Bei einem solchen Vorgehen geht es keineswegs um die Darstellung einer einzigartigen, christlichen (=biblischen) Methode oder um einen moralisch-spirituellen Prozess, der Veränderung garantiert. Der beschriebene Weg ist auch nicht originär christlich bzw. ergibt sich nach den Gesetzen der Logik als christlich. Es sind Bewegungen und Motive, die für sich keinen göttlichen Stempel beanspruchen. Es ist also nicht als ‚Gottes wahre und einzige Methode‘ anzusehen.

Und doch gibt es einen Einfluss und eine gewisse kohärente Absicht, die das pädagogische Handeln beeinflusst. Es ist der Versuch, eine pädagogische

Integrität (mit dem christlichen Glauben) zu erlangen. Es geht darum, praktikable Schritte zu entwickeln, die vom Evangelium schlüssig und mit ihm insgesamt vereinbar sind. Diese methodische Vorgehensweise wird auch durch die Studien von George Lakoff (amerikanischer Linguist) und seiner Theorie der kognitivistischen Metaphern gestützt. Eine Illustration von N. T. Wright (britischer Theologe) soll dies verdeutlichen:

Man stelle sich vor, ein bisher verschollenes Werk von W. Shakespeare ist gefunden worden. Es ist herausragend und angemessen für eine Aufführung. Das einzige Problem ist nur, dass von den fünf Akten des Stückes nur vier erhalten geblieben sind. Es wäre nun ungeeignet, wenn man den fünften Akt ein für alle Mal schreiben und für alle verbindlich machen wollte. Man würde dieses Stück auf die eine Perspektive festlegen und Shakespeare Gedanken eines anderen Autors unterschieben. Eine bessere Strategie wäre es, wenn man gut ausgebildete, sensitive und erfahrene Shakespeare-Schauspieler beauftragen würde, die ersten vier Akte bis ins Detail kennen zu lernen und in der Sprache und Kultur von Shakespeare und seiner Zeit sich anzueignen. Und anschließend würden diese Schauspieler den Auftrag erhalten, nun auf ihre Weise den fünften Akt zu spielen.

Diese Illustration verdeutlicht die Vorgehensweise einer ‚Pädagogik der christlichen Integrität‘. Es geht nicht um den einen richtigen Weg christlicher Unterrichtspraxis, aber um eine Pädagogik, die vom christlichen Glauben motiviert, durchdrungen und geprägt ist. Dabei können sich mehrere Pfade ergeben, und doch wird man bestimmte pädagogische Modelle als nicht vereinbar mit dem christlichen Glauben ablehnen, weil die Akteure einer solchen Pädagogik (die Lehrkräfte) wie die Schauspieler den christlichen Glauben durch und durch kennen.

*There is improvisation, but that does not lessen the need for faithful engagement. It places us responsibly in the midst of the challenge of designing practices that fit our convictions regarding the truth about God, humankind, and the world.*

## 6 Sehen, Engagement, Kontextualisierung See, Engage, Reshape

Wie können Christen ihre Pädagogik im Lichte des Glaubens anwenden, ohne dass damit der Anspruch verbunden wird, sie müssten zugleich Philosophie bzw. systematische Theologie studiert haben? Der im Folgenden vorgestellte Ansatz wurde von amerikanischen, britischen und australischen Pädagogen entwickelt. Es geht um ein praktikables Modell, das unter dem Titel *what if learning* bekannt wurde und zu einem erneuerten Sehen (*see anew*), zum Engagement (*choose engagement*) und Kontextualisierung (*reshape practice*) motiviert.

See anew.

Hier geht es um Vorstellungskraft und die eigene Reflektion. Es ist das sich Einlassen auf die Vorgänge im

Klassenraum und die Frage, was getan werden könnte, damit die unterrichtliche Praxis einen größeren Resonanzkörper für das Reich Gottes darstellt. Wir können hier das Geschehen im Klassenraum durch die Brille der Gnade, Gerechtigkeit, Schönheit, Freude, Tugend, Glaube, Hoffnung und Liebe betrachten (siehe Kapitel 7).

#### Choosing Engagement.

Hier geht es um die Auswertung der Lernprozesse der Schüler. Die Pädagogik nimmt hier die Aktivität der Schüler in den Blick und reflektiert das eigene pädagogische Handeln. Die Lehrkraft schreibt nicht einfach eine Seite an die Tafel mit dem Auftrag „Lest es bis morgen!“, sondern sie ist sich dessen bewusst, dass die Art und Weise der Kommunikation dieser Aufgabe, die vermittelten Hilfestellungen und Motive die Leseaktivität der Schüler beeinflussen wird. Es geht daher nicht um Leistung an sich, sondern um die Art des Engagements der Lernenden.

#### Reshaping Practice.

Hier geht es primär um die pädagogische Praxis. Dabei wirkt die Persönlichkeit der Lehrkraft, aber auch der Raum, die spezifische Tageszeit usw. auf das Lernen. In einem Kurs z. B. hat sich ein Professor immer wieder um eine lebendige Diskussion der Lerngruppe bemüht. Der Erfolg blieb aus. Alle Versuche scheiterten und seine Aufforderungen endeten in der Stille. In der Reflektion hat man jedoch festgestellt, dass im selben Raum sich doppelt so viele Stühle wie Studenten befanden. Die Studenten verteilten sich im Raum, das Führen einer Diskussion war wegen der Größe des Raumes und der vielen Stühle kaum möglich. Der Raum wirkte negativ auf das unterrichtliche Vorhaben.

## 7 Die Wirkung der Vorstellungskraft

### The Work of Imagination

Das Konzept der christlich geprägten Vorstellungskraft (*Christian imagination*) spielt eine wesentliche Rolle, wenn es eine Pädagogik geht, die vom christlichen Glauben durchdrungen ist. Konkret geht es darum, quer und fächerübergreifend zu denken. So werden z. B. die eigenen Vorstellungen bei der Frage, ob die Geschichte über den Tsunami in ein Mathe-Buch gehört, reflektiert und hinterfragt. Gespräche mit Fachlehrern über die christliche Pädagogik zeigen, dass manche von ihnen an einem gewissen Punkt sagen: „Meistens unterrichte ich ja nur die Photosynthese.“ Drei Missverständnisse lassen sich an dieser Antwort wahrnehmen: 1) Plädiert jemand vom Fachseminar oder Hochschule für eine christliche Bildung, wird ihm unterstellt, er erwartet von den Lehrkräften Grundkenntnisse in der Philosophie- und Geistesgeschichte. 2) Eine christliche Perspektive wird von den Lehrkräften bei den Themen erwartet, die kontrovers sind (z.B. Evolutionstheorie) gesehen werden. Was Photosynthese mit christlicher Bildung zu tun haben könnte, bleibt schleierhaft. 3) Wenn man diesem folgt, sieht der betreffende Biologie-Lehrer den christlichen Glauben für sein Unterrichtsthema als

irrelevant an. Eine erweiterte Vorstellungskraft kann dazu verhelfen, den Sachverhalt in einen größeren Rahmen zu setzen. Dann könnte nämlich auffallen, dass christliche Tugenden, der Zusammenhang von Ethik und Wissenschaft, Klassenraum-Kultur, Ästhetik, Staunen lernen, die Rolle der Wissenschaft im Allgemeinen usw. sinnvolle Brücken zum Unterrichten der Photosynthese und christlicher Bildung bilden könnten.

Folgt man der Spur der Vorstellungskraft, dann ist das von Charles Taylor eingeführte Konzept der ‚sozialen Bilder und Vorstellungen‘ (*social imaginary*) dem Konzept des Weltbildes (*worldview*) vorzuziehen. Ersterer weitet das Mindset und lädt dazu ein, nicht nur innerhalb möglicher konfessioneller Grenzen zu denken. Es geht also bei dem Ansatz der Vorstellungskraft nicht primär darum, eine christliche Weltsicht z. B. aus heilsgeschichtlicher Perspektive zu entfalten, sondern um die Reflektion der sozialen Lebenswelt der Menschen an sich. Soziale Vorstellungen sind in erster Linie keine Theorie, Theologie oder eine Sammlung bestimmter Glaubensaussagen, sondern unausgesprochene Strategien der Daseinsbewältigung und kulturellen Ideen, die sich in Geschichten (stories), Bildern und Ritualen zeigen. Daher ist die Beziehung zwischen der Praxis und dem kulturellen Hintergrundwissen nicht einseitig zu sehen. Wenn das Wissen Praxis ermöglicht, dann ist es umgekehrt so, dass die Praxis die sozialen Vorstellungen dahinter verrät.

Was würde also passieren, wenn ein Mathe-Buch das Bild eines Tsunami auf dem Cover tragen würde? Neben den damit verbundenen Implikationen für die zu erwerbenden mathematischen Kenntnisse und Fertigkeiten würde dieses Bild die Lernenden einladen, auf Fragen des Leids, Naturkatastrophen und globaler Nöte Antworten zu finden. Häufig leidet das Fach Mathematik darunter, dass es wenig an die Lebenswirklichkeit und Nöte der Menschen anknüpft. Oftmals werden allein die wirtschaftlichen Bezüge hergestellt. Lernende werden selten zum Dienen und Einsatz eingeladen oder erkennen kaum die Schönheit in der Mathematik selbst.

Frühere Pädagogen ließen sich häufig von Metaphern und Bildern der Bibel leiten. Ein Vorbild war hier Bernhard von Clairvaux (12. Jhr.), der selbst im Sinne des Geistes unterrichten wollte. So formulierte er, dass das Unterrichten wie das Brotbrechen in der Gemeinschaft mit den Lernenden sei. Und dabei ging es ihm darum, dass der Charakter Christi in der Praxis des Unterrichts wahrgenommen wird. Manche Pädagogen haben – von B. Clairvaux angeregt – den Klassenraum mit einem Ort verglichen, zu dem Schüler als Gäste eingeladen werden. Welche Auswirkungen hätte eine solche Metaphern auf die konkrete Unterrichtspraxis?

Es ist also die Aufgabe einer christlichen Pädagogik, die Vorstellungskraft von Lehrkräften zu erweitern, die dazu anregt, das Unterrichten neu und aus erweiterter Perspektive zu sehen.

*Part of Christian pedagogy is the fostering of a Christian Imagination that is rich enough to suggest*

*ways of seeing teaching and learning practices anew, turning them over in a Fresh light and probing how they might fit together more faithfully and fruitfully.*

## 8. Gemeinsames Leben

### Life together

Die Umsetzung dieses Aspekts ist ohne Beteiligung der Schüler nicht möglich. Schließlich geht es um ihren Lernprozess und die Skills, die zu erlernen sind.

Es ist zu beobachten, dass von Lernenden bis zur Hochschulausbildung das Schreiben (z. B. Facharbeiten, Essays usw.) verlangt wird, aber die Kunst des Lesens (nicht was zu lesen ist, sondern *wie* zu lesen ist) kaum trainiert wird. Anhand des Büchleins von Dietrich Bonhoeffer *Gemeinsames Leben* soll die Lesekompetenz der Schüler geübt werden. Dabei geht es auch die Art des Engagements bzw. der Schülerbeteiligung. Smith entscheidet sich, die von Bonhoeffer vorgeschlagenen Praktiken gemeinsamen Lebens in seinen Kurs einzubauen. Aber wie ist nun dieser Text in einem College-Kurs zu unterrichten? Schließlich wollte Bonhoeffer eine Gemeinde aufbauen, Smith ist jedoch dabei, einen Kurs im College-Programm durchzuführen.

Hilfe bei der Umsetzung liefern Jean Lave und Etienne Wenger, die das Konzept der legitimen peripheren Teilhabe (*legitimate peripheral participation*) geprägt haben. Sie haben den Prozess beschrieben, wie Auszubildende zu einer umfassenden Mitwirkung geführt werden. Anfänglich ist der Lernende ein Outsider bzw. nur Beobachter, der z. B. nur Bücher über das Weben gelesen hat, aber selbst noch nie gewebt hat. Um zum Ziel zu kommen, braucht der Beteiligte zu Beginn *periphere Teilschritte* anstatt den ‚Sprung ins kalte Wasser‘. Jedoch müssen diese Teilschritte legitimiert bzw. zielführend sein. Eine ‚ABM‘ hilft nicht weiter.

*In this space of legitimate, peripheral participation, active engagement and critical reflection both have their place.*

Die zentrale Frage war also, welche Art von Engagement benötigen die Lernenden in der Auseinandersetzung mit Bonhoeffers Text. Lane und Wenger ermutigen zu sinnvollen und peripheren Übungen, nicht zur vollen Teilhabe aber auch zu mehr als der Analyse des Textes.

Nun wurden die Ziele dieser Reihe formuliert: das Üben der Lesekompetenz, das Verstehen des historischen, sozialen und kulturellen Hintergrunds, das Reflektieren über einen wissenschaftlichen Text und praktische Übungen des Christsein außerhalb des Unterrichts. Daher wurde das Führen eines Tagebuchs eingeführt, die eingereicht wurden und die Erfahrungen der Schüler dokumentierten. Die Lernenden wurden nach der Lektüre z. B. aufgefordert, für eine Person, die sie nicht mochten und der sie im Alltag begegnen, in Christus zu danken. Ein anderes Mal sollten sie für eine Person, die sie nicht mit Namen kannten, zu beten und

es wurde im Allgemeinen die *lectio continua* langer Bibelabschnitte eingeübt.

In der Auswertung haben nicht alle Lernenden dasselbe Engagement im Erledigen der Aufgaben gezeigt. Es war ein Kurs wie jeder andere. Es ging hier aber auch nicht darum, den einen nur möglichen Zugang vorzustellen. Vielmehr wurden hier Ansätze geteilt, wie ein mögliches Engagement der Lernenden aussehen kann. Es gäbe verschiedene andere Möglichkeiten, den Text von Bonhoeffer zu bearbeiten (schnelles Überfliegen des Textes, kritisches Lesen usw.). Es wurde jedoch deutlich, dass jede spezifische Art der Schülerbeteiligung einen anderen Lerneffekt hätte, auch wenn stets derselbe Text gelesen wurde.

## 9. Raum und Zeit gestalten

### Designing Space and Time

Der dritte Aspekt reflektiert den Einfluss der ‚materiellen Welt‘ (*our material environment*) auf das Lernen. Smith widmet sich hier nur zwei Teilbereichen: Raum und Zeit. Und er stellt die Frage, ob es Lehrkräften bewusst ist, dass der physische Raum die christliche Bildung mitprägt. Geht es bei der „Integration von Glauben und Lernen“ allein nur um Inhalte und die Curricula? Nein, denn die Rolle der Lehrkraft in diesem Raum und ihr Agieren im Raum kommuniziert und hat eine Wirkung, auch im Hinblick auf die Frage von Glauben und Lernen. Die pädagogische Praxis der Lehrkraft wird nicht nur in Worten, sondern durch die Position und die Körperhaltung der Lehrkraft getragen. Folgt man dieser These, so dann z. B. bei einer Andacht im Klassenraum nicht nur nach deren Inhalt zu fragen, sondern aus welcher Position, mit welcher Haltung und in welchem Ton die Andacht gehalten wurde. Gleiches betrifft das Gebet: Wo sollte gebetet werden? Und welche Haltungen sollten das Gebet begleiten?

Die Reflektion über den Kontext und die Verortung solcher Rituale ist auch deshalb wichtig, weil hier verschiedene Bedeutungsebenen automatisch mitschwingen. So können Andachten gelegentlich dazu verkommen, allein nur das Schülerverhalten zu kontrollieren. Oder sie dienen allein dazu, die Schüler in einem Moment des Unterrichtsgeschehens zu beruhigen.

Fest steht: Die Bedeutung von Ritualen und Gesten stehen niemals von vornherein fest, sondern sie werden in der Praxis mit verschiedenen Erwartungen und Haltungen aufgeladen.

*...the meaning of gestures and rituals are not a given, but emerges as part of how they are woven into the patterns of practice of the community.*

Das Unterrichten im gegenwärtigen Moment beinhaltet stets Vergangenes und Zukünftiges. Insofern beinhaltet das Unterrichten stets unseren Umgang mit der Zeit.

*In this sense, teaching itself is always telling a story about how we inhabit time – about who we are, where we are now, and where we are headed.*

Folgt man dem jüdischen Theologen Abraham Joshua Heschel (The Sabbath), so ist Zeit nach jüdischem Verständnis nicht einfach eine Methode zum Bestimmen einer bestimmten Dauer, sondern sie unterliegt gewissen Rhythmen (vgl. z. B. das Konzept der Werkzeuge und des Sabbats). Daher hat auch der praktische Umgang der Zeit einen Einfluss auf die Kommunikation des Glaubens im Klassenraum.

Angenommen, dir fällt auf, dass die Lernenden an deiner Schule ständig gehetzt und gestresst sind. Du beobachtest, dass sie kaum so etwas wie Ruhe und Sabbat kennen. Wie würdest du dieses Thema angehen? Nun eine mögliche Intervention wäre, eine Serie von Andachten über Sabbat durchzuführen. Oder die Lernenden erhalten einen Text über die Wichtigkeit des Sabbats. Oder wir erzählen über Vorbilder, die ihre Ruhezeiten eingehalten haben.

Einen gänzlich anderen Weg wählte ein anderer Pädagoge: Er entschied sich, seinen Kurs umzustrukturieren. Aufgaben konnten zukünftig nur noch bis zum Samstagabend abgegeben werden. Es wurden auch keine neuen Aufgaben vor Montag früh gestellt. Es plante eine Reflektion mit den Lernenden ein, um über diese neue Praxis zu diskutieren und über den eigenen Sabbat zu erzählen.

Die Verbindung zwischen einer modifizierten Praxis und einer gemeinsamen Reflektion ist wichtig. Denn eine Umstellung der Praxis ohne Rücksprache mit den Schülern könnte den Verdacht einer behavioristischen Manipulation erwecken und entspricht nicht der christlichen Ethik. Aber nur Appelle und christliche Normen ohne Veränderung der Praxis begünstigen die Heuchelei oder eine Selbstgerechtigkeit.

## 10. Pädagogik und die Gemeinschaft

### Pedagogy and Community

Folgende Thesen wurden bisher entfaltet:

- Der Glaube in der Pädagogik umfasst nicht nur Fragen des Weltbildes, der Curricula oder Aspekte des Lehrerverhaltens, sondern die pädagogische Praxis an sich befruchtet oder minimiert den Glauben.
  - Es gibt nicht die einzige christliche pädagogische Methode, die es anzustreben gilt.
  - Die Fortführung des Gesprächs zwischen Glauben und Pädagogik wird wesentlich über die Zukunft der christlichen Bildung entscheiden. Hier bedarf es einer Achtsamkeit für die bereits verwirklichte Praxis, die mit dieser erweiterten Perspektive zu reflektieren ist.
  - Dies scheint der vernachlässigte Aspekt der Pädagogik aus protestantischer Perspektive zu sein.
- Nachdem Smith die wesentlichen Inhalte seines Werkes zusammenfasst, stellt er dann erneut die Frage, ob die von ihm vorgeschlagenen Ideen und Zugänge spezifisch christlich sind (*distinctively Christian?*). Für ihn ist dies nicht die zentrale Frage, sondern ob die gelebten Werte bzw. die pädagogische Praxis die Integrität des Glaubens wieder spiegeln bzw. begünstigen.

Bei der Frage, was es nun bedeute, auf eine christliche Art und Weise zu unterrichten, sieht Smith eine Reihe von Aspekten: So ist das Praktizieren einer eigenen christlichen Frömmigkeit wie Gebet, Bibellese usw. genauso wichtig wie die eigene Charakterbildung des Pädagogen. Aber bei alledem ist es stets ein Prozess und nicht das Anwenden einer einzelnen richtigen christlichen Methode. Und der Aspekt der lernenden christlichen Gemeinschaft darf nicht unterschätzt werden:

*I suspect that one of the most important Christian practices that might sustain Christian teaching and learning is intentional community, learning continually with others and from others how to live out our vocation to be the Body of Christ.*

## 11. Der Stand der christlichen Forschung

### The State of Christian Scholarship

Im letzten Kapitel betont Smith erneut, dass christliche Bildung zu kurz ausfällt, wenn es die Pädagogik selbst und ihre Reflektion vernachlässigt. Seine These ist, dass die protestantische Forschung dies bisher völlig vernachlässigt hat.

In den letzten 50 Jahren sind viele Beiträge zur Beziehung von Glauben und Lernen erschienen. Es werden ca. 10.000 wissenschaftlicher Artikel geschätzt und eine Reihe von Büchern erwähnt, die sich vor allem auf die zu lehrenden Inhalte und philosophische Teilfragen konzentrieren. Und trotzdem bleibt eine eklatante Lücke, wenn es darum geht, wie der Glaube den Lehr- und Lernprozess (besonders in der Hochschulbildung) beeinflusst bzw. beeinflussen soll. Smith begegnet vielen Pädagogen, an die die Erwartung christlicher Bildung geäußert wurde, denen aber der *worldview*-Ansatz kaum etwas in der Praxis gebracht hat. Festzustellen ist auch, dass die wenigen Aufsätze, die sich mit der Pädagogik beschäftigen, nicht die Schulpraxis vor Ort erreichen, weil sie nur in wissenschaftlichen Fachmagazinen publiziert werden. Es werden verschiedene Gründe genannt, warum zu dieser Forschungslücke gekommen ist: (1) mangelnde Wertschätzung und Belohnung bzw. akademisches Prestige, (2) die Vernachlässigung der Pädagogik in *post graduate*-Programmen, (3) ein bestimmtes Mindset über die Pädagogik, die das Unterrichten selbst nicht in den Mittelpunkt stellt, (4) das Unterrichten sei individuell (Jeder mache es nach seiner Fassung), (5) die fehlende Anerkennung der Pädagogik in wissenschaftliche Disziplinen im Allgemeinen und (6) eine große Skepsis gegenüber christlicher Bildung.

Aber die Hoffnung auf Besserung überwiegt. Denn gemeinsam können Wege bestritten werden, die das pädagogische Handeln selbst ein natürlicher Teil einer christlichen Bildung wird.

*May the progress continue and deepen as we learn together to practice and articulate a pedagogy rooted in the calling of the Christian teacher/scholar.*