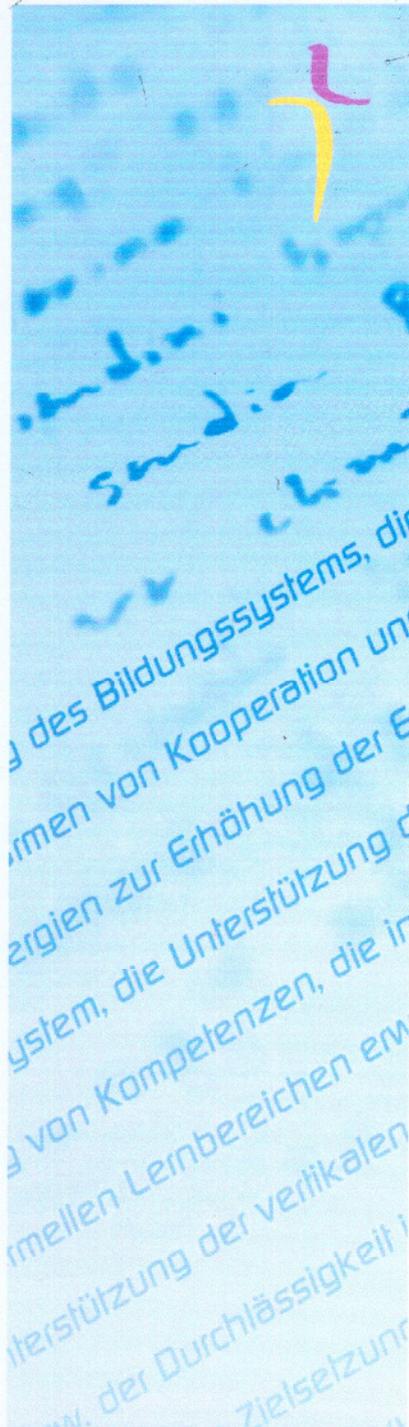


Amt und Gemeinde

61. Jahrgang, Heft 1, 2010

€ 6,-



Bildung

Wolfgang Wischmeyer

Philipp Melanchthon – der „Schulmeister“
der Wittenberger Reformation

8

Genoveva Brandstetter /
Wolfgang Kellner

Wertorientierung und Bewertungstrends in der
allgemeinen Erwachsenenbildung

14

Helga Kohler-Spiegel

Kompetenzorientiert Religion unterrichten

27

Karl Schiefermair

Kompetenzorientierung
im Evangelischen Religionsunterricht

39

Martin Jäggle / Thomas Krobath

Bildung, Gerechtigkeit und Würde:
Kultur der Anerkennung

51

Dieter Bergmayr

Die aktuelle Studie zur KonfirmandInnenarbeit

64

Evangelischer Presseverband

Herausgeber: Bischof Michael Bünker

Bildung, Gerechtigkeit und Würde: Kultur der Anerkennung. Ein Beitrag zum Schulentwick- lungsdiskurs in Österreich

Seit PISA wird im Schulsystem kräftig umgerührt. Was und wer werden beim Umeau der Schule übersehen? Woran muss sich eine bildungsgerechte Schulentwicklung orientieren?

Von **Martin Jäggle** und **Thomas Krobath**

"Learning to be"

Das gesellschaftliche und politische Verständnis von und für Bildung ist zeitabhängig. 1973, im Windschatten der 68-iger, nannte die UNESCO ihren Bildungsreport „Learning to be“¹. Bildung als Befähigung, leben zu können. Etwa ein Vierteljahrhundert später gibt die Europäische Union ihrem programmatischen Bildungsdokument den Titel „Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft“².

Bildung wird hier zuallererst zum Wettbewerbs- und Standortfaktor. Wundert es da, wenn ein Mitglied der EU-Kommission die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems eröffnet mit den Worten „Humankapital“, „Ressourcen“, „fit machen im globalen Wettbewerb“? Und daran soll sich die Bildung der Lehrenden für Allgemeinbildende (!) Pflichtschulen in Österreich orientieren?

„Bildung schafft Bindung“, stellt hingegen der Ökumenische Rat der Kirchen

1 *Unesco Paris (Hg.) (1972): Learning to be. The world of education today and tomorrow.* Paris.

2 *Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung.* Lehren und

lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf [Zugriff am 2.3.2010].

in Österreich in seinem Sozialwort fest. „und stärkt so den sozialen Zusammenhalt.“ Denn „Bildung kann Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen zusammenführen, durch gemeinsames Lernen den Horizont eines jeden und einer jeder Einzelnen weiten und helfen“. Sie hilft „Brücken zu bauen zwischen Generationen und zwischen den Geschlechtern, zwischen Kulturen und Religionen.“ Auf dem Hintergrund eines inklusiven Bildungsverständnisses können Orte der Bildung zu Orten „der Integration von Fremden und von Menschen mit Behinderungen sein“. „Das Einüben in den Umgang mit anderen und mit ihren Eigenheiten“ ist für den Ökumenischen Rat „ein unerlässliches Lernziel.“ Hier ist wieder das Bildungsverständnis der UNESCO zu finden, wenn „Bildung bedeutet, dass Menschen sich bilden“, um „ihr Leben sinnvoll zu gestalten“. Die Kirchen haben in ihrem Sozialwort aus guten Gründen Bildung den ersten Platz gegeben.³

„Leben lernen im Haushalt der einen Welt“

Beim Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf wurde bereits vor ca. drei Jahrzehnten unter Beteiligung von Paulo Freire der Ansatz des „Ökumenischen Lernens“ entwickelt. Hier wird Ökumene im Sinne des griechischen oikos (Haus, Haushalt) und der oikumene (bewohnter Erdkreis)

3 *Ökumenischer Rat der Kirchen in Österreich* (2003): Sozialwort des Ökumenischen Rates der Kirchen in Österreich, Wien, S. 20-25; www.sozialwort.at

verstanden. „Leben lernen im Haushalt der einen Welt“, das wäre eine Allgemeinbildung, die gerade im christlichen oikos, der Gemeinschaft, die dem Herrn zugehörig ist, erworben werden könnte.

Nicht nur Norbert Mette weist darauf hin, dass für die Klärung von Allgemeinbildung auch heute noch Wolfgang Klafki hilfreich wäre. Dieser macht das „Allgemeine der Bildung“ daran fest, dass sie (1) eine Bildung für alle ist, (2) die Entfaltung aller menschlichen Möglichkeiten umfasst und (3) sich im Medium des Allgemeinen vollzieht, also jener „Schlüsselprobleme“, die alle betreffen, die allen gemeinsam sind, und die befähigt, diese zu bearbeiten.⁴

Migrationsgesellschaft und Diversität

Eine Vielzahl internationaler Studien macht sichtbar: Das in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankerte Recht auf Bildung⁵ ist in Österreich für Kinder mit so genanntem Migrationshintergrund nicht angemessen zugänglich.⁶ Hat die Gewöhnung daran, dass

4 *Mette, N.* (1998): Der Beitrag des Religionsunterrichts zum Bildungsauftrag der Schule, in: Ders.: *Praktisch-theologische Erkundungen*, Münster, 143-156.

5 *United Nations Organisation (UNO)* (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: <http://www.lill.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html> [Zugriff am 2.3.2010].

6 Zuletzt die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI), ein Organ des Europarates, im 4. Bericht über Österreich (http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Austria/Austria_CBC_en.asp) [Zugriff am 4.3.2010].

menschenrechtliche Standards im österreichischen Fremdenrecht aufgeweicht werden, auch hier Auswirkungen? An der Auseinandersetzung über Bildungsgerechtigkeit führt auf Dauer ohne Schaden für die Betroffenen und die Gesellschaft kein Weg vorbei. Sie beginnt damit, die nachhaltigen Auswirkungen demographischer Veränderungen wahr und ernst zu nehmen:

- Die gegenwärtige Geburtenrate⁷ wirkt sich in sinkenden SchülerInnenzahlen aus mit spürbaren Konsequenzen sowohl für das ganze Schulsystem als auch im Besonderen für die je konkreten Schulstandorte, die davon abhängen, von genügend SchülerInnen besucht zu werden.
- In einer Migrationsgesellschaft, wie dies für Österreich zutrifft, verändert sich die Zusammensetzung der Bevölkerung. SchülerInnen unterschiedlichster Herkunft mit verschiedenen kulturellen, sprachlichen und religiösen Zugehörigkeiten prägen den Schulalltag in neuer Vielfalt.⁸ Kindergärten

7 1990 wurden 90.454 Kinder in Österreich geboren, im Jahre 1999 waren dies 78.138 und 2008 77.752. Quelle: *Statistik Austria* (2009): Demographische Indikatoren. Indikatoren zu Fertilität, Geburtenentwicklung und Kinderzahl seit 1961: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/demographische_masszahlen/demographische_indikatoren/in dex.html [Zugriff am 9.7.2009]. Für Österreich wird bis 2020 ein Minus von 18% bei den 5- bis 9-Jährigen und von 14 % bei den 10- bis 14-Jährigen erwartet. Quelle: *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice)* (2009) Key Data on Education in Europe 2009, Brüssel.

8 21,3% aller Volksschulkinder in Österreich hatten im Schuljahr 2007/08 nicht Deutsch als Umgangssprache. Die regionale Verteilung ist jedoch sehr unterschiedlich. „In Wien sind Bezirke zu finden, in denen mehr als die Hälfte der Volksschulkinder im

und Schulen sind die ersten Orte, an denen Heranwachsende, aber auch ihre Eltern, Kindern (und Eltern) anderer kultureller, religiöser, sozialer und ethnischer Zugehörigkeit nicht aus dem Weg gehen können und sich mit Verschiedenheit, Diversität und Pluralität auseinandersetzen müssen.

Die Folgen dieses Wandels und weiterer ökonomischer sowie bildungspolitischer Veränderungen führen einzelne Schulen in Konkurrenz zueinander, machen steigende soziale Unterschiede und Spannungen sichtbarer und tragen verstärkt Konflikte der Gesellschaft in die Schule hinein samt ihren gewaltförmigen Kommunikationsmustern.

Der konkrete Schulstandort

Die medienöffentliche Wahrnehmung von Schule konzentriert sich auf internationale Leistungsvergleiche und Rankinglisten. In deren Gefolge scheinen die für Schulentwicklung typischen Spannungsbögen zwischen Autonomie und Steuerung, zwischen Personen- und Leistungsorientierung „gegenwärtig in die jeweils letztere Richtung auszuschielen“⁹. Die schulpolitischen Entscheidungsprozesse kommen aus ihren ideologischen Stellvertretergefechten nur schwer heraus. Neue päd-

Alltag überwiegend eine andere Sprache als deutsch spricht.“ Quelle: *Statistik Austria* (2009): Bildung in Zahlen 2007/08. Schlüsselindikatoren und Zahlen, Wien, 26.

9 *Altrichter, H.* (2006): Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen, in: *Pädagogik* 58, H. 3, 6-10, hier 9.

agogische Impulse und Initiativen (z.B. „Individualisierung“) beleben und beschäftigen zugleich. Alte und neue Herausforderungen sowie ungelöste Problemlagen (Einführung der Ganztagschule, neue Lehrerbildung, neues Dienstrecht etc.) türmen sich aufeinander.

Trotz der Konzentration der Schulpolitik auf neue externe Steuerungsinstrumente und zentrale Maßnahmen bleibt die einzelne Schule, der konkrete Schulstandort mehr denn je im Zentrum von Schulentwicklung. Die Schulen geraten vor Ort unter Druck, müssen auf vieles selber Antworten finden und mit pädagogischen Angeboten reagieren. Die SchülerInnen lernen am Ort der Einzelschule, in welche Gesellschaft sie hinein wachsen, ob sie in diese mit Zukunftsaussichten integriert werden oder von bestimmten Möglichkeiten ausgeschlossen bleiben. Natürlich erfahren sie das nicht nur in der Schule, aber in der Schule besteht die Möglichkeit, Beteiligung durch Bildung und Bildung durch Beteiligung als Alternative zu den an Auslese und Exklusion orientierten Sozialisierungsmustern in die Wege zu leiten.

Die implizite „Religion“ der Leistungsgesellschaft

Die Folgen der Ökonomisierung des Bildungswesens erschweren den Schulen die Umsetzung solcher Alternativen und machen sich in der Diskussion um überprüfbare Bildungs- und Schulqualität bemerkbar. Die Dominanz vermeintlich

verwertbaren Wissens bzw. jetzt als anwendungsorientiert gedachter Fachkompetenzen verdrängen die Kompetenzen kritischer Allgemeinbildung, die für die zweite und genauso wichtige Sozialisationsfunktion der Schule ausschlaggebend sind, für die Reproduktion demokratischer Verhandlungsformen und partizipativer Gestaltungsprozesse als Grundlage einer sich weiter demokratisierenden Gesellschaft. Die Tendenz zur Festlegung von Bildungsstandards als Regelstandards ist weiterhin an Selektion orientiert.¹⁰

Hier tritt die implizite „Religion“ der Leistungsgesellschaft¹¹ erbarmungslos ans Licht: Leistung selbst wird zum Sinn des Lebens, zur Daseinsberechtigung. Jede pädagogische Leitlinie, die SchülerInnen in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt, verblasst unter dem realen Leistungsdruck zu einer ideologischen Worthülse. Lernen wird auf das Zustandebringen standardisierungsfähiger Output-Leistungen getrimmt. Die Schlagworte Beschleunigung, Effizienz und Zweckhaftigkeit verdeutlichen die gegenwärtige „Transformation von Bildung zur Bewältigung von Prüfungen“¹². Wird diese Entwicklung einseitig weiterbetrieben, so erhält tendenziell nur das schulische Relevanz, was vor dem Tribunal der Messbarkeit Stand hält.

10 Siehe dazu *Schönig, W.* (2009): Die moderne Schule im Spannungsfeld von Diversität und Standardisierung, in: Jäggle, M. / Krobath, Th. / Schelander, R. (Hg.): *lebens.werte.schule*, Wien-Berlin, 61-81, hier 64ff.

11 Zur Entlarvung der Ideologie der Leistungsgesellschaft siehe *Hartmann, M.* (2002): *Der Mythos der Leistungseliten*, Frankfurt am Main / New York.

12 *Reuter, I.* (2008): Bildungsökonomisierung und Schulseelsorge, in: *Evangelische Theologie* 68, 383-400, hier 392.

Recht auf Bildung - Bildungsgerechtigkeit

Stehen SchülerInnen in erster Linie unter dem Druck ökonomisch relevanter Leistungsnachweise und weniger im Zentrum von Bildungsprozessen, dann geraten Kinder mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Schichten, stärker unter die Räder eines auf Selektion ausgerichteten Ausbildungssystems. Fragen der Bildung sind zugleich soziale Fragen und betreffen die Grundlagen unserer demokratischen Gesellschaftsform: den Zusammenhalt der Menschen in der Gesellschaft, Beteiligung, Solidarität und Gewaltfreiheit. Darum ist es von eminenter gesellschaftlicher Relevanz, die öffentliche Verantwortung für die Gestaltung von Bildungsinstitutionen, für Bildungsziele und Inhalte, für Bildungsbeteiligung und Bildungsprozesse konsequent in den sozialetischen Diskurs aufzunehmen, oder wie Marianne Heimbach-Steins es ausdrückt: „Wir brauchen eine ‚Sozialetik der Bildung!‘“¹³, die materialiter vor allem unter dem zentralen ethischen Grundbegriff der Gerechtigkeit als Bildungsgerechtigkeit konzipiert wird.¹⁴ Hier ist besonders eine am Modell der Anerkennungsgerechtigkeit orientierte „Bildungsgerechtigkeit als Schaffung von herkunftstranzendierenden (Schul-)

Lebensformen“¹⁵ von Interesse. Sie stellt die Qualität von Sozialbeziehungen zur Erfahrung vollwertiger Anerkennung in den Mittelpunkt sozialer Strukturen und Lebensformen in der Schule. Das Vorenthalten moralischen Respekts und sozialer Wertschätzung würde alle Schülerinnen auf ihre jeweiligen kulturellen und sozialen Muster festlegen und sie der vorgelieblichen Gleichheit formalisierter Leistungsanforderungen unterstellen. Im Sinne dieses Ansatzes von Bildungsgerechtigkeit hat „die Vorbereitung für eine aktive Partizipation an der demokratischen Willensbildung und Gestaltung der Gesellschaft oberste Priorität für Schulbildung im Vergleich zu Vermittlung partikularer beruflicher Fertigkeiten.“¹⁶

Der gegenseitige (natürlich nicht ausschließliche) Konstitutionsbezug zwischen Schule und Gesellschaft bedeutet für Schulentwicklung, dass sie in der Fokussierung auf einzelne Schulstandorte nicht losgelöst von Fragen und Tendenzen gesellschaftlicher Demokratisierung gesehen werden kann. Der Schule kommt bei zunehmendem Verlust demokratiebildender Funktionen in der Gesellschaft diesbezüglich eine stärkere Bedeutung zu.¹⁷ Bildungsgerechtigkeit im Dienste der De-

13 Heimbach-Steins, M. / Kruip, G. (2003): Wir brauchen eine »Sozialetik der Bildung!«, in: Heimbach-Steins, M. / Kruip, G. (Hg.): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialetische Sondierungen, Bielefeld, 9-22, hier 9.

14 Siehe dazu den Überblick über die aktuelle Diskussion bei Bedford-Strohm, H. (2009): Bildung und Teilhabe, in: Glaube und Lernen 24, 5-20.

15 Stojanov, K. (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, in: Wimmer, M. / Reichenbach, R. / Pongratz, L. (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn, 29-48, hier und im folgenden 41 ff.

16 A. a. O., 45.

17 Siehe dazu Braun, K.-H. (2006): Ziele institutioneller Entwicklung der Schule in der ‚zweiten Moderne‘, in: Rihm, Th. (Hg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen..., 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden, 183-210, besonders 196ff.

mokratisierung hat Teilhabe in doppelter Hinsicht zu ermöglichen: Gleicher Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe¹⁸ durch ein Schulsystem der Inklusion statt Selektion und gleiche Teilhabe an Schulentwicklung und an der Gestaltung schulischer Lernprozesse.¹⁹ Schulentwicklungsprozesse, die nicht zugleich Prozesse der Demokratisierung schulischer Strukturen und der Gestaltung von Prozessen demokratischen Lernens sind, verkommen zur Systemkosmetik. Das Um und Auf von Schulentwicklung ist darum Kommunikation. Ihr Ziel ist – über alle verdienstvollen einzelnen Projekte hinaus – die Strukturierung von Freiräumen der organisationalen Selbstreflexion: Wo kommt unsere Schule her? Wohin wollen wir als Schule gehen? Wie kommen wir dorthin? Was heißt „gute Schule“ für uns?

„Ohne Angst verschieden sein“

Die Herausforderung der Schule, das Zusammenleben einer größer werdenden Heterogenität zu gestalten, braucht neue Formen des Miteinanders verschiedener kultureller und religiöser Beheimatungen und sozialer Herkunft. Nicht das Vereinheitlichen fördert eine gute Schulkultur,

18 Für Wolfgang Huber hängt das unmittelbar mit der Ausrichtung von Bildung auf soziale Gerechtigkeit zusammen (Huber, W. 2007): Bildung zur Gerechtigkeit — Erträge und Erwartungen, in: Fischer, D. / Elsenbast, V. (Hg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster u.a., 64-71, hier 64).

19 Der häufigen Reduktion von Partizipation auf Lehrerinnen setzen die Beiträge in Rihm, Th. (Hg.): Teilhaben an Schule, Wiesbaden 2008, pointiert auf Schülerinnen bezogene Kontrapunkte entgegen.

sondern Diversität als Ressource wahrzunehmen, ist im Schulentwicklungsdiskurs angesagt, besonders auch religiöse Diversität. Jenseits aller Postulate einer abstrakten Gleichheit entscheidet sich die Demokratiefähigkeit einer Gesellschaft am konkreten Umgang mit Verschiedenheit und mit Minderheiten.²⁰ Wir brauchen eine Schule des gemeinsamen Lernens an Unterschieden. Sie mündet in die Entwicklung nichtdiskriminierender Kommunikationen, damit wir „den besseren Zustand aber denken als den, in dem man ohne Angst verschieden sein kann“²¹. Unsere Intention ist eine Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung.

In einer Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung müssen wir zunächst eine doppelte Sichtbeschränkung überwinden: Religionsblindheit und Organisationsblindheit in der Schule. Beide²² haben als reduzierte Wahrnehmungsperspektiven eine problematische Konsequenz gemeinsam: das Ausblenden von Differenz. Zum einen ist „Pluralität [...] in ihrem Kern Differenz;“ darum bildet der Umgang mit

20 Bei Demokratie-Audits oder „democracy assessment“ ist die Berücksichtigung marginalisierter Gruppen ein wichtiges Kriterium. „Da die Qualität einer Demokratie gerade auch an der Frage gemessen wird, wie diese Demokratie mit Minderheiten umgeht, bekommt dieser Blick auf Ränder und Grenzen eine besondere Bedeutung“ (Sedmak, C. (2008): Sozialverträglichkeit und ethische Prüfverfahren, in: Reichenberger, J. / Sedmak, C. (Hg.): Sozialverträglichkeitsprüfung, Wiesbaden, 37-58, hier 46).

21 Adorno, Th. W. (1951): Minima Moralia, Frankfurt am Main, 114.

22 Beide Aspekte sind der Ausgangspunkt unserer weitergehenden Ausführungen in: Jäggle, M./Krobath, Th. (2009): Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, in: Jäggle, M./Krobath, Th./Schelander, R. (Hg.): lebens.werte.schule, Wien-Berlin, 23-60.

Differenz den Knoten des Pluralismusproblems" und betrifft „zugleich die Mitte des ethischen Problems"²³. Zum anderen lässt sich Differenz philosophisch-anthropologisch vertiefend als Vollzug selbstreflexiven Denkens bestimmen, das „Erfassen seiner selbst als Differenzwesen gehört zum Sein des Menschen"²⁴. Theologisch gewendet entspricht das Differenzdenken der Bestimmung menschlicher Würde als verdankte, zugesprochene Würde. Sie wird durch institutionelle Homogenisierungsstrategien verletzt. Darum braucht Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung Freiräume des Nachdenkens, sonst erschöpft sie sich betriebsblind in Projekten und verharret in eingefahrenen Sichtweisen. Räume organisierter Selbstreflexion sind die Grundlage für bewusstes Wahrnehmen von und Umgehen mit Differenz.²⁵

Schulkultur der Demütigung

Der israelische Philosoph Avishai Margalit fragt nach der Realisierung menschenwürdigen Zusammenlebens in unserer modernen Gesellschaft. Es geht ihm in seiner „Politik der Würde"²⁶ um eine „anständige Gesellschaft", die er in bewusst

negativer Weise beschreibt: „Eine Gesellschaft ist dann anständig, wenn ihre Institutionen die Menschen nicht demütigen."²⁷ Er begründet seine Zugangsweise unter anderem damit, dass es „viel dringender" sei, „unerträgliche Übel zu beseitigen, als Gutes zu schaffen. Demütigung ist ein schmerzliches Übel, Achtung hingegen ein Gut; Demütigung zu vermeiden sollte daher wichtiger sein, als Achtung zu zollen"²⁸. Institutionen, die Menschen aus identitätsstiftenden Gruppen ausschließen, sind kritisch in ihrer demütigenden Wirkung zu betrachten.²⁹ Demütigend sind „alle Verhaltensformen und Verhältnisse, die einer Person einen rationalen Grund geben, sich in ihrer Selbstachtung verletzt zu sehen".³⁰ Dort, wo Schulen als „Orte des Grauens"³¹ erlebt werden, ist die Minimierung von institutioneller Demütigung sicher auch in der Reich-Gottes-Perspektive vorrangig. Nur allzu oft werden schulische Leistungsbeurteilungen und Rückmeldungen zu einem „Instrument der Bloßstellung, Demütigung und Aussonderung".³² Die Rituale der Leistungsbeurteilung sind die Spitze schulischer Sozialisierungsformen, die den SchülerInnen nur zu deutlich zeigen, was von ihnen erwartet wird. Lernprozesse und Leistungserbringung sind abgekoppelt und unterstellen Lernergebnisse einer fremdbestimmten Normierung. Es kommt nicht darauf an, wie Leistung zustande

23 Nipkow, K. E. (1998): Bildung in einer pluralen Welt. Band 1: Moralphädagogik im Pluralismus, Gütersloh, S. 176 (kursiv im Original).

24 Berger, W /Heintel, P (1998): Die Organisation der Philosophen, Frankfurt am Main, S. 199.

25 Wir sehen in den Ansätzen der Prozess- und Organisationsethik eine Grundlage für nachhaltige Schulentwicklung, siehe Jäggle, M. / Krobath, Th., a.a.O., 30ff.

26 Margalit, A. (1997): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung, Berlin.

27 A.a.O., 15.

28 A.a.O., 19.

29 A.a.O., 166ff.

30 A.a.O., 23.

31 Bauer, J. (2007): Lob der Schule, Hamburg, 44.

32 Ebd.

kommt, wie sie im persönlichen Leistungsspektrum einer SchülerIn integriert ist. Die subjektive Bedeutung des Lernens und der Lernergebnisse wird „einer formalen und generellen Leistungsnorm geopfert“. Die Missachtung individuellen Könnens hat zur Folge: „SchülerInnen erfahren täglich, dass es nicht um sie persönlich geht“.³³ Schule inszeniert systematisch Formen der Missachtung und hat kränkende Auswirkungen auf die SchülerInnen³⁴ und nicht nur auf sie. Im Sinne von Margalit ist Schule eine demütigende gesellschaftliche Einrichtung, die Selbstachtung eher verletzt als sie vermehrt zu fördern.

Bauer kontrastiert das negative Schulbild aber sogleich mit dem positiven, dem Titel einer Dokumentation entlehnten Hoffnungsbild der „Treibhäuser der Zukunft“³⁵. Beide Sichtweisen sind wichtig und ähnlich der Spannung zwischen Ideal und Minimum situativ unterschiedlich zu gewichten. In der positiven Konnotation wird die normative Orientierung expliziter angesprochen.

In Erscheinungsformen der Demütigung geht es aber um institutionelle Verweigerung von Anerkennung. Kritische Fragen an die Schule legen sich nahe:

- Wie werden Menschen (SchülerInnen, LehrerInnen, Bedienstete, LeiterInnen, Eltern) in der Schule wahrgenommen?

33 Schönig, W. (2005): Die moderne Schule und ihre Heranwachsenden, in: Katechetische Blätter 130, 242-251, beide Zitate 246.

34 Siehe dazu Rauschenberger, H. (2003): Erziehung - Handeln in sozialen Situationen, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik 1, 368-381.

35 Bauer a.a.O., 35 und 47.

- Welche Formen von Demütigung werden in der Schule durch wen erfahren?
- Wer wird/welche Gruppen werden in der Schule übersehen, nicht berücksichtigt?
- Wessen identitätsbildende Selbstachtung³⁶ wird in der Schule verletzt?

Schulentwicklung in der Perspektive einer "Reich-Gottes-Praxis"

Theologisch können sowohl Bildungsprozesse als auch Ansätze zur Humanisierung von Bildungsverhältnissen und Lernkontexten als Reich-Gottes-Projekte gedeutet werden. Nach Jäggle / Polak hätte Theologie daran zu erinnern, dass Bildung „ein Vorgang ist, in dem Menschen einander fördern, ermutigen und ermächtigen, autonom und gemeinsam an Wachstum und Entwicklung, Aufbau und Entfaltung einer freien und gerechten, solidarischen und friedlichen Welt mitzuwirken. Aller Wissens- und Kompetenzerwerb bekommt von diesem Horizont her seinen Sinn.“³⁷ Ist Bildung ein Beitrag zur „Reich-GottesPraxis“, kann in einer so „gebildeten“ Welt

36 „Vor allem religiöse Gruppen, ethnische Minderheiten und soziale Klassen laufen Gefahr, von der Gesellschaft auf verschiedene Weise und mit unterschiedlicher Härte ausgeschlossen zu werden — die Bandbreite der Ausschließung reicht von der gezielten Verspottung bis zum totalen Verbot. Eine anständige Gesellschaft zeichnet sich dadurch aus, dass sie diejenigen identitätsstiftenden Gruppen, die moralische Legitimität beanspruchen können, nicht ausschließt“ (Margalit a.a.O. 172).

37 Jäggle, M / Polak, R. (2007): Der Streit um die Bildung. Wem und wozu dient Bildung?: <http://www.univie.ac.at/ktf/content/site/pt/leitbild/furche/article/2727.html> [Zugriff am 2.3.2010].

„Gott glaubwürdig als jene Wirklichkeit erfahren werden, die Grund, Sinn und Ziel menschlichen Lebens ist – und selbst schöpferisch wirkt, seine Menschheit zu verwandeln, zu bilden.“³⁸ Für den konkreten Bildungsort einer Schule könnte es spannend und hilfreich sein, sich im Horizont der Reich-Gottes-Erwartung zu betrachten. Jesu Gleichnisse vom Reich Gottes verweisen nicht in eine jenseitige Utopie, sondern ermutigen zum Handeln im Sinne der Reich-Gottes-Praxis. Sie bringt die Vision von einem Leben in Fülle und eine radikale Orientierung an den Betroffenen, in erster Linie an den SchülerInnen, in die Auseinandersetzung um Bildung und Schule ein.

Das Instrument der „Reich-Gottes-Verträglichkeitsprüfung“³⁹ schließt an die dominierende Logik der Wahrnehmung schulischer Qualität über Tests und Zertifizierungen an, bringt jedoch eine radikal andere Logik ins Spiel, in dem sie Leitlinien einer schöpferischen Umsetzung der Reich-Gottes-Praxis Jesu aufzeigt, ohne auf ein kopierfähiges Anwendungsmodell verweisen zu können oder zu müssen. Dabei ist die bleibende Spannung zwischen dem „Schon jetzt“ und „Noch-nicht“ zu beachten. Es geht nicht um quantitative Messungen von Zuständen, sondern um

eine qualitative Verhältnisbestimmung⁴⁰ bestimmter Lebensbereiche zum Reich Gottes: Welchen Minimalanforderungen muss z.B. eine Schule genügen, um „Reich-Gottes-Praxis“ erkennbar werden zu lassen?

lebens.werte.schule

Mit der ökumenischen Initiative lebens.werte.schule⁴¹, einer Kooperation der Universität Wien und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, nehmen wir das Anliegen einer demokratiefähigen und -befähigenden Schule auf und erweitern es um die Sensibilisierung für das Wahrnehmen kultureller und religiöser Vielfalt und Differenz in der Schule sowie der religiösen Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. Wir sehen den schulischen Beitrag zu einer menschengerechten Bildung erst gewährleistet, wenn die im pädagogischen Diskurs zur Neuausrichtung von Schule und Bildung nahezu selbstverständlich gewordene Religionsblindheit überwunden wird. Ein Kultur der Anerkennung, die wesentliche Lebensbereiche der in sie einzubeziehenden SchülerInnen ausblendet, erliegt demokratiegefährdenden Verkürzungen, da sie den religiösen Diskurs denen überlässt, die ihn für andere Zwecke ausnützen und nicht als eine erweiterte Basis für die Subjektwerdung der Schulkinder sehen. Dabei soll natürlich die bleibende Am-

38 A.a.O.

39 In Anlehnung an Urs Eigenmann hat Krobath dieses Instrument in die Schulentwicklung eingeführt, Schwarz hat dazu einen Leitfaden für Schülerinnen entwickelt. Siehe Krobath, Th. (2009): Schule und Reich Gottes, in: Jäggle, M. / Krobath, Th. / Schelander, R. (Hg.): lebens.werte.schule, Wien-Berlin, 387-412; Schwarz, E. (2008): Was denkst du über deine Schule? Ein Reflexionsleitfaden zu ihrer Reich-Gottes-Verträglichkeitsprüfung, in: Das Wort 3/2008, III.

40 Vgl. Eigenmann, U (1998), „Das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit für die Erde“. Die andere Vision vom Leben, Luzern, 159.

41 www.lebenswerteschule.at [Zugriff am 2.3.2010].

bivalenz von Religion nicht übersehen werden ebenso wenig wie sich dezidiert als nicht religiöse Verstehende religiös vereinnahmt werden dürfen.

Die Initiative lebens.werte.schule thematisiert vor allem zwei richtungsweisende Perspektiven für Schulentwicklung:

- Wie gehen wir in der Schule mit Vielfalt und Diversität um?
- Wie gewinnen junge Menschen Selbstwert vor jeder Bewertung?

Eine gute Schule erkennen wir daran, wie sie Menschen und ihre Verschiedenheiten wahrnimmt, wie sie mit sozialer Ungleichheit und mit kultureller und religiöser Diversität umgeht. Nachhaltige Schulentwicklung beruht darauf, wie individuelle, soziale, kulturelle und religiöse Unterschiede als Ressource wahrgenommen werden. Schulentwicklung ist auf der Suche nach der „guten Schule“. Sie muss sich immer wieder fragen, von welchen Menschenbildern, von welchen Werten und Normen sie bestimmt ist. Religion erinnert Hoffnung, überwindet erstarrte Strukturen, fragt nach Orientierung und Werten, vergewissert unsere Entscheidungen in Sachen Liebe und Gerechtigkeit. Sie wird in der Option für die Schwächeren und die Benachteiligten verwirklicht.

Schule - ein Ort religiöser Verständigung?

Religion ist in unterschiedlicher Weise an der Schule präsent. Durch SchülerIn-

nen, LehrerInnen und Eltern — durch ihre Fragen, Ängste und Hoffnungen. Religion ist Teil schulischer Realität, allein schon durch die Einstellung und Praxis derer, die an der Schule sind, ob nun zustimmend, indifferent oder ablehnend. Und Religion ist an der Schule plural präsent, Schule somit zugleich ein „exemplarischer Ort öffentlicher Religionspraxis“.⁴² Jeder Schulgemeinschaft stellt sich die Herausforderung, die an der Schule vorhandene Vielfalt fruchtbar zu machen. Schule ist der Ort, an dem die Pluralität unserer Gesellschaft - so oder so - bearbeitet wird.

Daher lauten die Fragen: Wie nimmt die Schule die religiöse Diversität wahr? Wie begegnet sie der Tatsache einer kulturell und auch religiös pluralen Gesellschaft, die sich an der Schule und im Klassenzimmer widerspiegelt?⁴³ Religiöse Diversität ist, weil zumeist ausgeblendet, das Nadelöhr des Diversitätsdiskurses. Auch zum interkulturellen Lernen muss dazu gesagt werden: "Das Fremdeste am Fremden ist seine Religion".⁴⁴ Die Erklärung der Menschenrechte verlangt: Bildung „muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen (...) religiösen Gruppen beitragen“⁴⁵. Somit ist die Frage, wie die öffentliche Schule ihrer

42 Dressler, B. / Feige, A. (2007): Religion in der Schule, in: Gräß, W / Weyel, B. (Hg.): Handbuch praktische Theologie, Gütersloh, 650-660, hier 650.

43 Jäggle, M. (2000): Wie nimmt Schule kulturelle und religiöse Differenz wahr?, in: Porzelt, B. / GÜth, R. (Hg.): Empirische Religionspädagogik, Münster, 119-138.

44 Schweitzer, F. (1996): Schulleben — Erziehung zum Leben?, in: Burmeister, H.-P. / Dressler, B. (Hg.): Lebensraum Schule. Loccumer Protokolle 14/95, Loccum, 157-174, hier 173.

45 United Nations Organization (UNO), Art. 26.2.

in der Erklärung der Menschenrechte grundlegende Verpflichtung zur religiösen Bildung nachkommt.

Die Ziele der österreichischen Schule⁴⁶ betreffen diese als Ganze und können – bezogen auf Religion – nicht an den konfessionellen Religionsunterricht, einen Ort strukturierten religiösen Lernens, delegiert werden. So ist Schule ein zentraler Ort der Gesellschaft, sich darüber zu verständigen, was etwa junge Menschen und verschiedene religiöse Traditionen meinen, wenn sie von „Gott“ sprechen, aber auch, was ihnen „Gott“ bedeutet oder warum er ihnen bedeutungslos ist⁴⁷. Wo nicht oder zuwenig nachgedacht wird über die grundlegenden Fragen des Lebens, ist keine Bildung möglich. Da die Fragen weiterführen, verrät eine Schule, die nur beantwortbare Fragen zulässt, das Anliegen der Bildung.

Eine Schulkultur der Anerkennung vor jeder Leistung

Wir begegnen in der Schule liebenswerten und förderungswürdigen Menschen vor einer Beurteilung ihrer Leistungen. Das meinen wir mit einer „Kultur der Anerkennung vor jeder Leistung“.⁴⁸ Schulkinder brauchen vorrangig die Gewissheit, dass sie unverfügbar wertvolle Menschen sind,

46 SchOG 1962 § 2 (1) (BGBl 1962/242).

47 Vgl. *Mette, N.* (2009): „Gottesverdunstung“ — eine religionspädagogische Zeitdiagnose, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 25, Neukirchen-Vluyn, 9-23.

48 *Jäggle, M.* (2008): Anerkennung vor jeder Leistung. Interview mit Martin Jäggle, in: *Das Wort* 3/2008, 4f.

die Freude an ihren Fähigkeiten und Lust auf ihr Können entwickeln. LehrerInnen helfen ihnen, ihre Potentiale zu entfalten und fördern die größtmögliche Umsetzung ihrer Gaben. Eine auf Wissensvermittlung und Fachkompetenz reduzierte Schulbildung wird den Kindern und Jugendlichen nicht das geben, was sie am dringendsten brauchen: das Gefühl, angenommen zu sein. Der Politologe Fritz Erich AnheIm formuliert sein Plädoyer so:

„Wir brauchen eine Pädagogik der Empathie, der Empfindsamkeit, der Zuwendung. Sie braucht Raum im so fein auf das abfragbare Wissen abgestimmten Curriculum. Nur sie erzieht. Sie vermittelt die gültigen sozialen Normen und die Fähigkeit zu ihrer Kritik und Weiterentwicklung.“⁴⁹

Bildung ist das Annehmen und Einlösen der Vor-Gabe zu Freiheit und Anerkennung bestimmter Menschen unter dem Vorbehalt, dass wir menschliche Resultate nicht zur (göttlichen) Vollkommenheit verklären. Die Unterscheidung zwischen dem, was ist, und dem, was sein sollte und könnte, führt uns zur Perspektive der Reich-Gottes-Vorstellung, auf die wir die Herausforderungen der Schulentwicklung beziehen können. Diese Perspektive ist mit der Orientierung an einer Kultur der Anerkennung vor jeder Leistung kompatibel, welche theologisch auch dem Rechtfertigungsdenken entspricht und ein die heutige Leistungsideologie hinterfragendes Menschenbild beinhaltet.⁵⁰

49 *Anheim, F. E.* (2009): Kein Frühlingserwachen im Bildungspark?, in: *Deutsches Pfarrerbblatt* 109, 189-191, hier 190.

50 „Die große Chance der Rechtfertigung als Leitperspektive für Bildung besteht im Blick auf

Wie kann Schule ein Ort umfassender Bildung, ein Ort der Menschwerdung sein? Welche Formen der Kommunikation zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und SchulpartnerInnen lassen vertrauensvolle Beziehungen entstehen? Wie sieht ein nichtdiskriminierender Umgang mit kulturellen und religiösen Unterschieden aus? – Mit der Perspektive vor jeder Leistung knüpfen wir an eine zentrale, nicht nur demokratiepolitische Bedeutung einer „Kultur der Anerkennung“ (Ch. Taylor) und ihre weiteren Begründungen in verschiedenen wissenschaftlichen Ansätzen an“ und nehmen den Diskurs um eine „Pädagogik der Anerkennung“⁵² auf⁵³. Darüber hinaus sehen wir in einer Kultur der Anerkennung nicht nur eine pädagogische Haltung, sondern verstehen sie aus der Sicht der Schulentwicklung her dezidiert als Systemqualität: als Organisationskultur der Anerkennung.

Die Schule wird heterogener, die Anforderungen an den Umgang mit Differenz werden steigen. Wer sich am Ideal homogener Lerngruppen ausrichtet, hat besonders große Probleme, mit Diversität

Schülerinnen und Schüler darin, ihnen ein Bewusstsein ihres unverfügbar vorgegebenen Wertes zu vermitteln, das seinerseits – gerade weil es nicht erst durch Leistung zu verdienen ist – Lust am Erproben der eigenen Fähigkeiten und Kräfte und insofern Lust an Leistung und am Erfolg weckt“ (Härk, W (2007): Christlicher Glaube in unserer Lebenswelt, Leipzig, 67).

51 Siehe den Überblick bei *Horsier D (2009): Anerkennung*, in: *Dederich, M. / Jantzen, W. (Hg.): Behinderung und Anerkennung*, Stuttgart, 153-1.59.

52 Facettenreiche Darstellungen bei *Hafeneggen, B. Henkenburg, P ; Scher) A. (2007) (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*, Schwalbach/Ts, 2. Auflage.

53 Dass Anerkennung kritische (Selbst-)Reflexion nicht ersetzt, sondern erfordert, gilt es ausdrücklich festzuhalten.

produktiv umzugehen. Kompensatorische, punktuelle Maßnahmen treten dann an die Stelle umfassender Organisationsentwicklung. Jede differenzsensible Annäherung, die Möglichkeit, Diversität als Ressource wahrzunehmen, steht vor der Forderung nach Anerkennung. „Eine Schule bedarf neben ihrer unterrichtlichen Leistungsziele eines demokratischen Regelwerks, einer Kultur der Anerkennung, damit sich Vielfalt überhaupt entfalten kann“.⁵⁴

Eine Organisationskultur der Anerkennung wird offen sein für die Sinnfrage. Die Schule kann diesem Bedürfnis nach Sinnorientierung entgegenkommen, „indem sie Organisationsformen wählt, die prinzipiell offen sind für die Dimension des Religiösen: das Gespräch, das gemeinsame Feiern, das Arbeiten in Projekten, Einkehrtage...“. So wird eine Schule angestrebt, „in der Unterricht und Schulleben als eine Gesamtinszenierung systematisch und in konsistenter Weise aufeinander bezogen sind“.⁵⁵

Die zentrale Frage lautet für uns: Welche Formen der Anerkennung gibt es an der Schule, die nicht an Leistung gebunden sind? Die personbezogene Anerkennung eröffnet aber auch einen Raum ungeahnter Leistung. Und der „Ausdruck personaler Wertschätzung jenseits erbrachter Leistung“ ist umso nötiger, je

54 *Sielert, U. (2006): Worum geht es? Ohne Angst verschieden sein können und die Kraft der Vielfalt nutzen*, in: *Journal für Schulentwicklung* 10, H. 2, 7-14, hier 12.

55 *Schönig, W. (2002): Schulentwicklung. Über eine „terminologische Nebelbombe“ und das „Religiöse“ im Schulkonzept*, in: *Batke, .A. u.a. (Hrsg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht*, Freiburg im Breisgau, 259-273, beide Zitate 271f.

mehr SchülerInnen in reduzierten Lernzeiten bei Erhöhung instrumenteller Anforderungen auf apersonales Funktionalisieren festgelegt werden.⁵⁶ Es gilt nach Altrichter: „Schulentwicklung heute heißt auch, sich zur Leistungsfrage positionieren, und diese wird wieder mehr als fachliche empfunden“.⁵⁷ Umso mehr ist das dem christlichen Glauben entsprechende Anliegen einer grundsätzlich leistungsunabhängigen Würde aller Menschen im Horizont einer Organisationskultur der Anerkennung vor jeder Leistung zu reflektieren und zu gestalten.

Zusammenfassung

Der Diskurs über Bildung bestimmt die Grundlagen des weiteren Umbaus schulischer Ausbildung. Dabei ist auch zu beachten, dass organisatorische Änderungen im Schulsystem nicht mit Schulentwicklung gleichzusetzen sind. Letztere benötigt eine „Wert“-haltige Orientierung an der Würde des Einzelnen, einen produktiven Umgang mit Diversität und die Förderung von Demokratie. Die Initiative lebens.werte.schule zielt auf eine Schulkultur der Anerkennung vor jeder Leistung.

⁵⁶ Reuter a.a.O., 398.

⁵⁷ Altrichter a.a.O., 9.