

PISA

HERMANN VON LAER (HG.)

WAS SOLLEN UNSERE KINDER LERNEN?

ZUR BILDUNGSPOLITISCHEN DISKUSSION
NACH DEN PISA-STUDIEN

LIT VUS BAND 25

Hermann von Laer (Hg.)

Was sollen unsere Kinder lernen?

Vechtaer Universitätsschriften

herausgegeben von
Wilfried Kürschner
Joachim Kuropka
Hermann von Laer
Klaus-Dieter Scheer

Band 25

LIT

Hermann von Laer (Hg.)

Was sollen unsere Kinder lernen?

Zur bildungspolitischen Diskussion
nach den PISA-Studien

LIT

Umschlagentwurf: Karl-Eckhard Carius



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-643-10469-4

©LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2010

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22 Fax +49 (0) 2 51-922 60 99

e-Mail: lit@lit-verlag.de <http://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, Fax +49 (0) 2 51-922 60 99, e-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Österreich: Medienlogistik Pichler-ÖBZ GmbH & Co KG

IZ-NÖ, Süd, Straße 1, Objekt 34, A-2355 Wiener Neudorf

Tel. +43 (0) 22 36-63 53 52 90, Fax +43 (0) 22 36-63 53 52 43, e-Mail: mlo@medien-logistik.at

Schweiz: B + M Buch- und Medienvertriebs AG

Hochstr. 357, CH-8200 Schaffhausen

Tel. +41 (0) 52-643 54 30, Fax +41 (0) 52-643 54 35, e-Mail: order@buch-medien.ch

Inhalt

<i>Hermann von Laer</i>	
Einleitung	7
<i>Christina Schües</i>	
<i>Sapere aude</i> . Bildung und Wissen im Widerstreit?	11
<i>Annette M. Stroß</i>	
Bildungsstandards – auf dem Boden eines bildungs- politischen Pragmatismus' oder radikaler Skepsis?	27
<i>Hans Lösener</i>	
Ist das literarische Lesen eine Kompetenz?	41
<i>Holger Morawietz</i>	
Personelle Ursachen und Konsequenzen der deutschen PISA-Blamage	57
<i>Michael Hirschfeld</i>	
Staatsschule oder freie Schule?	83
<i>Annegret Eickhorst</i>	
Die Einführung nationaler Bildungsstandards. Eine Herausforderung für didaktisches Denken und Handeln?	99
<i>Hermann von Laer</i>	
Bildung und Bildungsökonomie aus historischer Perspektive	115
<i>Egon Spiegel</i>	
Die gesellschaftliche Relevanz von Religiosität und Religion	131
<i>Norbert Pütz</i>	
Naturwissenschaftliche Bildung in der Sekundarstufe I: Gibt es Konsequenzen aus PISA?	139
<i>Joachim Kuropka</i>	
Sollen unsere Kinder Geschichte lernen – was sollen unsere Kinder in Geschichte lernen?	163
<i>Sandra Thom</i>	
Allgemeinbildung im Mathematikunterricht der Grundschule im Kontext der Globalisierung: Chancen und Problemfelder	177
<i>Martin Winter</i>	
Nach PISA: Welche mathematischen Kompetenzen braucht der Mensch?	195
Verzeichnis der Herausgeber und Autoren	209

Einleitung

Hermann von Laer

Nur wenige Themen haben die politische Diskussion in Deutschland während der letzten Jahrzehnte so intensiv und so nachhaltig beeinflusst, wie die PISA-Studien und ihre Ergebnisse. Zunächst wirkte es wie ein Schock, als bei diesen internationalen Vergleichstests heraus kam, dass die Schüler bei uns in Deutschland wesentlich „schlechter“ abschnitten als in den meisten anderen Industriestaaten. In einem Land, das sich seit altersher auf die vermeintlich so hohe Bildung seiner Bürger viel zu Gute hielt, musste dies verstörend wirken. So begann man denn auch gleich nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse nach Ursachen für die Misere zu suchen und Reformen durchzusetzen, die dann bei späteren Untersuchungen auch tatsächlich zu messbaren Erfolgen führten. Dieser Prozess der Reformen im Hinblick auf die PISA-Ergebnisse dauert aber auch heute noch an.

Allerdings meldeten sich schon bald Kritiker zu Wort, die nicht nur Details bei den Fragestellungen der Tests bemängelten, sondern generell den Anspruch, Bildung (bzw. Schulbildung) in einem internationalen Vergleich zu messen, in Frage stellten.

Auch die Universität Vechta fühlte sich durch diese Diskussion herausgefordert und organisierte eine Ringvorlesung zum Thema PISA. Die überarbeiteten Vorträge dieser Ringvorlesung sind in dem vorliegenden Band zusammengefasst, der die ganze Breite der Diskussion abzubilden versucht. Dabei melden sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Fächern zu Wort und behandeln das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven.

So stellt Christina Schues die sehr allgemeine bzw. grundsätzliche Frage nach dem – vermeintlichen? – Gegensatz von Bildung und Wissen. Erneut erhebt sie die Forderung der Aufklärung die da lautet: Furchte Dich nicht (bzw. wage es), Dich Deines Verstandes zu bedienen („sapere aude“). Bei dem daraus abgeleiteten emanzipatorischen Bildungsbegriff, bei dem sie sich auf Kant bezieht, sieht Frau Schues vor allem die Philosophie in der Verantwortung. Dass sie dabei den Bildungsstandards und der Bildungsökonomie à la PISA eher skeptisch gegenübersteht ist dann nur konsequent

Auch der Beitrag von Annette Stroß ist sehr breit angelegt. Aus der Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wirft sie einen kritischen Blick auf die Bildungsstandards, die auch den PISA-Untersuchungen zugrunde liegen. Sie unterscheidet dabei zwischen Bildung als ökonomischer und normativer Kategorie, zeichnet die diesbezüglichen Diskussionen der letzten Jahre nach und stellt die Versuche, Bildungsstandards zu definieren, in das Spannungsfeld von Pragmatik und Skepsis. Zu diesem Zwecke schuldert sie kritisch die Einführung dieser Bildungsstandards in Deutschland und die Diskussion hierüber seit dem Jahre 2000, die sich u.a. an der großen Diskrepanz zwischen aufgeblasenem theoretischen Anspruch und schlichter Unterrichtsrealität festmacht.

Wie Frau Stroß beschäftigt sich auch Annegret Eickhorst in ihrem Beitrag explizit mit Bildungsstandards, allerdings konkret auf den Schulunterricht bezogen. Denn nur so lassen sich Lernergebnisse erfassen und bewerten und nur so lässt sich dann auch die Frage beantworten, ob die Schule die in sie gesetzten Erwartungen überhaupt erfüllen kann. Für diese Standards liegen inzwischen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aber auch erste Konzeptionen der Bundesländer vor, die Frau Eickhorst vor allem im Kontext didaktischen Denkens behandelt und kritisch darstellt

Mit einer in diesem Sinne letztlich didaktischen Frage, die über die rein „mechanische“ Lese- und Rechenkompetenz, wie sie in den PISA-Studien abgeprüft werden, hinaus weist, beschäftigt sich Hans Lösener. Am Beispiel von Kafkas Text „Der Nachbar“ untersucht er, inwieweit auch das literarische Lesen eine „Kompetenz“ sein könne, die es zu schulen bzw. zu fördern gelte. Dabei geht er von der Hypothese aus, dass der Literaturunterricht nicht nur über bestimmte Textarten bestimmt werden kann, sondern ebenso über Praktiken des Lesens, die spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangen und ausbilden.

Speziell auf die PISA-Untersuchungen geht Holger Morawietz ein. In seinem Beitrag über Ursachen und Konsequenzen der deutschen PISA-Blamage (so seine Formulierung) fordert Morawietz personelle Veränderungen bei allen beteiligten Personengruppen aber auch das Fördern von Leistungsbereitschaft, eine bessere Finanzausstattung der Schulen, eine Einschränkung des Föderalismus bezüglich der Bildung, Orientierung am Schulsystem anderer Staaten, eine Verbesserung der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule sowie eine bessere Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrerinnen.

Anders als Morawietz hat Michael Hirschfeld nicht das ganze Schulsystem im Blick, vielmehr konzentriert er sich auf die katholischen Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Diese Schulen machen in Deutschland mehr als die Hälfte aller Schulen im Gymnasial- und Realschulbereich aus.

Diese katholischen Schulen haben bei den PISA-Tests deutlich besser als der Durchschnitt abgeschnitten, und Hirschfeld fragt, ob dieser Erfolg in den spezifischen Leitlinien, Programmen oder Profilen dieser Schulen begründet sein könnte. Hierzu untersucht er drei katholische Gymnasien zwischen Weser und Ems, wobei er zu dem eher desillusionierenden Ergebnis kommt, dass nicht nur das „Katholische“ sondern auch das „Christliche“ in der Praxis des Schulalltags kaum zum Tragen kommt. Wenn also katholische Schulen „gute“ Schulen sein wollen, dann – so Hirschfelds skeptisches Fazit – unterscheiden sie sich gegenwärtig, trotz einiger Gegen Tendenzen, kaum von den staatlichen Schulen.

Solche und ähnliche schulpraktische Fragen sind es jedoch nicht die den PISA-Studien eine solch breite öffentliche Beachtung eingebracht haben. Vielmehr wurde in diesen Studien und vor allem in Ihren Wahrnehmungen eine direkte Verbindung hergestellt zwischen dem „Bildungssystem“ eines Landes und seinem ökonomischen Erfolg. Diesen Zusammenhang bezweifelt Hermann von Laer entschied-

den. Ein einfaches Mehr an formaler (Schul-)Bildung führt seiner Ansicht nach keineswegs quasi zu höheren Einkommen und einem höheren Sozialprodukt. Sowohl für die Gegenwart als auch für die Vergangenheit versucht er nachzuweisen, dass ein solches simples Humankapitalkonzept schlicht und einfach falsch ist. Dennoch plädiert von Laer für mehr Bildung, allerdings in ihrer klassischen Bedeutung: Diese Bildung sollte das Ziel haben, die Persönlichkeit der jungen Menschen zu prägen und ihnen zu helfen, einsichts- und kritikfähig zu werden, sowie das kulturelle Erbe kennen zu lernen. Auf diese Weise „gebildete“ Menschen, das sei die Lehre (oder auch die List?) der Geschichte, seien dann i.d.R. auch ohne spezifische schulische Berufsvorbereitung persönlich erfolgreich und würden auch die Volkswirtschaft voranbringen.

Auch Egon Spiegel wendet sich gegen eine ausschließliche Berufsorientierung. Er konzentriert sich in seinem Beitrag auf das Fach Religion, das er im Zusammenhang mit demjenigen Teil der PISA-Studie untersucht, der „Kooperation und Kommunikation“ und damit das Gebiet des sozialen Lernens zum Thema hat. Denn für ihn sind gelingende Kommunikation und Kooperation Merkmale gelebten Religiosität. Daher steht für ihn Bildung für „Entgrenzung“, für einen niemals an das Optimum der Möglichkeiten kommenden Prozess und deshalb wehrt sich Spiegel auch vehement gegen Bildungsstandards, wie sie den PISA-Tests zugrunde liegen.

Mit einem fächerspezifischen Thema beschäftigt sich auch Norbert Pütz, nämlich damit, wie es nach den für Deutschland zunächst wenig schmeichelhaften PISA-Ergebnissen mit den naturwissenschaftlichen Nebenfächern Biologie, Chemie und Physik in der Schule weitergehen soll. Die einzelnen Bundesländer gehen hier zumindest z.Zt. noch unterschiedliche Wege, was aber auch positiv im Sinne eines Wettbewerbs gesehen werden könne. Es müsse allerdings geklärt werden, was bei der naturwissenschaftlichen Schulbildung insgesamt verbessert werden kann und inwieweit die Konzepte hierfür stimmig sind. Unter anderem arbeitet er dabei heraus, wie fragwürdig die PISA-Fragen waren, da sie sich zumindest teilweise gar nicht auf die hiesigen Bildungsziele bezogen. In schul- und bildungspolitischer Hinsicht fordert Pütz dann ein neues Hauptfach „Naturwissenschaft“ ab der fünften Klasse, in dem die Fächer Biologie, Chemie und Physik aufgehen sollten.

Ebenfalls ein Schulfach hat Joachim Kuropka im Blick, und zwar das Fach Geschichte. Dabei beschäftigt ihn die Frage, ob denn unsere Kinder überhaupt Geschichte lernen sollen – eine grundlegende Frage, die bei den PISA-Tests mit ihren Quantifizierungs- und Operationalisierungsnotwendigkeiten oft aus dem Auge verloren wird. Wie Kuropka zunächst feststellt, sind gute Kenntnisse geschichtlicher Ereignisse und Zusammenhänge bei Abiturienten oftmals erschreckend gering, was – wie er ausführt – auch an den Rahmenrichtlinien, den Lernzielen, der „modernen“ Fachdidaktik und den Anforderungen an die Lehrer liegen könnte.

Auch Sandra Thom beschäftigt sich mit einem Schulfach, allerdings in einem allgemeineren Zusammenhang. Sie untersucht, inwieweit in Zeiten der Globalisierung, für die auch die PISA-Untersuchungen ein Beispiel sind, der Mathematikun-

terricht in der Grundschule die Allgemeinbildung und ein tolerantes Miteinander fördern kann. Denn die PISA-Studien haben u.a. gezeigt, dass Minderleistungen ausländischer Kinder nicht allein auf schlechte Deutschkenntnisse zurückgeführt werden können, sondern u.U. tiefere soziologische bzw. sozialpsychologische Gründe haben können. Da vor allem viele Grundschul Kinder heutzutage einen „Migrationshintergrund“ haben und sich aufgrund neuer Kommunikationsmöglichkeiten das Wissen rasant vermehrt, stellt sich die Frage, auf welche Weise ein Schulfach wie die Mathematik hierauf eingehen kann. Denn Mathematik, so zeigt Frau Thom, wird nicht in gleicher Weise in allen Kulturen und Subkulturen betrieben. Es haben sich vielmehr sehr unterschiedliche Aspekte bzw. auch kulturspezifische Zugänge zu „der“ Mathematik entwickelt, mit deren Hilfe dann die jeweils konkreten Probleme bewältigt werden konnten und können. Beim interkulturellen Lernen bezüglich der Mathematik versucht Frau Thom dann Schnittmengen (und Konflikte) von Alltagsmathematik, Schulmathematik und wissenschaftlicher Mathematik deutlich zu machen.

Wie bei Frau Thom ist auch bei Martin Winter die Mathematik Gegenstand seiner Betrachtungen. Er fordert für sein Fach länderübergreifende Bildungsstandards, in denen der Begriff „Unterrichtskultur“ ernst genommen wird. Zwar fordert Winter auch für den Mathematikunterricht Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht zu vernachlässigen. Darüber hinaus setzt er sich aber für neue Formen von Unterricht ein, in denen eine offene Lernsituation, Kommunikation und individuelles Lernen angestrebt werden. Nur dann könne man die unerfreuliche Tatsache verändern, dass die meisten Menschen schon kurz nach ihrer Schulzeit allenfalls noch die Grundrechenarten (und manchmal auch noch den Dreisatz) beherrschen, alles andere aber vergessen haben. Ohne weitergehende Mathematikkenntnisse ist jedoch, wie Winter anschaulich schildert, der Durchschnittsbürger vielen Situationen des Alltags bzw. vielen Fehlinformationen hilflos ausgeliefert.

Diesen recht unterschiedlichen Zugängen zum Thema PISA-Studien konnten sicherlich noch weitere hinzugefügt werden, und es konnten in diesem Band auch sicherlich nicht alle gestellten Fragen vollständig beantwortet werden. Aber die einzelnen Beiträge dürften bei diesem komplexen Thema doch hilfreich sein. Deshalb soll den Autoren auch an dieser Stelle nochmals ausdrücklich für ihr Engagement gedankt werden.

All denjenigen, die es ermöglicht haben, dass dieser 25. Band der Vechtaer Universitätschriften erscheinen kann, sei herzlich gedankt. Zu ihnen zählen nicht nur die Autoren, sondern auch Clarissa von Korff und Florian Koopmann, die das Manuskript mehrfach kritisch durcharbeiteten. Besonderer Dank jedoch gebührt Frau Rita Becker, die wieder mit großem Engagement und kenntnisreich nicht nur die Druckvorlage erstellte, sondern auch so manche Verbesserung anregte.

Die gesellschaftliche Relevanz von Religiosität und Religion.

Eine bildungstheoretische Wertschätzung vor dem Hintergrund der PISA-Studien und der aktuellen Diskussion von Bildungsstandards

Egon Spiegel

Es ist in aller Munde und in der Kritik: dass unsere Kinder im Vergleich mit Kindern anderer Länder schlechter lesen, schlechter schreiben und schlechter rechnen. Die für die Bildung Verantwortlichen hat landauf landab eine nie da gewesene Nervosität befallen. Ohne sich lange bei der Frage aufzuhalten, wie fundiert Vergleiche und gerechtfertigt Rankings sind und welche Funktionen sie im Einzelnen haben, wird nach möglichst effizienten Abhilfen und schnellen Lösungen gesucht und entsprechend gehandelt. Lesen, Schreiben, Rechnen – das sind die Felder, auf denen es hapert, wo dringender Handlungsbedarf besteht. Das alles mag richtig sein, beschäftigt uns im Folgenden aber weniger.

Dieselbe Studie markiert im Kapitel 7 ein Problemfeld, das in der weiteren Diskussion so gut wie unberücksichtigt bleibt: nämlich „Kooperation und Kommunikation“ und damit das Gebiet des Sozialen Lernens. Merkwürdig – dieses wird im Aufschrei über die zum Teil niederschmetternden Untersuchungsergebnisse völlig übersehen, so als wäre man bei seinem Schock nicht über die ersten Seiten der Lektüre hinausgekommen. Dies wäre noch für die auffallende Ausblendung des Bereiches eine Erklärung, die am wenigstens Kritik auslösen müsste. Die eigentliche, hoffentlich nur angenommene, Erklärung ist diese: Dass, wie so oft, und zwar auf allen Ebenen der Bildungsverantwortlichkeit, dem Aspekt des Sozialen – gemessen an Fachlichem – eine sekundäre, genauer: völlig zu übergehende Stellung, beigemessen wird. Kapitel 7 (und damit Kommunikation und Kooperation) spielt keine Rolle.

Diesem Befund wird im Folgenden dadurch entsprochen, dass ihm erstens entgegengehalten wird, dass es sich hier um ein zentrales Entwicklungsterrain handelt, und zweitens, dass sein Anliegen gerade im Religionsunterricht zentral berücksichtigt und bestens aufgehoben ist. Dass sich an diesem Punkt die Religionspädagogik bisher wenig in die PISA-Diskussion eingemischt hat, sondern lieber bemüht war, zu zeigen, dass auch der Religionsunterricht zur Herausbildung von Lese- und Schreibqualifikationen geeignet ist, ist zwar als Zeichen der Solidarität mit den betroffenen Kolleginnen und Kollegen aus dem Fachgebiet Deutsch ehrenwert, in der Isoliertheit der Einlassung auf PISA jedoch verwunderlich.

Religiöse Kompetenzen sind vornehmlich ethische Kompetenzen. Religiosität schlägt sich nieder in gelebter universaler Solidarität. Kommunikation und Kooperation, beides gelingend, sind geradezu Merkmale gelebter Religiosität. Diesen genuinen Connex aufzuzeigen, ist der folgende Vortrag bemüht. Zunächst jedoch die Skizze einer kleinen Theologie der Bildung.

Ansätze einer „Theologie der Bildung“

Hier kann nicht der Ort sein, die in Geschichte und Gegenwart versuchten Bildungsdefinitionen miteinander zu vergleichen und zur besten aller Definitionen zu kommen. Vor dem Hintergrund der mit der PISA-Diskussion und anderen Entwicklungen einhergehenden Forderungen nach Bildungsstandards und Kompetenzen soll allerdings eines in aller Deutlichkeit markiert werden: Bildung ist ein nie abgeschlossener Prozess. Allein aus dieser Sicht verböte sich eigentlich die Rede von Bildungsstandards, es sei denn, man würde mit diesen eben den Aspekt des nie abgeschlossenen verbinden, also Bildung in diesem Sinne standardisieren. Standardisiert würde in diesem Falle die Nichtstandardisierung bzw. Nichtstandardisierbarkeit. Theologisch kann dies hervorragend aus eschatologischem Blickwinkel erklärt werden.

Jüdisch-christliche Theologie reflektiert Leben und Welt wesentlich eschatologisch, d.h. von den letzten Dingen her, von einer nicht antizipierbaren Zukunft, d.h. Vollendung der Welt her. Geschichte, konkret Menschheitsgeschichte, kann nicht, auch wenn dies zahlreiche Utopien anders sehen, zu Ende gedacht werden. Das Ende der Geschichte, bestimmte Entwicklungen, Kulminationspunkte, können auch in blühendster Phantasie nicht zuverlässig vorhergesehen und ausgemalt werden. Wer dieses, dessen ungeachtet, dennoch versucht und sich auf Idealvorstellungen fixiert, diese sich aneignet und als die einzig wahren und richtigen sieht, der verfällt unweigerlich der Gefahr des Totalitarismus. In diesem Sinne wusste Jesus, warum er zu keiner Zeit der Versuchung unterlag, das, was er Reich Gottes nannte, zu beschreiben. Jesus hat weder etwas beschrieben noch geschrieben. Solches Verhalten zeugt davon, genau zu wissen, wie gefährlich es ist, etwas auf den Punkt zu bringen. Jeder Versuch, Entwicklungen zu fixieren, ist Hybris, eine Vermessenheit, die schnell dadurch bestraft wird, dass die Realität doch immer wieder eine andere ist und so der vermeintlich Vorausschauende seiner Begrenztheit überführt wird.

Die Theologie denkt nicht erst seit Jesus eschatologisch. D.h., sie blickt mit Ehrfurcht und voller Erwartung in die Zukunft. Sie spricht zwar von „Paradies“ und von „Himmel“, sie spekuliert von einem Woher auf ein Wohin, sie weiß um Proton und Eschaton und reflektiert dies in theologischer Protologie und theologischer Eschatologie. Sie spricht in Bildern und motiviert zur Hoffnung, aber sie weiß, dass der Versuch einer Beschreibung des Ausständigen, der Versuch einer Aneignung göttlicher Allwissenheit wäre. Wo sie der Gefahr unterliegt, dies nicht zu wissen bzw. zu beherzigen, muss sie sich von der Radikalität negativer Theolo-

gie (beispielsweise einer Mystik Meister Eckharts) scharf korrigieren lassen. Theologie ist radikal eschatologisch und damit prozessorientiert.

Dieses, dass Theologie auf Prozess abstellt, dass sie Leben als Prozess reflektiert, ist nicht nur theologisch von grundlegender Bedeutung, sondern für unsere Frage nach Bildung (auch Bildung unter sozialen Aspekten) grundlegend. Wenn Leben, und damit Lebensgestaltung und Weltgestaltung, ein Prozess ist, ein überraschungsoffener Prozess, dann droht mit jeder Standardisierung Fixierung.

Damit sind jedoch Prozesse abgebremst, gestoppt, wenn nicht sogar für immer und ewig. Beispiel: Wer im Ringen um den besten Weg, im Versuch, einen Konflikt zu bewältigen, etwa einen Menschen tötet oder auch nur verletzt, offen, nachvollziehbar oder subtil, der lässt an genau diesem Punkt nichts mehr wachsen, der bestimmt an genau diesem Punkt Entwicklung: Indem er sie hier unterbricht und allein seiner eigenen Macht zu unterstellen versucht. Gewalt stoppt Prozesse. Gewalt und Prozess sind absolute Gegensätze.

Bleiben wir bei der oben genannten Entscheidungssituation: ein Konflikt soll gelöst werden. Gehen wir davon aus, dass ein erster Weg, nämlich Flucht, das Ignorieren des Konflikts aus Feigheit, Passivität oder Fatalismus, kein ernstzunehmender und auf Zukunft hin gerichteter Weg ist. Bleiben noch zwei Möglichkeiten: den Konflikt gewaltsam oder gewaltfrei zu lösen. Der Versuch, einen Konflikt mit Gewalt zu managen, ist oben bereits skizziert worden. Er negiert theoretisch und praktisch die Vorstellung eines Lebens als überraschungsoffenen Prozess hin zur besten aller Entwicklungsmöglichkeiten. Kurz: hin zum Optimum bleibt der gewaltfreie Weg: die Schaffung eines Gewaltvakuums, eines Zustandes, in der mindestens unilateral auf Gewalt verzichtet wird, um dadurch den Raum zwischen den Konfliktparteien so zu gestalten, dass in diesem – und damit kommen wir explizit zur Theologie – ein Drittes zwischen Dir und Mir zu wirken beginnen vermag.

Bildung – ich komme gleich in einem zweiten Schritt zur oben genannten Akzentsetzung „Kommunikation und Kooperation“ –, die ihre wesentliche Funktion darin sieht, den Menschen als nur *aus* und *in* Beziehung existierendes Individuum und Subjekt bestmöglich darin zu unterstützen, dass er dadurch überlebt und lebt, dass er Leben als Prozess im Vakuum der Gewaltfreiheit zu gestalten versucht, zielt darauf, diesen Zwischenraum als Templum des Lebens zu meditieren, zu reflektieren und aktiv gestalten zu helfen.

Nehmen wir nur als Beispiel das Zusammenleben in demokratischen Gesellschaftsstrukturen. Dass wir uns arrangieren, dass wir den Konsens suchen, dass wir uns mitunter Mehrheitsentscheidungen beugen müssen und immer wieder nach neuen Lösungen suchen, basiert wesentlich auf der Anerkennung von Toleranz. Demokratie lebt wesentlich aus der Toleranz.

Weil die demokratische Gesellschaft und die in ihr Lebenden dies wissen, deswegen bekennen sie sich zu ihr und postulieren sie in den entsprechenden Bildungsprozessen. Wenig bis gar nicht wird dabei gesehen, dass Toleranz nicht einfach nur eine herbeizumoralisierende Grundhaltung beschreibt, sondern selbst noch

einmal zu verankern ist in einer Tiefendimension, die eigentlich so nur die Theologie ausdrücklich reflektiert. Deutlich wird der Zusammenhang allerdings dort, wo beispielsweise in Diskussionen um die Relevanz der Einführung „Gottes“ in die Präambel einer Verfassung gestritten wird. Hier wird, wissend, nichtwissend, Toleranz als Basis eines demokratischen Zusammenlebens in Verbindung mit einem wie auch immer zu benennenden Hintergrund gebracht. Hier wird deutlich, dass nicht Toleranz das Axiom der Demokratie ist, sondern davorliegend etwas Größeres: nennen wir es ruhig zunächst einmal die Wahrheit, die Wahrheit als etwas, das jedem Zugriff entzogen ist, unverfügbar vorgegeben, gleichsam über und zwischen allem schwebend.

Unwillkürlich sind wir mit diesen Überlegungen auf theologischen Boden geraten. Dort ist dann nicht mehr nur die Rede von Wahrheit, sondern von etwas, das, in jüdischer Terminologie, einfach da ist (JHWH), in christlicher Terminologie: Gott. Immer handelt es sich dabei um etwas unverfügbar vorgegebenes Drittes.

Bildung – Prozess – Gott (auch im Sinne einer Art „Dritten Macht“), dies beschreibt religionspädagogisch, und damit theologisch, einen Zusammenhang, den zu artikulieren, Religionspädagogik in dem durch PISA ausgelösten Diskurs nicht verzichten kann. Mehr noch, dieser Zusammenhang ist wesentlich, unverzichtbar, konstitutiv für das Fach, das ihn aufzeigt, und von hoher Relevanz für alle Adressaten dieser Theologie, d.h. jenen, denen die Forcierung von Bildung ein Anliegen ist

Bildung stellt ab auf Raum, auf einen Raum, in dem sich etwas bewegen kann, in dem sich etwas bewegen lässt, in dem sich etwas bewegt. Bildung steht für die Entgrenzung, für die radikale Offenhaltung des Lebens als überraschungsoffener, niemals an das Optimum der Möglichkeiten kommender Prozess. So setzt Bildung im Zwischen von Dir und Mir auf ein Drittes, auf eine Wirkmacht, auf einen Punkt, um es mit Vaclav Havel zu sagen: auf den „absoluten Horizont des Seins“. Dies zu sehen und anzuerkennen, ist nicht nur für das Bildungsverständnis von fundamentaler Bedeutung, sondern auch für das Soziale Lernen als Bildungsvorgang im Besonderen, im Folgenden für Kommunikation und Kooperation.

Gottvertrauen als eine sozialpraktische, religiöse Kompetenz

Wie gesagt, unbeachtet, überlesen, als randständig angesehen, wie auch immer, sieht PISA im sozialen Lernen, hier unter den Aspekten „Kooperation und Kommunikation“, ein wesentliches Feld von Bildungsinitiativen. Müßig, hier zu diskutieren, ob es nicht vielleicht sogar das zentrale ist, also eines, dem mathematische wie sprachliche Fähigkeiten eigentlich zuinnerst zugeordnet sind. Lassen wir diese Fragen offen. Einig sind wir uns sicherlich mit den Verantwortlichen der Studie, dass es sich um ein Lernfeld handelt, in dem Kompetenzen zu erwerben mindestens so wichtig und wertvoll ist wie in den Aneignungsfeldern Sprache und Mathematik.

Für die Entwicklung des sozialen Lernens wäre es ebenso wenig förderlich wie für die Entwicklung sprachlicher und mathematischer Kompetenzen, wenn dieses nur gefordert würde. Moralisieren bringt hier nicht nur nicht weiter, sondern ist am Ende tödlich. Durch Moralisieren schafft man nichts Festes, Bleibendes, Verlässliches. Wirkliches, durchgehaltenes soziales Engagement will und kann nicht herbeimoralisiert werden, sondern verstanden, eingesehen werden. Und belegend dafür sind Erfahrung und Betroffenheit. Beides ist gegeben. Dies einzusehen und festzustellen, ist für die pädagogische Reflexion von grundlegender Bedeutung. Würde Leben nicht gelingen, gäbe es nicht soziale Verantwortung, wäre Mitmenschlichkeit nicht Realität, gäbe es keine weltweite, universale Solidarität, gäbe es nur Pol Pot, Auschwitz und den Dritten Weltkrieg, dann wäre jede Aufforderung zu sozialem Verhalten nicht nur sinnlos, sondern anthropologisch gesehen wahnwitzig. Dann müssten wir – im Sinne der soziobiologischen Sicht des Menschen – alles tun, um auf dem Wege von Lug, Betrug und Gewalt unsere egoistischen Gene zu bedienen. So ist die erste und grundlegende pädagogische Frage die, ob dem ethischen *Sollen* ein soziologisches *Können* vorausgeht. Nur wenn dieses der Fall ist, macht das Ausformulieren von Sollen Sinn.

Im Folgenden wird vorausgesetzt, dass uns unsere Erfahrungen deutlich darüber belehren, dass wir von Grund auf sozial und solidarisch sind, dass wir aus Beziehungen werden und in Beziehungen und nur in Beziehungen überleben und leben. Alle human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen reflektieren das Sozialverhalten des Menschen und können es nur bestätigen. Sie stoßen gleichzeitig alle damit die Frage an, wie dieses gestaltet und wodurch zu diesem motiviert werden kann.

Das Beziehungsverhalten der Menschen, ja mehr noch und darüber hinaus: das Beziehungsverhalten von Mensch und Tier, ist ein, wenn nicht sogar das zentrale Reflexionsfeld der jüdisch-christlichen Theologie (wie die Diskussionen zum Projekt Weltethos von Hans Küng zeigen, ist im Grunde genommen jede Religion Ausdruck und Ort einer menschenfreundlichen Ethik). Die jüdisch-christliche Theologie verdankt sich im Grunde der Tatsache, dass wir Menschen in Beziehungen leben und diese Realität in die Reflexion hineindrängt. Bereits die Propheten des Alten Testaments haben diese Wirklichkeit aufgegriffen und vor diesem Hintergrund das Credo entwickelt, dass hinter dieser etwas wirkt, das nur angenommen, aber nicht mit einem Namen versehen werden kann.

In dem Verzicht auf den Namen drückt sich bereits das aus, was oben als unverfügbar bezeichnet wurde. Wir haben es hier mit der Entdeckung eines archimedischen Punktes bezogen auf den Sozialraum, das zwischenmenschliche soziale Verhalten und Handeln, zu tun, wie er kaum noch deutlicher angenommen und zum Ausdruck gebracht werden kann.

In beeindruckender Weise hat Jesus sein Leben von diesem archimedischen Punkt aus gestaltet. Tief in seinen Erfahrungen muss offensichtlich die Wirklichkeit verankert sein, dass im Moment des Schaffens eines gewaltfreien Raums, im

Moment des Gewaltverzichts, eine göttliche Wirkmacht agiert. Nur weil das so ist, nur weil Jesus davon überzeugt ist, kann er auf messerscharfe Argumentationen zugunsten eines narrativen Auftretens (Gleichnisse mit offenem Ausgang) vertrauen. Nur weil das so ist, kann Jesus grundsätzlich auf Gewalt verzichten und muss sogar davon absehen, das, worauf sein Leben hingichtet ist, nämlich ein Leben aus dem Herrschaftsprinzip Gottes, zu beschreiben.

Theologie ist, das kann hier nur angedeutet werden, Soziotheologie. Theologie ist die Durchdringung der soziologischen Horizontale durch eine theologische Vertikale, ist die Erklärung der Beziehungsdynamik und ihrer Rückführung auf ein geheimnisvolles Drittes. Theologie arbeitet die eschatologische Notwendigkeit heraus, das Leben dadurch zu befördern und optimal zu gestalten, dass auf das Dritte ungeteilt und uneingeschränkt vertraut und gebaut wird. Glauben im Sinne von Vertrauen meint bereits im Horizont der alttestamentlichen Theologie, auf Gott setzen, auf Gott bauen, in Gott stehen. Glauben heißt jüdisch-christlich: existentell vertrauen auf das Eine bzw. den Einen.

Kommunikation und Kooperation ist in diesem Sinne, so wie Frieden generell, eine Gabe „Gottes“, Ergebnis einer im Raum der Gewaltfreiheit zugelassenen Wirkmacht. Kommunikation und Kooperation verdanken sich der Macht der Wahrheit, jener Instanz, die über allem dazu drängt, das Beste aus dem Leben zu machen und zwar für alle Beteiligten.

Im Religionsunterricht ist genau dieser hier nur kurz skizzierte Zusammenhang zu thematisieren. Dabei geht es zunächst darum, den am Unterrichtsgeschehen Beteiligten verständlich zu machen, dass das Leben bereits über weite Strecken der oben genannten Wirkmacht folgt und deshalb ein solidarisches ist. Dieses ist Ausgangspunkt jeder weiteren Überlegung. Weil das so ist, deshalb machen alle Forderungen nach einer Intensivierung bereits gegebenen sozialen, prosozialen Verhaltens Sinn. Weil das so ist und weil alle Erfahrungen darauf drängen, dieses auf die Dynamik eines Dritten zurückzuführen, deshalb kann die Horizontale des sozialen Zusammenlebens nicht mehr gedacht werden ohne die Vertikale. Dieses deutlich zu machen ist das Geschäft der Theologie, hier beispielsweise im Religionsunterricht.

Vor diesem Hintergrund verwundern klassische Zielsetzungen des Religionsunterrichts wie kognitive, affirmative und sensomotorische. Neben vielen anderen Zielsetzungen gibt es demgegenüber eine weitere und zentrale: die ausdrücklich *religiöse*. Religiös beschreibt hier eine Grundhaltung, nämlich ein Handeln im ausschließlichen Vertrauen auf Gott. Wo dieses bewusst, wo solches veranschlagt wird, haben wir es nicht mehr nur mit prosozialem *Verhalten* zu tun, sondern mit prosozialem *Handeln*. Das, was sicher auch die „Heiden“ praktizieren, das lebt, so das Unterrichtsideal, am Ende der Christ *bewusst* und *erklärtermaßen*. So wird durch einen hier nur angenommenen Unterrichtsprozess aus Verhalten ein Handeln. Dies – und damit die Frage nach Gott – steht hier ausdrücklich in der Mitte des Religionsunterrichts.

Wenn PISA die Notwendigkeit uns ins Buch schreibt, unseren Blick auf die Fähigkeit zu Kommunikation und Kooperation des Schülers bzw. der Schülerin zu richten, dann ist die Religionspädagogik im Handlungsfeld Religionsunterricht gefordert, dann ist sie aufgefordert und motiviert, ihr Bestes zu geben: die soziotheologische Deutung von Leben und Welt und die Profilierung einer Lebens- und Weltgestaltung auf der ausdrücklichen Basis einer Art Dritten Macht. Christen nennen sie – Gott.

WAS SOLLEN UNSERE KINDER LERNEN?

MIT BEITRÄGEN VON:
ANNEGRET EICKHORST
MICHAEL HIRSCHFELD
JOACHIM KUROPKA
HERMANN VON LAER
HANS LÖSENER
HOLGER MORAWIETZ
NORBERT PÜTZ
CHRISTINA SCHÜES
EGON SPIEGEL
ANNETTE STROSS
SANDRA THON
MARTIN WINTER

978-3-643-10469-4



9 783643 104694

LIT
www.lit-verlag.de