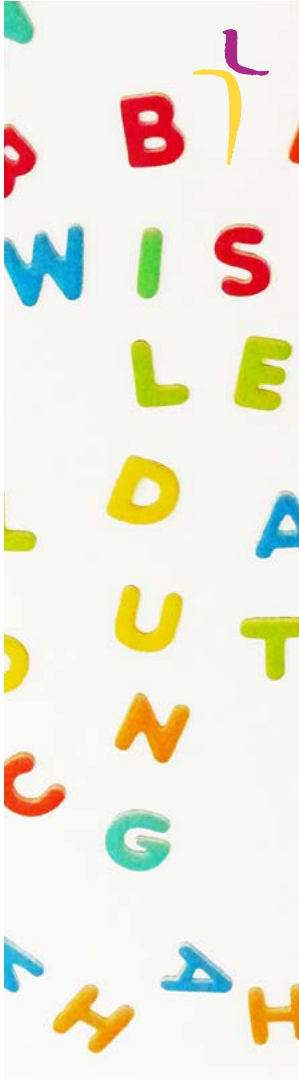


Amt und Gemeinde

66. Jahrgang, Heft 1, 2016

€ 6, –



Bildung – neue Impulse

- Du stellst meine Füße auf weiten Raum.
Reformation und Bildung
Margot Käßmann 7
- Zuversicht im weiten Raum
Karl Schiefermair 12
- Du stellst unsere Füße auf weiten Raum.
Aber wohin sollen wir nun gehen?
Gerhard Harkam 29
- Bildungsgerechtigkeit:
Zukunft trotz(t) Herkunft?
Martin Schenk 40
- Bildung in der Kirche jenseits
ihrer Institutionalisierung
Martin Jäggle 52
- Das Jahr der Bildung als Bildungserfahrung –
eine essayistische Reminiszenz
Henning Schluß 59
- „Bildung für alle“ – Reformatorischer Impuls
für nachhaltige Entwicklung heute
Wolfgang Lutz 68

INHALT

Editorial	5
Thomas Krobath	
Du stellst meine Füße auf weiten Raum. Reformation und Bildung	7
Margot Käßmann	
Zuversicht im weiten Raum	12
Karl Schiefermair	
Du stellst unsere Füße auf weiten Raum. Aber wohin sollen wir nun gehen?	29
Gerhard Harkam	
Bildungsgerechtigkeit: Zukunft trotz(t) Herkunft?	40
Martin Schenk	
Bildung in der Kirche jenseits ihrer Institutionalisierung	52
Martin Jäggle	
Das Jahr der Bildung als Bildungserfahrung – eine essayistische Reminiszenz Henning Schluß	59
„Bildung für alle“ – Reformatorischer Impuls für nachhaltige Entwicklung heute Wolfgang Lutz	68

* * *

Anhang

AutorInnen	77
Impressum	78

Editorial

Nach dem Jahr der Bildung ist vor den nächsten Jahren der Bildungsherausforderungen für die Evangelische Kirche in Österreich. Ziel war, evangelische Bildung zu reflektieren und zu intensivieren, nicht sie abzuhacken. Als eine zentrale Dimension kirchlichen Handelns bedarf Bildung der ständigen Befragung auf ihre grundsätzlichen Aufgaben, ihre aktuellen Ausprägungen und deren weitere Gestaltung. Evaluation und Qualitätssicherung heißt das in der gegenwärtigen Managementsprache.

„Kirchliche Bildungsarbeit gefragt?“ hieß es z. B. vor 20 Jahren, als ein zweijähriger partizipativer kirchlicher Diskussionsprozess in die Bildungssynode 1996 mündete. Diese widmete sich den Bereichen Religionsunterricht, kirchliches Schulwesen und Erwachsenenbildung. Die Einrichtung der Bildungskommission war neben vielen Texten ihr konkretes Ergebnis, „evangelische Bildungsverantwortung“ ihr zentrales Stichwort.

Nach dem Jahr der Bildung 2015 wird evangelische Bildungsverantwortung innerkirchlich für ein noch ausständiges gesamtkirchliches Bildungskonzept eingemahnt (siehe Kalr Schiefermair) und im globalen Kontext als Überlebensfaktor in einer nach Bildung geteilten Welt mit

dem Motto „Bildung für alle“ angesprochen (siehe Lutz).

Die Beiträge des Bildungsheftes leisten das, was nach einem Jahr der Bildung erforderlich ist: kritische Rückschau und konstruktive, auch provokative Vorausschau. Der für Bildungsangelegenheiten zuständige Oberkirchenrat Karl Schiefermair bietet ein systematisch umfassendes sowie systemisch erfassendes Resümee und skizziert die erforderliche Weiterarbeit an einem kirchlichen Bildungsge-
samtpfan.

Pfarrer Gerhard Harkam, der die burgenländischen Bildungsinitiativen stark mit forciert, markiert kritische Wegzeichen über das Bildungsjahr hinaus an den Schnittstellen von Glaubensbildung und Demokratiebildung.

Der kritische Gehalt der aufzuzeigenden Desiderate, eines davon ist Bildungsungerechtigkeit, verdichtet und konkretisiert sich in Martin Schenks Analyse der bildungsbedingten Chancen sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Der Sozialexperte und stellvertretende Direktor der Diakonie Österreich benennt zahlenbasierte Faktoren einer Bildungsförderung für soziale Mobilität „nach oben“.

Über etablierte Verständnisse kirchlicher Bildung hinaus befragt der impulsfreudige Wiener Religionspädagoge Martin Jäggle die Begrenzung kirchlicher Bildungsdimensionen durch ihre Institutionalisierung. An Beispielen religiösen Lernens im Alltag und jüdischer Traditionen des Lernens regt er an, Lernen in der Kirche als eine Existenzform anzuerkennen und zu fördern.

Als weitere Desiderate und Bildungszentren, die in diesem Heft nicht aufgezeigt werden können, wären u. a. anzusprechen: Frauen in der kirchlichen Bildung, Kirche als lernende Kirche, religiöse Alphabetisierung etc.

Zurück zu reformatorischen Bildungsimpulsen führt die Aufarbeitung der im Jahr der Bildung veranstalteten Ringvorlesung „Reformation als Herausforderung für die Bildungslandschaft heute“ durch den diese mitverantwortenden Bildungsforscher Henning Schluß von der Universität Wien. Anhand einzelner Vorträge und ihrer Themen reflektiert er Möglichkeiten der Übersetzung reformatorischer Maximen in aktuelle Probleme kirchlicher Bildung.

Die Hermeneutik reformatorischer Bildungsimpulse umrahmt die bisher vorgestellten Beiträge in Form von zwei Reden, die eine prominente Rolle bei zentralen Events des Jahres der Bildung eingenommen haben. Die EKD-Botschafterin für das Reformationsjubiläum 2017, Margot Käßmann, pointierte auf der Abschlussveranstaltung zum Jahr der Bildung am 4.12.2015 in Wien Luthers Bildungsanliegen für die Herausforderungen nach Bildungsgerechtigkeit und Bildungsteilhabe. Der international tätige Bevölkerungswissenschaftler Wolfgang Lutz übersetzt die reformatorischen Impulse in die global vernetzten Wissensgesellschaften mit ihren ungleich verteilten Bildungsmöglichkeiten und akzentuiert ein reformatorisches Sola-Prinzip neu als Bedingung für eine faire Teilhabe für alle Menschen. Lesen Sie selbst.

Das neue Buch von Wolfgang Lutz „Wer überlebt? Bildung entscheidet über die Zukunft der Menschheit“ wird in einem der nächsten Hefte von Amt und Gemeinde vorgestellt werden.

Anregende Leseimpulse für reformatorisch-kreative Bildungsinnovationen wünscht Ihnen im Namen der Redaktion,

Thomas Krobath

Du stellst meine Füße auf weiten Raum.

Reformation und Bildung

Impulsvortrag für die Abschlussveranstaltung zum Jahr der Bildung der Evangelischen Kirchen in Österreich am 4.12.2015 im Albert Schweitzer Haus Wien.

Von **Margot Käßmann**

„**DU** stellst meine Füße auf weiten Raum“, heißt es in Psalm 31. Das habe ich immer als Ermutigung empfunden, bedeutet es doch: Ein Fuß ist von Gott gestellt, verwurzelt, verhaftet. Mit dem anderen kann ich wie mit einem Spielbein Neues erkunden und wagen.

Als Luther als junger Professor nach Wittenberg kam, stellte er die Bibel in den Mittelpunkt seiner Lehrveranstaltungen. Als Mönch waren ihm die Psalmen besonders vertraut und so begann er in den

ersten beiden Wintersemestern 1513/14 und 1514/15 mit einer Psalmenvorlesung. Offenbar war sie bei den Studierenden sehr beliebt. Wer sie nachliest, erkennt, dass es Luther nicht nur um die Lehre ging. Nein, er selbst fand Lust an der Auseinandersetzung mit dem Text. Vers für Vers geht er den jeweiligen Psalm entlang, studiert ihn, versucht zu verstehen, legt aus. Im Sommersemester 1516 folgte eine Vorlesung zum Römer-, Galater- und Hebräerbrief, die den Weg zu seiner „reformatorischen

Entdeckung“ vorbereitete. An den Texten der Vorlesungen wird deutlich: Die Ablassauseinandersetzung Luthers mit seiner Kirche entwickelte er von seinem Studium der Bibel her und auch mit Hilfe des Studiums der Schriften der Kirchenväter, insbesondere Augustins. Zudem übte Luther sich durch die Vorlesungen im Umgang mit der Schrift in Hebräisch und Griechisch. Sein Hebräisch war aber offenbar nicht besonders gut, denn bei der Übersetzung des Alten Testaments hing er oft an der Septuaginta, der lateinischen Fassung. Es war wohl eher Melanchthon, der mit genialer Sprachbegabung die Übersetzung des Alten Testaments prägte. Nur so aber war es möglich, dass Luther auf der Wartburg das Neue Testament in nur elf Wochen in die deutsche Sprache übersetzte. Und er fand dabei eine Sprache, die – so im „Sendbrief vom Dolmetschen“ – „dem Volk aufs Maul schaute“. Gewiss, es gab andere Übersetzungen davor. Aber keine wurde so sehr angenommen und prägte die Sprache selbst. Im September 1522 erschien die erste Auflage von 3000 Exemplaren und war innerhalb von drei Monaten ausverkauft.

Zurück in Wittenberg arbeitete Luther zusammen mit Melanchthon und anderen an der Übersetzungen des hebräischen Teils der Bibel. Es ist spannend, dass hier der Übersetzungsvorgang so bewusst eine Arbeit im Dialog, in Partnerschaft war. So entstand die „Wittenberger Reformatorenbibel“ (Schilling)¹.

1 Heinz Schilling, Martin Luther. Rebell in einer Zeit des Umbruchs, München 2012.

Mit Luthers Übersetzung wurde die Bibel demokratisiert. Nicht nur Gebildete und Fachleute konnten sie nun lesen, sondern jeder Mensch, der des Lesens und Schreibens kundig war. Dies war Anlass für den Bildungsimpetus Luthers: Jeder Junge, jedes Mädchen gleich welcher sozialen Herkunft sollte lesen und schreiben lernen, um das eigene Gewissen an der Schrift zu schärfen. Dieser Bildungsimpuls aber war allen Reformatoren gemeinsam. Auch Melanchthon und Bucer, Zwingli und Calvin engagierten sich dafür.

Schließlich sind es die großen Schriften „An den christlichen Adel deutscher Nation“ (schnell vergriffene Erstauflage von 4000 Exemplaren!) und „Von der Freiheit eines Christenmenschen“, die großen Reformschriften, die gemeinsam mit „Von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche“ 1520 zum Bruch mit der Papstkirche führten. Der Historiker Heinz Schilling spricht von einem „Publikationsrausch“, die Reformation wird zum Medienereignis, die Schriften Luthers werden zum Verkaufsschlager. Im selben Jahr erhält Luther die Bannandrohungsbulle aus Rom und verbrennt sie öffentlich in Wittenberg. Die Historiker sehen diesen Zeitpunkt heute als DEN Auslöser der Reformation.

1521 steht Luther vor dem Reichstag zu Worms. Es folgen entscheidende Jahre bis 1525, in denen der Publikationsrausch anhält. Dann kommt ein bedeutender Einschnitt. Luthers Votum wider die Bauernaufstände und seine Aufforderung an die Fürsten, sie gewalttätig niederzuschlagen, kosten ihn viele Sympathien. Schilling schreibt:

„Die gewaltige Popularität und Autorität des Reformators war schwer beschädigt, besonders natürlich unter den Bauern.“

Dass er ausgerechnet in diesem Jahr heiratet, schadet seinem öffentlichen Ansehen ebenfalls. Von nun an ist zu erkennen, wie der bittere, alte Luther, der schließlich 1543 seinen Groll auf die Juden ablässt, sich entwickelt. 1520/21 sollten die „Goldenen Jahre“ des Schriftstellers Martin Luther sein.

Ein Ringen um den Weg in die Zukunft auf der Grundlage von Toleranz schien in der Zeit der Reformation offenbar unvorstellbar. Der Historiker Heinz Schilling macht das an der Person Luthers deutlich, wenn er in seiner 2012 erschienenen Lutherbiographie² schreibt: „Dass er in der Wahrheitsfrage keinen Kompromiss eingehen konnte, sicherte seine Lehre und damit die geistig-kulturelle Differenzierung der europäischen Christenheit. Das bedeutete aber zugleich, dass für ihn Vermittlungsgespräche keinen Sinn ergaben, solange seine Kontrahenten ihrerseits auf ihrer Wahrheit beharrten. So kam mit Luthers Größe und Entschiedenheit auch der Fundamentalkonflikt um die religiöse Wahrheit in die Welt, der die Christenheit und Europa zeitweilig an den Rand des Chaos brachte.“ Diese vermeintlich notwendige Intoleranz um der Freiheit des Glaubens und Gewissens, ja sogar um der Ordnung willen, begleitete Reformation und Gegenreformation. Es sollte Jahrhundert dauern, bis deutlich wurde: ohne Toleranz kein Zusammenleben in Frieden.

² Heinz Schilling: siehe oben.

Das Bildungsanliegen Luthers wird untermauert durch sein Ringen um die deutsche Sprache. In seinem berühmten „Sendbrief vom Dolmetschen“ (1530) hat Luther die Prinzipien seiner Bibelübersetzung eindrucksvoll dargelegt und verteidigt. Er schreibt, dass es nicht um den Buchstaben gehe beim Übersetzen, sondern darum, dass die Mutter im Hause, das Kind auf der Straße und der Mann auf dem Markt verstehen, wovon die Rede ist. Beim Lesen der Bibel hatte Luther erkannt: Die Kirche kann doch keine Sünden vergeben! Freikaufen kannst du dich von Sündenstrafen auch nicht. Davon steht nichts, aber auch gar nichts in der Bibel. Das begriff Luther vor allem beim Lesen des Römerbriefs. In seiner Vorlesung dazu in Wittenberg geht er auch diesen Brief Satz für Satz durch. Vers 3, 28 übersetzte er so: „So halten wir nun dafür, dass der Mensch gerecht wird ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben.“

Nun, das war Luthers Übersetzung, und für die wurde er heftig kritisiert. Denn das „allein“ steht so nicht im griechischen Urtext und auch nicht im lateinischen Text, den Luther benutzte. Aber ganz wie wir Lutheraner unseren Luther kennen, setzte er sich auch damit auseinander. So schrieb er: „Ebenso habe ich hier, Römer 3, sehr wohl gewußt, daß im lateinischen und griechischen Text das Wort ‚solum‘ nicht stehet, und hätten mich solches die Papisten nicht brauchen lehren. Wahr ist’s: Diese vier Buchstaben ‚s-o-l-a‘ stehen nicht drinnen, welche Buchstaben die Eselsköpfe ansehen wie

die Kühe ein neu Tor. Sehen aber nicht, daß es gleichwohl dem Sinn des Textes entspricht, und wenn man's will klar und gewaltiglich verdeutschen, so gehöret es hinein, denn ich habe deutsch, nicht lateinisch, noch griechisch reden wollen.“

Sein offensichtliches Sprachtalent brachte Luther dazu, die deutsche Sprache zu entwickeln und fundamental zu prägen. Seine Universitätskollegen monierten jedoch, dass er auf Deutsch statt auf Lateinisch Schriften verfasste, noch dazu kurze! Das erschien wenig wissenschaftlich.

Luther hatte aber nicht nur Sprachtalent, sondern auch Sprachwitz und eine Klarheit, die manches Mal Empörung auslöste. Seine Tischreden sind Legende. Allerdings konnte er sprachlich auch Gegner geradezu hinrichten ohne Rücksicht auf Verluste. Schilling schreibt: „Kurfürst Friedrich aber verstand diese Sprache. Er akzeptierte den prophetischen Anspruch und die damit legitimierte Eigenwilligkeit seines Wittenberger Bibelprofessors, des Doktor Martinus, wie er ihn stets achtungsvoll nannte, und richtete die sächsische Politik entsprechend aus.“ Ohne diese politische Unterstützung hätte Luther seine reformatorischen Bemühungen gewiss nicht umsetzen können.

Noch einmal: Luther war nicht der erste, der die Bibel übersetzte. Aber es gelang ihm, eine deutsche Fassung der Bibel mit protestantischem Profil vorzulegen, die auf Jahrhunderte die deutsche Kultur sprachlich und literarisch prägen sollte (zum Beispiel Johann Sebastian Bach). 1536 erschien die Lutherbibel erst-

mals komplett – ein Kunstwerk in ihrer einheitlichen Sprachform.

Gleichzeitig wollte Luther Bildung zum Programm machen. Martin Luther ging es in der Wahrnehmung der „Freiheit eines Christenmenschen“ darum, dass jede Frau und jeder Mann eigenständig den Glauben an den dreieinigen Gott bekennen kann und verstehend das Bekenntnis zu Jesus Christus bejaht. Die Voraussetzung für einen mündigen Glauben war für Luther, dass jede und jeder selbst die Bibel lesen konnte und so gebildet war, dass er den Kleinen Katechismus, das Bekenntnis für den alltäglichen Gebrauch, nicht nur auswendig kannte, sondern auch weitergeben konnte und damit sprachfähig im Glauben war. Grundlage dafür war eine Bildung für alle und nicht nur für wenige, die es sich leisten konnten oder durch den Eintritt in einen Orden die Chance zur Bildung erhielten. Jeder und jede sollte durch Bildung eine eigene Haltung zu den großen Fragen der Welt und des Lebens gewinnen.

Bildungsgerechtigkeit und Bildungsteilhabe

Martin Luther war der erste, der diese Themen öffentlich machte und sich vehement dafür einsetzte. Er hatte dafür theologische Gründe: Glaube war für ihn gebildeter Glaube, also ein Glaube nicht aus Konvention und nicht aus spiritueller Erfahrung allein, sondern durch die Bejahung der befreienden Botschaft des Evangeliums. Dass Glauben immer gebildeter Glaube ist, ist in seiner eigenen

Biographie tief begründet. Nur durch das intensive theologische Studium der Bibel, aber auch von Augustinus-Schriften ist er zur befreienden Rechtfertigungseinsicht gelangt. Glaube ist für Luther immer eigenverantwortlicher Glaube: Der einzelne Christ muss sich vor Gott verantworten und ist als einzelner von Gott geliebt. Die Kirche ist die Gemeinschaft der Getauften, aber nicht mehr die Heilsmittlerin für den Einzelnen. Glauben als gebildeter und eigenverantwortlicher Glaube ist der wesentliche theologische Beweggrund dafür, dass Luther sich vehement dafür einsetzte, dass alle Bürgerinnen und Bürger die Möglichkeit zur Bildung erhielten. Luther verdanken wir in Deutschland die Volksschulen als „Schulen für alle“ – es ist interessant, aber von seinem theologischen Ansatz her nur konsequent, dass er sich selbstverständlich auch für die Bildung von Mädchen einsetzte.

Der Schwerpunkt Bildung gilt für alle Reformatoren: Melancthon war Lehrer aus Leidenschaft, ja, wird auch aufgrund seiner Bemühungen um eine Universitätsreform als „Lehrer der Deutschen“ bezeichnet. Martin Bucer wird von Lutheranern wie von Reformierten als Kirchenlehrer angesehen. Ulrich Zwingli lernte Griechisch, um das Neue Testament im von Erasmus von Rotterdam editierten Urtext lesen zu können. Er selbst besaß die für damals sehr große Zahl von 100 Büchern und gründete in seiner Glarner Pfarrei 1510 eine Lateinschule. Und Johannes Calvin gründete das Genfer Kolleg, das die reformierte Bildungsbewegung in viele Regionen Europas brachte.

Das war und bleibt reformatorisches Anliegen: Denken, Reflektieren, Nachdenken, Verstehenkönnen, Fragendürfen. Stattdessen wird der Religion bis heute die Haltung unterstellt: nicht fragen, schlicht glauben! Fundamentalismus – ob jüdischer, christlicher, islamischer oder hinduistischer Prägung – mag Bildung und Aufklärung nicht. Jedweder Ausprägung von Fundamentalismus stellt sich eine Kernbotschaft der Reformation entgegen: selbst denken! Frei bist du schon durch die Lebenszusage Gottes. Im Gewissen bist du niemandem untertan und unabhängig von Dogmatik, religiösen Vorgaben, Glaubensinstanzen.

Vielleicht ist es einer der wichtigsten Beiträge der Reformation, dass es ihr um gebildeten Glauben geht, einen Glauben, der verstehen will, nachfragen darf, auch was das Buch des christlichen Glaubens betrifft, die Bibel. Es geht nicht um Glauben allein aus Gehorsam, aus Konvention oder aus spirituellem Erleben, sondern es geht um das persönliche Ringen um einen eigenen Glauben.

Das bleibt hochaktuell. Auch heute. Bildungsgerechtigkeit ist wieder in Frage gestellt in unserer Gesellschaft in Deutschland und Österreich, wenn die soziale Herkunft den Schulabschluss bestimmt. Und ein kritisches Verhältnis zur eigenen Religion ist angesichts des aufkeimenden Fundamentalismus hochrelevant.

Derweil ende ich mit einem Lutherzitat, seinem Rat an einen Redner:

„Tritt fest auf, mach's Maul auf, hör bald auf“.

Zuversicht im weiten Raum

Rückschau auf das „Jahr der Bildung 2015“

Hat das „Jahr der Bildung“ 2015 in den evangelischen Kirchen in Österreich eine nachhaltige Wirkung erzeugt? Welche Ergebnisse und welche Forderungen an die Bildungsträger ergeben sich aus diesem Schwerpunktjahr?

Von **Karl Schiefermair**

Einleitung

Macht evangelisches Bildungshandeln etwas in und für Österreich? Gibt es in den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern ein gemeinsam getragenes Verständnis evangelisch verantworteter Bildung, eine binnenkirchlich gemeinsame Orientierung in Schulen und Hochschulen, Kindergärten, Erwachsenenbildung, Pfarrgemeinden?

Ergeben sich aus den Kooperationen von evangelischen Einrichtungen mit öffentlichen, staatlichen Stellen v. a. in Kinder- einrichtungen, Schulen, im Religionsunterricht Fragen aus einem unterschiedlich gehandhabten Bildungsverständnis? Welche Rolle spielt die ehrenamtliche Tätigkeit in Bildungsbereichen, welche Voraussetzungen und Förderungen benötigt sie? Sind die Unterschiede der regionalen

und soziostrukturellen Räume im evangelischen Bildungshandeln konzeptionell genug beachtet?

Solche und noch andere leicht zu identifizierbare Fragen verbinden sich mit einem Jahr, in dem eine Kirche einen Schwerpunkt aus ihren vielfältigen Handlungsfeldern auswählt, um ihn zu suchen, zu untersuchen, zu fördern, einen neuen Impuls zu setzen.

2015 haben sich die evangelischen Kirchen als inhaltliche Orientierung auf das Reformationsjubiläum 2017 den Schwerpunkt „Bildung“ gesetzt. Die Träger kirchlicher Bildungsarbeit, die Pfarrgemeinden und Kooperationspartner sollten ihre Themen und Herausforderungen evangelisch verantworteter Bildungstätigkeit benennen, gemeinsam diskutieren und damit Perspektiven für die Zukunft gewinnen.

Der „Evangelische Bildungsbericht 2015: Leben. Lernen. Glauben“¹ gewährte für diese Grundlagenarbeit Einblicke in die wichtigsten Bereiche evangelisch verantworteter Bildungsarbeit. Mit Hilfe der gewählten Matrixstruktur dreier Perspektiven: Analyse – Reflexion – Vision ließen sich Stärken und Schwächen, Entwicklungspotenziale und Zukunftsszenarios der jeweilig besprochenen Bildungsbereiche identifizieren; Lesende wurden dadurch angeregt, weiter nachzudenken, zu planen und umzusetzen. In Folge greift daher dieser Artikel, der nach Auftrag der Redaktion

eine kritisch weiterführende Reflexion auf das Jahr der Bildung bieten soll, auf dort vorliegende Ergebnisse zurück.

I. Die Frage nach der Empirie

Empirisch gestützt werden kann diese Reflexion auf das Bildungsjahr kaum. Obwohl heute Aussagen zu Bildungsvorgängen ohne datenbasierende Erkenntnisse zu Recht kritisch aufgenommen werden, herrscht im religiösen Umfeld ein gewisser methodologischer Vorbehalt gegen empirische Forschung, wobei dafür immer die Grenzen der Erforschung religiöser Bildung herangezogen werden. Selbstverständlich werden aber genau diese Grenzen von empirischer Forschung in Fragen der Bildung von ebendiesen Forschern exakt erkannt und auch bekannt gemacht².

Eine Erkenntnis aus der Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland „Kirche und Bildung“³ war es, die Sichtbarkeit kirchlichen Bildungshandelns dazustellen. Denn: „Nirgends wird ausgewiesen, wie viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich im Laufe eines Jahres im Bereich der Kirche beteiligen.“⁴ Somit beschäftigen sich die

1 Karl Schiefermair, Thomas Kroboth: Leben. Lernen. Glauben. Evangelischer Bildungsbericht 2015, EPV 2015, zitiert mit „EBB“.

2 Wie etwa bei Peter Büchner: Über die Bildungsbedeutung der Familie, in: Joachim Bothe (Hg.): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft, Waxmann 2011, hier S. 34.

3 EKD: Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns, Gütersloh 2009.

4 Ebd. S. 75.

EKD und ihre Gremien intensiv mit einer Evangelischen Bildungsberichterstattung (EBiB) für den Raum der EKD. Der Konzeptentwurf nimmt die verschiedenen lernortspezifischen Bedingungen und zugleich die Leitidee der Bildung im Lebenslauf in Blick. Die Erkenntnisinteressen der EKD und die Bedeutung des EBiB für kirchenleitendes Handeln beschreibt die zuständige Oberkirchenrätin in fünf Dimensionen⁵:

- Fundierte datengestützte Darstellung evangelischer Bildungsaktivitäten
- Steuerung von kirchlichem Bildungshandeln
- Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit der evangelischen Kirchen
- Fundierte Information Interessierter
- Vertiefte Bildungsforschung

Inzwischen liegt ein erster Bildungsbericht für die deutschen evangelischen Kindertageseinrichtungen vor⁶, aus dem z. B. ersichtlich wird, dass von 2006 an die Plätze für unter Dreijährige um 127% zugenommen haben und der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den evangelischen Einrichtungen mit 28% signifikant höher liegt als bei anderen Trägern (19%). Auf diesem Hintergrund wird deutlich, dass den Verantwortlichen

grundlegende Zukunftsentscheidungen nicht abgenommen werden können.

Diese empirische Unterstützung aus einer verlässlichen Wahrnehmung der Praxis konnte das Jahr der Bildung 2015 in Österreich nicht bieten. Eine Verständigung über die impliziten Normen dieser Wahrnehmung konnte nicht geleistet werden. Trotzdem bietet der EBB⁷ in seinen jeweils ersten analytischen Teilen Transparenz und Zuverlässigkeit von Aussagen, die über das Subjektive und wenig Verlässliche hinausgehen. Darauf lässt sich aufbauen.

II. Bildungsarbeit im evangelischen Raum⁸

Die elementaren Bildungseinrichtungen⁹

erleben dzt. einen nötigen Qualitätsprozess. Es geht dabei etwa um geschlechtersensible Pädagogik im Elementarbereich, die Steigerung des Männeranteils unter den Elementarpädagogen oder Initiativen zu mehr Bewegung, Einsatz neuer Technologien, mehr Beziehungsqualität sowie Umgang mit Ernährung und Lebensmittel im Kindergarten. Ein Hintergrund dieser Qualitätsoffensive ist die nach Bundes-

5 Birgit Sandler-Koschel Zur Bedeutung Evangelischer Bildungsberichterstattung für kirchenleitendes Handeln, in: Peter Schreiner/Friedrich Schweitzer (Hg.): Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster 2014, S. 264.

6 Comenius-Institut (Hg.): Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Daten, Entwicklungen, Perspektiven, Münster 2014.

7 Vgl. Anm. 1.

8 Vgl. zum ganzen Abschnitt: Karl Schiefermair: Zukunfts-fähig? Bildung in evangelischer Verantwortung, in: Michael Floiger u. a.: Zum Glauben aufbrechen. Evangelische Bildung im Burgenland von der Reformation in die Zukunft, Wien 2015, S. 203–219; die Ergebnisse des zitierten Artikels beziehen sich auf die Diözese Burgenland.

9 Vgl. EBB S. 20–34.

ländern höchst verschiedene Qualität der vorschulischen Bildungseinrichtungen: unterschiedliche Personalschlüssel, differierende Öffnungszeiten, unterschiedliche Elternbeiträge, hohe Auffassungsunterschiede zu Bildung und Betreuung.

Einrichtungen für Kinder in evangelischer Trägerschaft haben neben der selbstverständlichen hohen Betreuungsqualität darüber hinaus dem Recht des Kindes auf Religion zu entsprechen. Den religiösen Fragen und der religiösen wie interreligiösen Bildung ist Raum zu geben. Zusätzlich erheben sich Fragestellungen aus dem Inklusionsanspruch. Beides stellt hohe Ansprüche an die Kompetenzen der MitarbeiterInnen. Diese werden dzt. in der Ausbildung nicht zur Zufriedenheit eingelöst – eine Forderung wäre die nach vermehrter und gesicherter Fortbildung in den angesprochenen Bereichen. Ob in dieser Hinsicht auf die KPH Wien/Krems Aufgaben zukommen, wird in nächster Zukunft zu entscheiden sein. Sind Kindergärten von Pfarrgemeinden erhalten, so ist diese Arbeit in eine Gemeindekonzeption zu integrieren, mit festgeschriebenen Treffen von Trägerin und Team. Die evangelischen Einrichtungen für Kinder sollen sich mit anderen, auch diakonischen und pflegerischen evangelischen Einrichtungen, generationenübergreifend vernetzen.

Die im März veröffentlichte Studie über die islamischen Kindergärten in

Wien¹⁰ wirft bezüglich religiös geführten Einrichtungen Fragen zur Errichtung und Führung privater Kindergärten in religiöser Trägerschaft auf. Ob die möglichen Antworten darauf Konsequenzen – auch finanzielle! – seitens der öffentlichen Stellen, in diesem Fall der Stadt Wien, nach sich ziehen werden, werden die nächsten Monate zeigen.

Die Evangelischen Schulen¹¹

gehören zur Vielfalt einer Bildungslandschaft. In evangelischer Verantwortung stehen dzt. 33 Schulen aller Schultypen. Die Schwerpunkte liegen einerseits im Pflichtschulalter im reformpädagogischen Spektrum, im weiterführenden Bereich in vier gymnasialen Oberstufenformen und in acht Schulen für Sozialbetreuungsberufe diakonischer Träger. Besonders hervorzuheben sind zusätzlich die beiden Johann-Sebastian-Bach-Musikschulen. Für diesen Bildungsbereich muss davon ausgegangen werden, dass sich die gesetzlichen Rahmenbedingungen im Privatschulrecht in Zukunft möglicherweise ändern werden. Die positive Diskriminierung konfessioneller Schulen ist politisch hoch umstritten. Es gilt in diesen Jahren die Standorte räumlich, wirtschaftlich und pädagogisch zu sichern und auszubauen.

10 Ednan Aslan (Hg.): Projektbericht. Evaluierung ausgewählter Islamischer Kindergärten und -gruppen in Wien. Tendenzen und Empfehlungen, Universität Wien, Febr. 2016 (https://typo3.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_iis/Abschlussbericht__Vorstudie_Islamische_Kindergarten_Wien_final.pdf), Zugriff 11.03.2016.

11 Vgl. EBB S. 36–51.

Die viel diskutierte Frage nach dem Spezifikum evangelischer Schulen wird in allen Schulentwicklungsprojekten weiter bearbeitet werden müssen. Eine besondere Rolle spielen neben den Vorstellungen der Träger und der Landeskirche (formuliert in der „Evangelischen Schulordnung“) die Anwerbung und Auswahl von entsprechenden Lehrpersonen.

Profilierung und Kooperation werden auch für die evangelischen Schulen wie für die Kindereinrichtungen entscheidende Themen für die Zukunft sein. Henning Schluß nennt als aktuelle Herausforderungen für die evangelischen Schulen als öffentliche Schulen (1) den durch die aktuelle vertikale verstärkten Schulorganisation Effekt der sozialen Selektion, (2) die ungenügende Umsetzung inklusiver Konzepte und (3) die Perpetuierung sozialer Unterschiede durch die Bildungsinstitutionen. Alle drei Herausforderungen sind in einem umfassenden theologischen wie pädagogischen Prozess aufzunehmen. Dazu werden Stipendienprogramme unumgänglich sein. Eine besondere Rolle kommt in einem evangelischen Profil neben dem Religionsunterricht der Schulseelsorge zu. Sie ist (weiter) zu entwickeln und – so noch nicht eingerichtet – zu installieren.

Weitere Gestaltungsbereiche sind die Übergänge zwischen den evangelischen Kindergärten und den evangelischen Grundschulen, sowie die zwischen den Formen der Sekundarstufe I und der Konfirmandenarbeit.

Die Landeskirche versucht durch die Einberufung zur „Plattform der evange-

lischen Schulen“ den hohen Qualitätsstandard zu wahren und die jeweiligen Schulentwicklungen zu kommunizieren und zu fördern.

Der Evangelische Religionsunterricht (RU)¹²

als konfessioneller RU in der öffentlichen Schule ist mit vielen Fragestellungen konfrontiert. Sie gehen zurück auf unerledigte und verschleppte bildungspolitische Entscheidungen, auf gesellschaftliche Entwicklungen, auf die unentschiedenen Fragen bezüglich des Werts religiöser Bildung in der Schule.

Die Diskussion um den konfessionellen RU ist eingebettet in die Gesamtdiskussion um die öffentliche Stellung von Religion. Das zeigen die Kreuzifix-Debatte, die rechtlichen Auseinandersetzungen um das Singen religiöser Lieder außerhalb des RU sowie die Anstrengungen des laizistischen Lagers, Religion aus der öffentlichen Sphäre überhaupt zu verdrängen. Der konfessionelle RU ist der Seismograph dieser Diskussionen, die antikirchliche Propaganda erreicht auch Klassen- und Konferenzzimmer. Dabei erzielt der RU gerade in der Grundschule hohe, ja, höchste Sympathiewerte. Nicht für wenige SchülerInnen stellt er DAS Lieblingsfach der Schule dar.

Die politisch nicht entschiedene Frage, ob ein „Ethikunterricht“ für alle SchülerInnen eingerichtet wird, die nicht einen RU besuchen, tut ein Übriges, den RU v. a. in der Sekundarstufe II wie ein

¹² Vgl. EBB S. 54–65.

„Freifach“ zu behandeln und dadurch den Anspruch eines ordentlichen Schulfaches zu unterwandern.

Tatsache ist, dass es in der Evangelischen Kirche A. u. B. ein deutliches Ost-West-Gefälle gibt. Während im Burgenland die religiösen Verhältnisse stabil und die Familien an die Kirchen (noch) weitgehend gebunden sind, kann man in Vorarlberg nicht mehr davon ausgehen, dass das „ordentliche Schulfach“ Religion (evangelisch) besucht wird. Ebenso stößt die Organisation des RU in der extremen Diaspora und im städtischen Gebiet (durch die hohe Anzahl nicht getaufter Kinder und Jugendlicher) an ihre Grenzen.

Die Herausforderung besteht nun darin, den konfessionellen RU dort, wo er gut angenommen wird, zu fördern und andererseits Formen der Kooperation für die Situationen zu finden, wo der konfessionelle RU nicht mehr hinreicht. Die Kirchenpresbyterien A. B. und H. B. in gemeinsamer Sitzung haben zur Erprobung kooperativer Modelle des konfessionellen RU im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten ermutigt und dazu auch Gelder freigegeben. Eine Auswertung dieser Modelle kann frühestens Ende 2016 erfolgen.

Dies alles entspricht insgesamt der Absicht der Evangelischen Kirche A. u. H. B., die Schulen bei ihrer Verantwortung für religiöse Bildung so weit als möglich zu unterstützen. Einen Rückzug aus der Schule, hin zu einer „Sonntagsschule“ in die Pfarrgemeinde, haben zuletzt die Kirchenpresbyterien dezidiert ausgeschlossen.

Die Weiterentwicklung des RU erscheint somit von vielen dzt. nicht ganz zu bestimmenden Variablen abhängig zu sein. Die Kirche wird von ihrem Auftrag und Selbstverständnis immer bemüht sein, Glaubensprozesse durch Bildungsprozesse zu begleiten bzw. überhaupt erst zu ermöglichen.

Die Konfirmandenarbeit¹³

bildet neben der Kinder- und Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung eine dritte starke Säule gemeindlicher Bildungsarbeit. Sie nimmt in besonderer Weise die vier Chancen des Lernortes „Pfarrgemeinde“ wahr: 1. die Verschränkung von Leben und Lernen, 2. die Verschränkung von Mission und Bildung, 3. das lebensbegleitende und generationsübergreifende Lernen sowie 4. das Lernen an der Gestalt der Pfarrgemeinde und „zählt zweifellos zu den Stärken unserer Kirche“.

Wenn auch die Zahl der 14-jährigen Evangelischen, die sich konfirmieren ließen, auf 70 % gesunken ist, so weist doch die Konfirmandenarbeit eine im großen und Ganzen konstante Beteiligungsrate auf – trotz nachlassendem äußeren und inneren Verpflichtungscharakter. Als ein individueller oder familialer Passageritus haben Konfirmandenzeit und Konfirmation ihre Bedeutung beibehalten. Das allein garantiert aber noch keine Gestaltung für die zukünftigen Generationen.

Die Problemfelder, die in den europäischen Studien zur Konfirmandenzeit aufgezeigt werden, können wie in den

¹³ Vgl. EBB, S. 68–82.

traditionell lutherisch geprägten Ländern wie Schweden und Norwegen auch in Österreich einen noch stärkeren Einbruch der Beteiligung Jugendlicher nach sich ziehen. Dies betrifft v. a. die Einschätzung der erlebten Gottesdienste und die nicht erfolgte Klärung von Glaubensfragen (!) : insgesamt sind die österreichischen Konfirmanden besonders stark an erlebnisorientierten und gruppenbezogenen Angeboten interessiert, während die Aneignung christlicher Überlieferungsbestände bei ihnen weniger Anklang findet als bei ihren Mitkonfirmanden aus anderen Ländern. Ob es ausreichen wird, von Jugendlichen mitgestaltete Gottesdienste als regelmäßige Termine anzusetzen und sich mehr auf die Fragen der Jugendlichen bezüglich Glaubensinhalte (z. B. Schöpfung) einzulassen, kann von mir nicht entschieden werden. Zu stark sind die Veränderungen in der sog. „Jugendkultur“.

Konfirmandenarbeit stellt eine der wenigen international verbreiteten Formen non-formaler (also außerschulischer und trotzdem institutionalisierter) Bildung dar. Auf diese Bildungsbedeutung der Konfirmandenarbeit sollte selbstbewusst hingewiesen werden. Das zivilgesellschaftliche Potential der Konfirmandenarbeit sollte öffentlich viel deutlicher gemacht werden. Sie stellt nicht nur eine der wichtigsten Kontaktflächen zwischen evangelischen Kirchen und ihren jungen Gemeindegliedern dar, sondern bietet zugleich ein chancenreiches Feld für soziales Lernen zwischen Jugendlichen unterschiedlicher (Bildungs-) Schichten.

Die Richtlinien in den evangelischen Kirchen in Österreich gehen auf eine Stellungnahme des Theologischen Ausschusses aus dem Jahr 1998 zurück. Fast zwanzig Jahre danach wäre es an der Zeit, Qualitätsstandards zu setzen und evt. neue Rahmenpläne für die Konfirmandenarbeit zu erlassen, die die vier Chancen (s. o.) dieser Arbeit und die Ergebnisse der Konfirmandenstudien adäquat aufnehmen. Der finnischen lutherischen Kirche ist es gelungen, ab den 1970er Jahren die 7- bis 14-tägigen Sommercamps ihres Konfi-Modells als Teil der finnischen Jugendkultur zu platzieren. 9 von 10 finnischen Jugendlichen nehmen daran teil. Die Camps gestalten v. a. Ehrenamtliche, Kirchenmusiker, Jugendpädagogen und Diakoniemitarbeiter. Innerhalb des Rahmenplans von 2001 „Leben – Glauben – Gebet“ verfassen die Jugendlichen u. a. auch ein individuelles „Lerntagebuch“.

Die Gestaltung dieser allein in kirchlicher Verantwortung stehender Bildungsaktivität wird nicht zuletzt von diesen angesprochenen Vernetzungen und Verankerungen in der Jugendkultur abhängen. Die Diözese Burgenland hat mit der Installierung einer eigenen (halben) Pfarrstelle für Konfirmandenarbeit einen innovativen Schritt gesetzt, diese Kooperationen auch formal zu sichern. Auch die Ergebnisse überregionaler bzw. diözesanweiter Konfi – Treffen in anderen Superintendentenzen beweisen, dass Vernetzungsarbeit und Teamarbeit neben dem eigenen Gemeindeinitiativen von Erfolgen begleitet sind.

Die Gemeindepädagogik¹⁴

In der Evangelischen Kirche in Österreich arbeiten derzeit rund 40 GemeindepädagogInnen in unterschiedlichen Beschäftigungsausmaßen. Ihr Berufsbild, das vom generalsynodalen Ausbildungsausschuss 2005 beschlossen wurde, zeigt eine (Über-) Fülle von Handlungsfeldern und Tätigkeitsbereichen, sodass eigentlich mit „Gemeindepädagogik“ ein Sammelbegriff für sehr Unterschiedliches gemeint ist. Relative Klarheiten bringen die einzelnen Verträge mit den anstellenden Pfarrgemeinden, Verbänden und Superintendenzen. Diese sind jedoch (noch) nicht in Bezug auf die wirklichen Tätigkeiten ausgewertet. Bekannt ist die Orientierung an Altersgruppen, z. B. Kinder- und Jugendarbeit (etwa Jugendreferent) oder Seniorenarbeit (diözesane Stelle Steiermark). Die meisten Gemeindepädagoginnen sind zusätzlich im RU tätig und das hat wie bei Pfarrerinnen das traditionelle Spannungsfeld zwischen Schule und Gemeinde zur Folge.

Die Zukunft gemeindepädagogischer Tätigkeiten liegt einerseits in der (finanziellen) Bereitschaft von anstellungswilligen Trägern, diese Aktivitäten hauptamtlich bearbeiten zu lassen und nicht zuletzt in der sich verschärfenden Ausbildungssituation. Ob neue Curricula, angemessene Entlohnung, genügend Weiterbildungsmaßnahmen und berufliche Umstiegsmöglichkeiten die Attraktivität des Berufsstandes fördern, bleibt abzuwarten und hängt nicht zuletzt an einer Integration des ge-

meindepädagogischen Arbeitsspektrums in eine gesamtkirchliche Bildungsperspektive. Ein EKD – Perspektivenpapier ermittelt drei Spezialisierungsrichtungen: eine zielgruppenspezifische, eine sozialräumliche und eine thematische Spezialisierung. Vielleicht vermögen diese Richtungen eine Hilfestellung zu einer Neuorientierung des Berufsbildes in Österreich zu geben.

Die evangelische Erwachsenenbildung¹⁵

befindet sich unter den von der KEBÖ 2014 erhobenen etwa 1.898 Erwachsenenbildungs- (EB) und Weiterbildungseinrichtungen mit eigener Rechtspersönlichkeit in Österreich als kleine konfessionelle Gruppe. Die meisten Organisationen der EB führen Veranstaltungen ohne zertifizierte Prüfungen durch. Der Europäische Qualifikationsrahmen EQR und in Folge der Nationale Qualifikationsrahmen NQR¹⁶ sehen für solche Veranstaltungen vor, dass eine Lernergebnisorientierung sowie ein valides Feststellungsverfahren gegeben sein müssen. Weder Veranstaltungen von Evangelischen Bildungswerken noch Bildungsinitiativen der beiden Evangelischen Akademien in Wien und in Kärnten, weder die EB-Veranstaltungen der Militärseelsorge noch die vielfältigen Fortbildungen im pastoralen Bereich (etwa Krankenhauseelsorge, Lektorendienst) durch kirchliche EB – Träger sehen sich als Größen an, die die Richtung des NQR im Sinne einer ausschließlich

¹⁴ vgl. EBB S. 100–112.

¹⁵ Vgl. EBB, S. 114–128.

¹⁶ BGBLA.I Nr.14/2016.

ökonomischen Zielsetzung („employability“) mittragen. Sehr wohl haben sich die in der AEBW (Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Bildungswerke) zusammengeschlossenen Einrichtungen einem Qualitätsmanagement unterzogen und damit einen wichtigen Schritt in Richtung Zukunftsfähigkeit und Stärkung des konzeptionellen Selbstbewusstseins vollzogen. Die geforderte Verständigung der Verantwortlichen über eine gesamtkirchliche Bildungsverantwortung ist aber weiterhin ausständig. Die v. a. vom freiwilligen Engagement getragene evangelische EB kann einerseits durch weitere Kooperationen und Vernetzung mit anderen Bildungspartnern nur gewinnen, andererseits durch konsequentes Freihalten von Räumen zur Begegnung und Kommunikation ein Ort des Gespräches, der Erneuerung und der Erhaltung der Hoffnung bleiben. Beides wird für die Etablierung bzw. Erhaltung und Pflege eines Ortes für Diskurskultur und ethische Urteilsbildung in Österreich dringend gebraucht.

Fazit

Viele der in der Einleitung angesprochenen Fragen konnten durch eine an den verschiedenen Bildungstätigkeiten vorgenommene lernortspezifische Reflexion beantwortet werden. Einerseits stößt die Fragende, die genauer wissen will, wo, wie und in welchem Umfang sich evangelische Kirche und ihre unterstützenden Organisationen im Bildungsbereich engagieren, schnell an ihre Grenzen. Die Informationen darüber sind oft nur kirchlichen „Insidern“ zugänglich. Empirische Aus-

sagen über die Qualität und die Wirkung evangelischer Bildungsarbeit stehen nicht so einfach zur Verfügung. Das führt dazu, dass die kirchlichen Bildungsangebote, obwohl sie am öffentlichen Bildungssystem angeschlossen und im erheblichen Ausmaß daran beteiligt sind, nicht hinreichend und nicht sachgemäß wahrgenommen werden. Andererseits ergibt sich bei subjektorientierter Betrachtung eine an verschiedenen Lernorten unterschiedliche Begegnung mit „Religion“ in ihrer evangelisch-christlichen Spezifizierung. Dabei muss man den jeweiligen Kontext in lokaler, sozialer, kultureller und traditionsbestimmter Hinsicht bedenken. Wie intensiv diese Begegnung ist, hängt davon ab, ob an diesen Orten die Anschaulichkeit und Lebensrelevanz des evangelischen Glaubens explizit oder in einem kooperativen System implizit performativ ausgeführt wird.

Dazu ist klar festzustellen, dass ein allen Lernorten gemeinsames Verständnis über „evangelische Bildung“ zwar angenommen wird, aber nicht existiert. Das „Jahr der Bildung“ konnte in seinen Pressekonferenzen in (fast) allen Bundesländern und mit seinen vielfältigen Veranstaltungen Einiges für die Herausbildung eines solchen Verständnisses beitragen, aber es ist nicht gelungen, dies in alle Bildungsorte zu tragen. Zu stark sind die kulturellen, institutionellen und organisatorischen Unterschiede der Einrichtungen. Ebenso wenig gibt es eine landeskirchlich durchgängige Bildungskonzeption, die Plan- und Strukturfragen behandelt.

Die Dürftigkeit der Rückmeldungen auf den EBB und die Diskussionen rund um das Bildungsjahr 2015 lassen den Schluss zu, dass beide Themen: ein gemeinsames Konzept „Evangelische Bildung“ und ein „Bildungsplan der Evangelischen Kirche in Österreich“ keine besondere Priorität bei den BildungsveranstalterInnen und Akteuren besitzen.

Dem steht gegenüber, dass die Planungen der erweiterten Bildungskommission der Generalsynode für dieses Bildungsjahr 2015 eine hohe Resonanz seitens der Akteure aufgewiesen und die einzelnen Veranstaltungen z.T. ein nicht erwartetes positives Medien- und Publikumsecho hatten.

III. Rückschau auf das Bildungsjahr

„Systematisierend lässt sich konstatieren: Der erfahrende Mangel an Bildungsmöglichkeiten und Bildungsmotivation provoziert bildungstheoretische Neueinsätze, z. B. in der Konstruktion von Legitimationsverfahren für Bildungsnotwendigkeiten. Empirisch sind diese aber noch nicht realisiert. Die Form des ‚noch nicht‘, wird zu einer bildungstheoretisch motivierten Perspektive auf das Erfahrbare.“¹⁷ Lässt sich dieses Ergebnis, das Henning Schluß aus der „Bildungskatastrophe“ der Reformationszeit zieht, auch auf die

heutigen Verhältnisse beziehen und als Begründung für die Gestaltung eines eigenen „Bildungs-Themas“ in der evangelischen Kirche heranziehen? Wohl kaum – obwohl z. B. für viele Eltern die Lehr- und Lerngestaltung in den öffentlichen Schulen Motivation genug ist, eine privat geführte Schule zu suchen. Aber der in der Reformationszeit erforschte Mangel an Bildungsstätten existiert nicht mehr – zumindest nicht der Menge nach und der ungenügenden Motivation der Eltern im 16. Jahrhundert, ihre Kinder auf Schulen zu schicken, setzte die Unterrichtspflicht in Österreich sowieso ein Ende. Sehr wohl aber ist „Bildung“ weiterhin Schlüsselthema der gegenwärtigen politischen Gestaltung und wird systematisch weiterhin zusammenhängen mit Fragen des Menschenbildes, der Menschenwürde, der Bestimmung des Menschen und Fragen nach einem gelingenden Zusammenleben¹⁸. Dies sind auch Grundanliegen des Glaubens und seiner organisierten Form, den Kirchen. Daher wird eine Gestaltung von Religion fortgesetzt eine von „Bildung“ sein, Religion und Bildung gehören zusammen und die spezielle evangelische Ausprägung der christlichen Religion siedelt Bildung zentral in Kirche und Theologie an¹⁹.

Im Themenkomplex der Vorbereitung auf das Reformationsjubiläums 2017 „Ehrenamtlichkeit 2011 – Diakonie 2013 – Bildung 2015 – Glaube 2017“

17 Henning Schluß: Die Reformation als Bildungskatastrophe – Luthers Pädagogik zwischen Mangel und Utopie, S. 20 (<https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/Publikationen/wissart/C-079-Die-Reformation-als-Bildungskatastrophe.pdf>), Zugriff 12.03.2016.

18 Zum ganzen Themenkomplex vgl. Friedrich Schweitzer: Bildung, Neukirchen 2014.

19 Vgl. Michael Bünker, Evangelische Bildung, in EBB, S. 15 f.

wird die Bildung als einer der Hauptaufgaben des persönlichen wie institutionellen Ausdrucks von evangelisch geprägter Glaubenshaltung gesehen. Die Anliegen des Schwerpunktjahrs 2015 waren sowohl das Nachdenken über das Geleistete, die Schärfung des evangelischen Bildungsprofils, als auch die Weiterentwicklung unter den spezifischen Möglichkeiten einer Minderheitskirche in ihrer gesellschaftlichen Umgebung.

Rückschauend auf die Gestaltung, den Prozess und die Wirkung des Jahres lassen sich folgende Ergebnisse benennen²⁰:

Veranstaltungen

wurden entweder allein für die Anliegen des Bildungsjahres oder im Rahmen bestehender Programme und Anliegen in Ansehen des Schwerpunkts „Bildung“ geplant, durchgeführt und besprochen.

Eine Gesamtübersicht über alle Veranstaltungen im und für das Bildungsjahr ist nicht möglich; lokale, pfarrgemeindliche Veranstaltungen wurden nicht durchgängig an die zentral eingerichtete Website für das Bildungsjahr²¹ gemeldet. Und doch zeigt die Terminleiste der Seite eine große und bunte Vielfalt von Veranstaltungen quer durch die Kirche und ihren benachbarten Organisationen Evangelische Jugend, Bildungswerke, Bildungsinstitutionen etc. Die klassischen Formate wie Vorträge, Seminare, Workshops, Podiumsdiskussionen, Ausstellungen und

Publikationen wurden ergänzt durch Reisen, projektbezogene Tätigkeiten (im Religionsunterricht, der Jugendarbeit, den Pfarrgemeinden), Predigtreisen, Feste, einen landesweiten Themensonntag „Bildung“ sowie durch Aktivitäten im Öffentlichkeitsbereich wie Pressekonferenzen, ORF-Präsentationen und – Gottesdienste, Reformationsempfang, Abschlussveranstaltung u. a. m.

Viele dieser Veranstaltungen wurden in der erweiterten Bildungskommission vom Herbst 2013 an geplant und in die Verantwortlichkeit von Kleingruppen gegeben. Eine Koordinierungsgruppe versuchte steuernd, motivierend und unterstützend sich einen Überblick zu bewahren, da und dort noch zusätzlich planend, da und dort korrigierend einzugreifen. Dies war jedoch nur bei landeskirchlich verantworteten Veranstaltungen möglich und nötig.

Bemerkungen zu einigen ausgewählten Aktivitäten:

Die **Ringvorlesung** an der Evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Wien, in Kooperation mit der KPH Wien/Krems, der Katholisch-theologischen Fakultät und dem Institut für Bildungswissenschaften mit dem Thema: „Bildung, Reformation und ...“ kann im Internet nachgesehen werden²². Sie erlebte eine europaweite Vielfalt von Vortragenden und einen hohen Publikumszuspruch.

Vortrag, Symposium und Ausstellungseröffnung zum Thema: „**Luther und die**

²⁰ Die erweiterte Bildungskommission der Generalsynode tagte dazu am 2. März 2016 und bediente sich unterschiedlicher Feedback-Methoden.

²¹ www.bildungundreformation.at.

²² Unter: <http://etf.univie.ac.at/galeriearchiv/2015/mitschnitte-ringvorlesung/>. Eine Publikation ist in Planung.

Juden“ wurde in Salzburg in Zusammenarbeit mit dem Koordinierungsausschuss für christlich-jüdische Zusammenarbeit vor über 200 Interessierten veranstaltet; die erwähnte Ausstellung wird in den evangelischen Pfarregemeinden gezeigt und ist bis 2018 ausgebucht²³.

Das sog. „**VIP-Projekt** (Very Important Protestants)“ des Evangelischen Religionsunterrichts der Sek. II brachte 63 Roll-ups über evangelische Persönlichkeiten aus allen Jahrhunderten²⁴ zustande, die ein einziges Mal, zum Reformationsempfang am 29.10. im Odeon – Theater in Wien, gemeinsam ausgerollt und beeindruckend präsentiert wurden. Sie wurden dann in ihre jeweiligen Entstehungs-Diözesen zurückgebracht.

Der erwähnte **Reformationsempfang** stand ganz im Zeichen des Bildungsjahres und stellte mit dem Festvortrag von Dr. Wolfgang Lutz einen Zusammenhang von Bildung, Wohlstand, Gesundheit und Bevölkerungswachstum dar.

Die **Schlussveranstaltung** am 4.12. im übervollen Albert-Schweitzer-Haus in Wien setzte mit der Rückschau auf bestimmte Projekte und dem Hauptvortrag von Reformations-Botschafterin Dr. Margot Käßmann über das Motto des Jahres aus Psalm 31: „Du stellst meine Füße

auf weiten Raum“ eine weit beachteten Akzent²⁵.

Sehr erfreulich waren die vielfältigen **Kooperationen**:

Mit der *Johann-Sebastian-Bach-Schule* bezüglich musikalischer Projekte, der *Evang. Arbeitsgemeinschaft Entwicklungszusammenarbeit* für den Adventskalender „Bildung“, den *Umweltbeauftragten* der Kirche A. B. für die Herausgabe einer „Bildungsmappe“ in Umweltfragen für die Pfarregemeinden, der *Arbeitsgemeinschaft Evang. Bildungswerke* für die Herausgabe eines „Gutscheinheftes“, mit der *Evang. Methodistischen Kirche* die Zusammenarbeit bei der Gestaltung der Podiumsdiskussion zu Bildungsgerechtigkeit bei der „Langen Nacht der Kirchen“²⁶, mit den vielen *Pfarrgemeinden, diakonischen Einrichtungen* und *Superintendenturen* bez. lokaler Projekte, Präsentationen und Aktivitäten. Diesbezüglich besonders hervorgehoben sei die burgenländische Projektgruppe zum Jahr der Bildung, die mit Herausgabe einer Projektmappe, eines Buches und einer ORF-Produktion ganze Arbeit leistete, in Nieder – wie in Oberösterreich standen eigene Auftaktveranstaltungen im Programm.

Bildungsreisen führten zu evangelischen Schulen nach Thüringen, zur Partnerkirche nach Ghana, nach Chartres, Slowenien, Israel, auf die Spuren

23 Bericht unter: <http://evang.at/salzburg-ausstellung-thematisiert-luthers-antisemitismus>.

24 Ansicht und „Download“ unter: <http://bildungundreformations.at/wp-content/uploads/2015/10/Lebenszeichen.jpg>, Zugriff 12.03.2016.

25 Bericht unter: <http://evang.at/margot-kaessmann-fundamentalismus-mag-bildung-nicht> Zugriff 12.03.2016.

26 Bericht unter: <http://evang.at/bildungsgerechtigkeit-erfordert-gesellschaftlichen-wandel> Zugriff 12.03.2016.

der Bibelschmuggler auf den „Weg des Buches“ ...

Predigtreihen unterstützen den Bildungsschwerpunkt, der *Themensonntag* am 15.3. wurde angenommen.

Manche Veranstaltungen wurden kaum bzw. nicht angenommen:

Das Kinderchorfest wurde mangels Teilnehmenden aus den Bundesländern ein sehr kleines Fest, allerdings mit ungarischer Beteiligung;

Das Projekt für die Erstellung eines „Kirchen – Tangrams“ im RU der Volksschulen wurde nicht angenommen;

Der Studientag der generalsynodalen Kommission „Weltmission und Entwicklungszusammenarbeit“ in Kooperation mit den evangelischen Trägern von EZA musste trotz intensiver und präziser Vorbereitung mangels Anmeldungen abge sagt werden;

Die Aufnahme einer Idee aus dem Schwerpunktjahr 2013 Diakonie schlug fehl: jede Pfarrgemeinde sollte 2015 ein Bildungsprojekt planen, beginnen oder durchführen und auf der Website als „best-practice-Modell“ präsentieren. Diese Idee, 2013 erfolgreich, fruchtete 2015 nicht. Über die Gründe kann man spekulieren, erfreulich jedenfalls war die Quote der Einreichungen für die erweiterte Ausschreibung von Projektförderung durch die Bildungskommission nur für Pfarrgemeinden (22 Einreichungen, 20 genehmigte Bildungsprojekte). Die Schilderung der Superintendentialkuratorin von NÖ über das Bildungsengagement der Pfarrgemeinden in der Flüchtlingsarbeit am 4.12. beeindruckte tief.

So kann man durchaus von einer **gelungenen innerkirchlichen Aufnahme** des Schwerpunktthemas von der Neujahrsansprache des Bischofs bis zu den überbuchten Vorträgen Käßmanns in Oberösterreich sprechen; die **außerkirchliche Wahrnehmung** ist schwer einzuschätzen:

Die Pressekonferenzen in Wien und den Bundesländern waren zwar nicht gut besucht, allerdings brachten die Leitmedien in den Ländern die Information über den evangelischen Schwerpunkt für 2015 in ihren Berichten. Von den politischen Forderungen allerdings (u. a. mehr Bildungsgerechtigkeit, Neustrukturierung des Schulsystems, Förderung der Elementarpädagogik, Wichtigkeit religiöser Bildung für die Gesellschaft) war wenig zu hören und zu lesen.

Die **Auswertung** von Einzelveranstaltungen bzw. Veranstaltungsreihen in der erweiterten Bildungskommission der Evang. Kirche im März 2016 brachte mittels einer „Feedback-Zielscheibe“ einen „guten“ Mittelwert heraus (über 4 Punkte von max. 5). Diese Zielscheibe war in acht Segmente aufgeteilt und wurde in allen Kreisabschnitten bewertet: Persönliches Lernen, Didaktisch-methodische Gestaltung, Relevanz für das Zielpublikum, Transfermöglichkeiten, Moderation, Organisatorischer Rahmen, Kultur/Klima, Berichterstattung. Eine präzisere Auswertung erfolgte in Kleingruppen und ist daher hier nicht darstellbar. Der gute Mittelwert ist allerdings sowohl ein wohlthuendes Feedback für die jeweiligen Veranstalter, wie für die gesamten kirchlichen und befreundeten Organisationen und er-

mutigt, sich solchen Schwerpunkten wie „Bildung“ beharrlich zu nähern, sie zu bewerben und sie intensiv durchzuführen.

Ein besonderer Blick galt in der Auswertung noch dem ganzen Prozessgeschehen und seiner Wirkung. Hier zeigte sich wiederum ein Grundproblem der evangelischen Kirchen in ihrer dezentralen Gestalt und den „zentralen“ Vorgaben (von Synoden, kirchenleitenden Gremien). Im Prozess zeigte sich, so die Ergebnisse der erweiterten Bildungskommission, dass ein Schwerpunkt in der Kirche gut zu verankern sei, das evangelische Profil damit gestärkt werde, allerdings aktuelle Themenstellungen darunter leiden und in den Themen zuviel top down gedacht werde. Das Thema „Bildung“ sei eher dezentral zu verorten und brauche ein „Branding“ seitens der Landeskirche. Die Unterschiede zwischen formaler und inhaltlicher Bestimmung von „Bildung“ wären stärker zu betonen, damit die Ergebnisse besser benannt werden könnten.

Dies wären Voraussetzung für vertiefte Förderung von und Forschung über Bildungsaktivitäten in evangelischer Verantwortung. Eine erhöhte Auskunftsfähigkeit über die „evangelische Bildung“ hat das Jahr 2015 sicher erreicht, die Aufmerksamkeit der nichtkirchlichen Öffentlichkeit lässt sich aber in der Fläche wohl nur mit Aktionen wie die Eröffnungsfeier eines weiteren evangelischen Gymnasiums in Wien²⁷ mit dem entsprechendem

Aufwand an Öffentlichkeitsarbeit dahinter erzielen.

IV. Ein Bildungsgesamtplan für die Evangelische Kirche in Österreich?

Wie bereits am Ende des II. Kapitels festgestellt, hat die Evangelische Kirche A. u. H. B. in Österreich bislang noch kein Gesamtkonzept von Bildung entwickelt. Sie gibt sich in dieser Hinsicht einer gewissen Bildungsillusion hin – meinen doch viele, sie verstünden den Zusammenhang von Evangelium und Bildung, aber es gibt bislang keine Verständigung über diese „theologische Aufladung“²⁸ des Bildungsbegriffs. Ebenso wenig existieren bekannt gegebene Absichten und Pläne, wie das Wachsen und Bleiben im Glauben mit seinen notwendigen Bildungsinhalten im Kontext einer Minderheitskirche verstanden, organisiert, verortet und wirksam wird.

Einige deutsche Landeskirchen haben Bildungskonzeptionen verabschiedet²⁹, die von unterschiedlichen Voraussetzungen und Grundlagen ausgehend doch immer auf die gleichen Lernorte von den evangelischen Kindertagesstätten begin-

27 Bericht unter: [http://bildungundreformation.at/evangelisches-realgymnasium-in-wien-donaustadt-eroeffnet/Zugriff 12.03.2016](http://bildungundreformation.at/evangelisches-realgymnasium-in-wien-donaustadt-eroeffnet/Zugriff%2012.03.2016).

28 Michael Bünker wie Anm. 17, S. 15.

29 Evang.-luther. Kirche Bayern 2004; Föderation. Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland 2006; Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck 2008; Evangelische Landeskirche in Baden 2010; Evang.-luther. Landeskirche Sachsens 2013; anders die Evang.-reformierte Landeskirche des Kantons Zürich mit ihrem religionspädagogischen Gesamtkonzept rpg: aufwachsen – aufbrechen (2004), 2. Aufl. 2010.

nend, über die Schulen und den Religions- wie Konfirmandenunterricht, hin zu den Hochschulen im tertiären Bildungssektor und den unterschiedlichen Erwachsenenbildungsstätten gelangen. Wie sollte auch sonst eine an die biographischen Stationen des Menschseins anknüpfende Bildungsarbeit konzipiert sein? Festzustellen sind aber m. E. folgende Defizite in der österreich- evangelischen Bildungslandschaft, die zu beheben wären (ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit!):

1. Die Evangelischen Kindergärten haben als Konzept und Plan im Hintergrund die jeweiligen Bildungspläne der Bundesländer. Diese haben unterschiedliche Hintergründe, z. B. ist für den Wiener Bildungsplan „Religion“ nicht mal ein Thema oder eine Dimension, in der das Kind lebt³⁰. Mit welchem Konzept antworten darauf – in diesem Falle – die Wiener Kindergärten in evangelischer Trägerschaft? Dem gesamtösterreichischen „BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen“ steht keine „Evangelische Ordnung“ oder ähnliches gegenüber.
2. Die Schnittstelle zwischen Evangelischen Kindergärten und Schulen bzw. dem RU ist nicht bearbeitet. Die ARGE „Kindergottesdienst“ der Evangelischen Jugend ist die einzige Stelle (ehrenamtliche Leitung), die solche Anliegen hat und sie im pastoralen Sinn gestaltet.

3. Die Schulen in evangelischer Trägerschaft richten sich nach der „Evangelischen Schulordnung“ (2004), d. h. sie errichten, organisieren und arbeiten nach bestimmten Grundsätzen. Diese sind z. B. mit den Zielen, die die Lehrpläne des Evang. RU ausweisen, nicht kongruent und abgesprochen. Da die Schulen unterschiedliche (reform-) pädagogische Richtungen aufweisen, fehlt nach wie vor ein Übereinkommen etwa bezüglich der Stellung von „Religion“ in der Schule, der Aufgabenverteilung von Eltern und Lehrerschaft, der Schulseelsorge und dergleichen mehr.³¹
4. Privatschulen gründen sich nach dem Privatschulrecht, das Kirchen und Religionsgesellschaften positiv diskriminiert. Die Gründung evangelischer Schulen verhält sich umgekehrt proportional zur Mitgliederentwicklung. Außer in den Sekundarschulen, die seitens der Landesschulräte/ Stadtschulrat Wien einer Bedarfsanalyse unterzogen werden, scheinen demographische Veränderungen und die Mitgliederentwicklung der Evangelischen Kirche keine Rolle zu spielen.
5. Zwischen den schulischen evangelischen Bildungsarten und der außerschulischen evangelischen Kinder- und Jugendarbeit gibt es so gut wie keine Verbindung. Diese Situation

30 www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf.

31 Vgl. Karl Schiefermair: Wiederbelebung oder Abweichung? „Reformpädagogik“ in neueren evangelischen Schulprofilen, in: Michael Bünker/Ernst Hofhansl/Raoul Kneucker (Hg.): Donauwellen. Zum Protestantismus in der Mitte Europas. FS für Karl Schwarz, Wien 2012, S. 223–236.

bedeutet eine arbeitsfeldbezogene Reorganisation von Angeboten der Pfarrgemeinden und der Evangelischen Jugend. Eine Vernetzung über den eigenen Bereich hinaus ist dringendes Gebot der Stunde!

6. Die Übergänge zwischen den Evangelischen Schulen, dem Religionsunterricht und der Konfirmandenarbeit sind nicht gestaltet. Ganztagsangebote der Schulen und kirchenferne Milieus werden diese Situation noch verschärfen. Neue Rahmenbedingungen der Konfirmandenarbeit und neue Beheimatungsformen in gegenseitiger Absprache sind notwendig. Die gemeindepädagogischen Kompetenzen sind vermehrt zu organisieren, zu gestalten, zu nutzen.
7. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften, im Predigerseminar, im Pastorkolleg von PfarrerInnen, LehrerInnen an evangel. Schulen, ErzieherInnen sowie von (ehrenamtlichen) Mitarbeitenden in erwachsenbildnerischen Arbeitsfeldern verlaufen unkoordiniert und „planlos“. Erwachsenenpädagogische Professionalisierung auf der Ebene der Regionen bzw. landeskirchlich wäre in langer Perspektive anzustreben.
8. Für eine Personalrekrutierung für alle schulischen und außerschulischen Bildungsorte, sowie für die kirchlichen und diakonischen Berufe gibt es kein Konzept. Zu vieles ist hier einfach dem Zufall überlassen.
9. Die Hochschulen, die für die Bildungsaktivitäten in Schule und Ge-

meinde qualifizieren, befinden sich oft weit von der Realität und sind an Auflagen und Gesetze gebunden, die eine Vernetzung mit kirchlicher Arbeit kaum ermöglichen.

10. Die Familie als erster Ort der Verschränkung von Leben und Lernen muss neu entdeckt werden. In Bezug auf die Gestaltung des Kirchenjahres, der Weitergabe des Glaubens und des religiösen Wissens sind die Familien, in den jeweiligen vielfältigen Lebensformen, zu unterstützen.
11. Systematisch geplante Lernprozesse wie im RU und den Schulen steht freiwilliges Lernen in der EB und ungeplantes, informelles Lernen wie in der Musik, der Konfirmanden- und Jugendarbeit entgegen. Kann man diese Lernformen unter einen Hut bringen? Was ist ihre Zusammengehörigkeit? Wo ein Bildungsanspruch?

Wollte man diese und andere Aufgaben in Angriff nehmen, wäre zuerst eine Verständigung über Methoden, Prozesse und Ziele einer „Bildungskonzeption“ notwendig. Die Herausforderungen dieser Zeit, genannt seien nur der nach wie vor massive Traditionsabbruch, die unterschiedlichsten Sozialisationsformen, die zögerliche österreichische Bildungspolitik, die geforderte Mobilität in allen Bereichen u. a. m. machen große Bildungsbemühungen seitens der Kirchen verständlich, notwendig, unumgänglich.

Ein neues zuversichtliches Bild für den evangelischen Bildungs-Raum angesichts dieser Entwicklungen ist zu komponieren. ■

Kurzzusammenfassung

Aus einer differenzierten Betrachtung der Ergebnisse des „Jahres der Bildung“ ergeben sich für die einzelnen kirchlich verantworteten Tätigkeitsbereiche in Bildungsangelegenheiten unterschiedliche Forderungen. Diese variieren auf Grund von unterschiedlichen Konzepten bzw. unterschiedlichen Organisationsformen und können nur lernortspezifisch und kontextbezogen reflektiert und verändert werden. Eine durchgängige Bildungskonzeption, an der solche Veränderungen zu messen wären, existiert in Österreich nicht.

Die im Allgemeinen positive Aufnahme der Anliegen des „Bildungsjahres“ lässt hoffen, dass an den kritisch aufgezeigten Fragen ergebnisorientiert weiter gearbeitet wird.

Du stellst unsere Füße auf weiten Raum. Aber wohin sollen wir nun gehen?

Wegzeichen nach dem Jahr der Bildung: Bildung im weiten Raum, Bildung ohne Ende? Welche Spezifika evangelischen Bildungsverständnisses erheben Anspruch auf Realisierung auch nach dem Jahr der Bildung? Einige Antworten aus der Perspektive gemeindebezogener und gesellschaftsrelevanter Bildungsarbeit.

Von **Gerhard Harkam**

Gewiss ist es zu früh, um eine umfassende, kritische Rückschau auf das Jahr der Bildung zu halten, das die Evangelische Kirche A. u. H. B. für 2015 österreichweit ausgerufen hat. Und es ist vielleicht ebenso zu früh, im selben Atemzug eine Art Richtungsvorgabe für zukünftige Maßnahmen und Projekte in

Sachen „evangelischer Bildungsarbeit“ zu präsentieren. Aber in beide Richtungen geblickt lässt sich doch zumindest konturenhaft erkennen, was das Jahr der Bildung für unsere Kirche bedeutet hat und was sich daraus vielleicht für kommende Tage ableiten lässt. Ich tue dies aus dem Blickwinkel eines hauptamtlichen kirchli-

chen Mitarbeiters, der den Großteil seiner Tätigkeit als Gemeindepfarrer verbracht hat, der daneben einige Zeit mit einem Lehrauftrag auf der Wiener theologischen Fakultät versehen und später etliche Jahre mit der innerkirchlichen Pfarrer_innen-Aus- und Fortbildung betraut war und nun mit der gesamtkirchlichen Lektorenleitung ins Bildungskonzept ehrenamtlicher Gottesdienstgestaltung eingebunden ist. Das Jahr der Bildung aber habe ich als südburgenländischer Gemeindepfarrer erlebt, der ich zugleich seit 2013 Geschäftsführer des Vereins CONCENTRUM bin, einer ökumenischen Plattform für erwachsenenbildnerische Impulse. Diesen bunten Strauß an Zugängen zum Thema komplettiert die Tatsache, dass ich auch als Religionslehrer an einer Höheren berufsbildenden Schule tätig bin. Aus dieser Perspektiven-Vielfalt heraus wage ich also einige Wahrnehmungen und Hinweise.

„Du stellst unsere Füße auf weiten Raum“

Der oben angeführte Vers 9b aus Psalm 31 sollte dem Jahr der Bildung als Motto dienen. Zugegeben, diese Wahl hat mich damals etwas überrascht, zumal der Psalm von seiner Gattung her zum Klage lied eines Einzelnen gehört und Gottes Eingreifen in prekärer Lage rühmt. Sollte dies etwas mit dem seit Jahren allgemein gewordenen Stimmungstief in puncto Bildung zu tun haben und gewissermaßen einen protestantischen Kontrapunkt bilden? Das Schreiben des Oberkirchen-

rates A. u. H. B. vom 7.1.2015 deutet in diese Richtung: „Von den evangelischen Kirchen wird in Sachen *Bildung* viel erwartet.“¹ In demselben Schreiben wird als erstes angekündigt, dass es eine Homepage² geben wird, eine eigene Mailadresse, einen *Bildungssonntag*, einen „*Evangelischen Bildungsbericht: Leben. Lernen. Glauben*“, eine Pressekonferenz, viele weitere Projekte und einen Handapparat in der Bibliothek des Evangelischen Zentrums in Wien. Es wurde also Appetit gemacht auf ein Jahr, das dem Thema „Bildung“ auf vielen Ebenen Rechnung tragen sollte. Und tatsächlich, so weiträumig und appetitanregend habe ich dieses Jahr auch erlebt.

Die Superintendentenz Burgenland hatte sich nämlich schon im Juni 2014 auf den Weg gemacht und eine eigene Steuerungsgruppe dazu gegründet. Auch wenn einem diese inneren Organisationsformen eher lästig und den hehren Zielen fast beiläufig erscheinen mögen, sie haben doch dem erwarteten Ganzen viel gebracht. Neben meiner subjektiven Einschätzung, dass wir mit großer Freude bei der Sache waren, manche Durststrecken fröhlich meistern konnten und viel Kreativität und Phantasie in Gang gesetzt wurde, waren auch die „Produkte“ unserer Arbeit gut sichtbar und für viele erlebbar. Die Presbyterien erhielten zunächst einen Ideenspender in Form einer Mappe mit zehn einfachen, klar umrissenen Handlungsimpulsen, die in Auswahl eigentlich in jeder der 29 Pfarr-

1 Pro11; 115/15 vom 7.1.2015.

2 www.bildungundreformation.at.

gemeinden des Burgenlandes umsetzbar waren. Dabei war uns wichtig, keinerlei Erfolgsdruck oder Berichtspflicht walten zu lassen, schon gar nicht Einspielergebnisse zu erbitten bzw. zu evaluieren oder mit mahnenden Erinnerungen an die Umsetzung zu appellieren. Vielmehr wollten wir darauf vertrauen, dass der Grundgedanke aus Margot Käßmanns Vorwort in der EKD-Orientierungshilfe von 2009 „Kirche und Bildung“ Gültigkeit hat und konkrete Verwirklichung im Gemeindealltag finden kann: „Kirche und Bildung gehören auf das engste zusammen. Besonders durch die Reformation wurde betont, dass das Wachsen im Glauben der Bildung bedarf.“³

Den garstigen Bildungsgraben überwinden

Darüber hinaus hat die Steuerungsgruppe der burgenländischen Superintendentenz auch gemeindeübergreifende Projekte initiiert und begleitet: Gottesdienst- und Predigt-Reihen, Vorträge und kirchenmusikalische Aufführungen, einen Konfi-Event auf Burg Finstergrün und ein ORF-„Österreichbild“ mit der erstaunlichen Reichweite von 300.000 Zusehern. Ein wesentliches Anliegen der Steuerungsgruppe war es auch, die Angebote so zu streuen, dass sich diese nicht nur an ein bildungsgewohntes Milieu oder an kirchlich bestens sozialisierte Gruppen

richten. In den Blick genommen wurden auch die klassischen Bildungs-Verlierer einer ländlich-kleinstädtischen Gesellschaft: Jugendliche und Ausländer mit sozial schwierigem Hintergrund. Dazu lautete ein Impuls: „*Mind the gap!* Über den garstigen Bildungsgraben geblickt! *Jackpot für Bildungs-Loser!*“⁴

Exemplarisch zitiere ich hier diesen Handlungsimpuls in seiner ganzen Länge: „Überlegen Sie gemeinsam in und mit einem Ihrer Kreise (z. B. den Senioren, Frauen, Männern, der Jungschar, den KonfirmandInnen, dem Bibelkreis oder im Presbyterium ...) oder mit einer ganz neuen Gruppe, die sich in einem konkreten, überschaubaren Rahmen trifft – wer sind die Bildungsverlierer am Rande *unserer Gemeinde?* Mit welchen Bildungsangeboten können wir sie erreichen und befähigen, mündiger Teil der/unserer Gemeinschaft zu werden? Was brauchen Menschen unserer Umgebung, was der Staat und andere Institutionen nicht leisten können? Welches Bildungsgeschenk haben wir, das wir mit anderen teilen wollen? Und dann legen Sie los!“⁵

Was sich an dieser Bildungs-Idee zunächst sehr fein ablesen lässt, ist der Gedanke, dass Lernen und erfolgreiche Bildungs-Prozesse aus der Beziehung heraus geschehen mögen – und zwar in Konzeption und Ausführung. Die Forderung von Theodor Litt (+1962): „Erziehung braucht Beziehung auf Augenhöhe“, zeigt gerade

3 Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der EKD, 2009, S. 7.

4 Bildungsmappe zum Jahr der Bildung 2015 der Superintendentenz Burgenland.

5 Ebd.

darin eine protestantische Farbe: „Dass die Erziehung an dem Verhältnis der unbedingten Gegenseitigkeit ihre Grundlage hat, das bleibt auch dann bestehen, wenn die eine Seite an Alter, Erfahrung, Gewicht, Wissen und Können hinter der anderen weit zurückbleibt.“⁶

Man beachte weiters, dass ein solcher Handlungsimpuls im Jahr 2015 gerade im Grenzland Burgenland inmitten der großen Migrationsbewegungen gehört und an manchen Stellen auch aufgenommen wurde. Besonders an diesem Bildungs-Impuls wird spürbar, dass aber traditionell-kirchlich geprägte Erwartungshorizonte im gemeindlichen Kontext an Grenzen stoßen. Wenn über einen „garstigen Bildungsgraben“ geblickt werden sollte, wenn „Bildungsverlierer am Rand der Gemeinde“ ins Auge fallen mögen und wenn wir mit diesen ein „Bildungsgeschenk“ teilen (!) könnten, dann sollte dies alles die vielerorts vorherrschende Binnenorientierung in Bibelstunden, Frauenrunden, Hauskreisen und selbst von Diakoniegruppen weiten, wollte man sich tatsächlich darauf einlassen. Damit stellt sich mir nicht bloß die Frage nach Gemeindekonzepten oder theologischer Prägung, sondern vor allem nach dem jeweils subjektiven Bildungsverständnis jener potenziellen Handlungsträger: Welches Bild von Bildung tragen evangelische Christenmenschen in sich, die als Gemeindemitglieder Bildung

als wertvolles evangelische Gut für das Wachsen im Glauben (siehe oben Margot Käßmann von 2009) erfahren haben?

Kirchliche Bildung und Kränkung

Um mich einer Antwort zu nähern, bleibe ich meinem südburgenländischen Kontext treu und lasse die alles überlagernde Schlagwörter-Dominanz in derzeit vorherrschenden Bildungsdebatten (Pisa, Zentralmatura, lebenslanges Lernen oder einfach „Ausgelernt“ haben, Kompetenzdebatte, Herzensbildung ...) vor der Kirchentür. Stattdessen betrete ich exemplarisch den Raum, der sich evangelischen Christinnen und Christen seit Generationen als Initiationsritus in Sachen Bildung eingebrannt hat – den Konfirmandenunterricht. Ich schaue dabei nicht auf gegenwärtige Konzepte und deren Umsetzung, die meiner Einschätzung nach allesamt einem Kennenlernen kirchlicher Alltags- und Glaubenswelten auf Augenhöhe verpflichtet sind. Vielmehr höre ich, was mir Gemeindemitglieder oder auch ausgetretene erwachsene Konfirmierte über diese Vorbereitungs-Zeit vor 25 oder 50 oder 70 Jahren erzählen. Denn einmal im Jahr treffen sich diese Gruppen nicht nur zur Jubel-Konfirmation, sondern auch zum Austausch am Abend davor in unserem Schlaininger Gemeindezentrum. Was dort erzählt wird, ist erfrischend und ernüchternd zugleich. In jedem Fall aber zeigt sich hier exemplarisch eine Art Grundierung für das eigene Bild von Bildung im

⁶ Theodor Litt, „Erziehung, keine Technik“, zitiert nach Friedrich Schorlemmer (Hg.), Was protestantisch ist. Das große Buch des Denkens und Glaubens, 2015⁴, S. 277.

Kontext Kirche: Die Amtsbrüder früherer Generationen hatten sich allesamt sehr bemüht, den jungen Leuten Bibel, Katechismus und Gesangbuch schmackhaft zu machen. Besonders tröstlich fand ich immer jene Erzählung aus der Zeit der Nachkriegsjahre, als ein sangesfreudiger evangelischer Lehrer vom Pfarrer extra dafür hinzugezogen wurde, um mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden in der ersten Hälfte des wöchentlichen Unterrichts Kirchenlieder zu singen und sie nicht bloß auswendig herlassen zu lassen. Diese kleine, zutiefst schlüssige Bildungserfahrung hatte sich den Jubel-Konfirmanden über Jahrzehnte bis heute als äußerst positiv eingepägt.

Leider hatten die heranwachsenden Burschen früher auch schon schlechtere Karten bezüglich ihrer mental-geistigen Entwicklung in der Pubertät als die Mädchen; so höre ich von vielen kränkenden Erfahrungen, die die jungen Männer im Rahmen kirchlicher Bildung damals erleiden mussten. Manch einer erklärt daraus explizit seine Distanz zu Kirche und Amtspersonen; und ich füge hinzu: wohl auch seine Distanz zu kirchlichen Bildungsmaßnahmen oder dem, was danach „riechen“ könnte.

All dies wird überboten durch die in vergangenen Zeiten als schambesetzt erlebte und inszenierte Bewährungslast der Konfirmandenprüfung vor voller Kirche. Es ist Allgemeingut, dass Initiationsriten Prüfungen und Schmerzen mit sich bringen. Dass sich dieser Schmerz aber nicht an Jesu Ruf in die Nachfolge, sondern an der subjektiven Gedächtnisleistung und

nervlichen Stärke eines 14-Jährigen vor aller Augen und Ohren entzündet, das macht schließlich etwas mit der jeweiligen jugendlichen Person – und ich behaupte, es zeichnet ein lebenslang prägendes Muster in das subjektive Bildungs-Bild ein. Man mag einwenden, dass sich im Laufe eines Menschenlebens auch andere Erfahrungsmuster hinzugesellen und dadurch unglücklich Erlebtes bearbeitet und zurechtgerückt wird. Und bestimmt gilt diese Einschätzung nicht für alle Konfirmandinnen und Konfirmanden aller Zeiten! Vielleicht spiegelt sich darin auch nur meine burgenländische Perspektive. Dennoch stelle ich mir 2016, im Jahr danach, die Frage: Warum haben und hatten viele unserer erstklassigen Bildungsangebote scheinbar so wenig Anziehungskraft für unsere erwachsenen männlichen Gemeindemitglieder? Und noch einmal: Hat dies etwas zu tun mit dem Bild und den Erfahrungen von kirchlicher Bildung, die „Mann“ in jenen „verletzlichen“ Jahren⁷ bis heute in sich trägt?

Bildungsarbeit nach dem Jahr der Bildung

Weil wir aber, wie oben festgehalten, Psalm 31,9b als relevanten biblischen Impuls für unser Bildungsthema betrachten und der „weite Raum“ sich in Mündigkeit und Selbstkompetenz vor Gott

⁷ Richard Riess, Kirsten Fiedler (Hg.), Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, Gütersloh 1993.

und der Welt erweisen kann – eben als „Wagnis der Selbstbestimmung und genereller Eigenverantwortung“⁸ – darum ist es mir wichtig, inmitten dieser schier unendlichen Weite Markierungen und damit Wege zu finden, die selbst in Jahren nach dem Jahr der Bildung gangbar bleiben und nicht wieder von kirchlichen Tagesthemen überwuchert zuwachsen. Mit Simon Petrus frage ich also (Johannes 6,68a): „Herr, wohin sollen wir gehen?“ Und in Analogie zum Vertrauen des späteren Apostels, dass sich nämlich Jesu „Worte des ewigen Lebens“ auch heute für unser Thema erschließen mögen, stelle ich im folgenden Abschnitt thesenartig einige Weg-Markierungen vor.

Wegzeichen 1: Inhalt und Qualität

Eine erste Spur inmitten aller Weite finde ich im Begriffspaar „Inhalt und Qualität“. 1983 hat die Wiener praktische Theologin Susanne Heine im Rahmen fachdidaktischer Überlegungen auf einen sehr basalen Umstand aufmerksam gemacht, nämlich auf die Sorge um den Inhalt, der zu unterrichten sei, wenn es denn Zeit für den Unterricht wäre. Ihr Essay trug den Titel „Die (verdrängte) Angst des Lehrers vor dem Stoff.“⁹ Ihr Anliegen war es, die Lehrenden für Auswahl und Kenntnis ih-

res eigenen „Stoffes“ fachdidaktisch zu sensibilisieren, damit sie als selber Kundige in das Unterrichtsgeschehen eintreten mögen. Diese Sensibilisierung auf den „Stoff“ im Blick auf den Unterricht übertrage ich auf die (Lehr-)Inhalte in den informellen Bildungsprozessen kirchlicher Bauart und frage nach Auswahl und Qualität derselben.

Was sind die für unsere evangelische Kirche und deren Mitglieder relevanten Inhalte und Themen? Und welche „Fachdidaktik“ entspräche dem jeweiligen Gegenstand etwa im Kontext einer Pfarrgemeinde? Ich nenne hiermit die bleibende Aufgabenstellung für jede gediegene kirchliche Bildungsarbeit, die aus den „Worten des ewigen Lebens“ schöpft: Was also ist unser „Stoff“? Eine zunächst formale, aber doch *protestantisch* gefärbte Antwort kann nur lauten: Sich als Vorbereitungsteam zu dieser Fragestellung reichlich Zeit zu nehmen, dabei gemeinsam um Schwerpunkte zu ringen und schließlich in Planung und Umsetzung auch den Details genügend Aufmerksamkeit zu schenken! Dies wird schließlich den Adressaten deutlich machen: Hier geht es um Relevantes! Hier hat Kommunikation des Evangeliums Hand und Fuß bekommen! Hier wird Empowerment und mündiges Christsein in der Kraft des Heiligen Geistes erwartet, vorbereitet und ermöglicht!

Leider kommt es im beruflichen Alltag aber vorschnell zu einem eher unreflektierten Abschreiten kirchenjahreszeitlicher oder anderer derzeit scheinbar angesagter Themen. Geschweige denn

8 Friedrich Schorlemmer (Hg.), Was protestantisch ist, S. 42.

9 Susanne Heine, Die (verdrängte) Angst des Lehrers vor dem Stoff. Ein fachdidaktisches Essay, in: Fachdidaktik der Lehrerbildung, H. Altrichter/R. Fischer/u. a. (Hg.), 1983, S. 77–87.

mit achtsamem Blick auf die Bedürfnisse derer, von denen man inständig hofft, dass sie an solchen „Veranstaltungen“ (ich verwende bewusst dieses Wort!) teilnehmen werden. Ich weiß selber, wovon ich schreibe. Und methodisch bleibt aus Mangel an Zeit und Kreativität vieles auf halbem Wege stehen. So befürchte ich beispielsweise, dass die Methode „Bibel teilen“ in den letzten Jahren deshalb so große Verbreitung gefunden hat, weil sie nahezu ohne Vorbereitung auskommt und sich eben noch in einen Zwölf-Stunden-Arbeitstag einpassen lässt, und nicht deshalb, weil durch „Bibel teilen“ die Lebenserfahrungen der Teilnehmenden deutlich mehr Raum erhalten als im Format einer klassischen Bibelstunde.

Darum gesellt sich zur Forderung nach relevanten Inhalten auch die nach einer Qualität, die dem Inhalt entspricht. Zwar hat sich nicht nur unsere markt-orientierte Gesellschaft daran gewöhnt, Qualität vom Kunden her zu definieren zu lassen. Konnte Anfang der 1990er Jahre RTL-Chef Helmut Thoma noch sagen: „Der Wurm muss dem Fisch schmecken und nicht dem Angler“, so lautet nunmehr der Satz bei Carsten Kreilaus: „Dem Angler muss als *Reason why* mehr für den Fisch einfallen. Der Wurm muss dem Fisch gefallen.“¹⁰ Zu dieser allgegenwärtigen Tendenz, auf virtuellen Plattformen alles höchst gefällig aussehen zu lassen, komme ich noch im dritten Wegzeichen.

Stattdessen halte ich es lieber mit einem Bonhoefferschen „Qualitäts“-Verständnis, das dieser 1943 am Ende seines Traktats „Nach zehn Jahren“ darlegt: „Es geht auf der ganzen Linie um das Wiederfinden verschütteter Qualitätserlebnisse, um eine Ordnung auf Grund von Qualität. Qualität ist der stärkste Feind jeder Art von Vermassung. (...) Kulturell bedeutet das Qualitätserlebnis die Rückkehr von Zeitung und Radio zum Buch, von der Hast zur Muße und Stille, von der Zerstreuung zur Sammlung, von der Sensation zur Besinnung, vom Virtuosenideal zur Kunst, vom Snobismus zur Bescheidenheit, von der Maßlosigkeit zum Maß. Quantitäten machen einander den Raum streitig, Qualitäten ergänzen einander.“¹¹ Bonhoeffer findet Qualität in der Rückkehr zum Buch, in Muße und Stille, in Sammlung und Besinnung, in Kunst und Bescheidenheit und im Maßhalten.

Das Buch ist wohl das dem Protestantismus am nächsten liegende Medium. Erst recht das Buch der Bücher. Wenn Bonhoeffer schon in seiner Zeit die Rückkehr zum Buch als ein Qualitätserlebnis erster Ordnung beschreibt, um wie viel mehr könnte der lesende Umgang mit Büchern und der gemeinsame Diskurs dazu für eine protestantisch geprägte Kirche auch in Zukunft das Qualitätsmerkmal schlechthin sein. Ich breche hier vor allem eine Lanze für den Umgang mit dem Original, der Bibel. In ihr fließen „Inhalt

¹⁰ <http://www.kreilaus.de/2012/05/der-wurm-muss-dem-fischschmecken-nicht-dem-angler/> Abrufdatum: 22.2.2016.

¹¹ Dietrich Bonhoeffer, Nach zehn Jahren, in: Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft, DB-Werke Bd. 8, 1998, S. 33.

und Qualität“ als Merkmale protestantischer Bildungsarbeit zusammen. Stellt sie doch für evangelische Christenmenschen jene Sprach- und Bildwelten zur Verfügung, die unserem konfessionellen Profil Konturen und Farbe verleihen und die uns auskunftsfähig machen im Umgang mit unseren nichtchristlichen Nachbarn. Es braucht daher in unseren Bildungskonzepten eine klare Schwerpunktsetzung in Sachen Bibellektüre. Das wird uns vielleicht in multimedialen Kontexten den Vorwurf der Rückständigkeit einbringen. Aber die schwammige Kenntnis biblischer Geschichten und christlicher Terminologie auch in innersten Kreisen unserer Kirche ruft nach einer verstärkten Beschäftigung mit den Grundlagen unseres Glaubens. Damit nicht auch in Sachen Glauben zutrifft, was als Sprichwort schon bitteren Beigeschmack hat: „Wenn du etwas verstecken willst, lege es zwischen zwei Buchdeckel!“

Wegzeichen 2: Sichtbare Orte des Lernens und offene Räume

Vornehmlich im Südburgenland stehen in den Tochtergemeinden auch heute noch viele liebevoll restaurierte Turmschulen. Diese Kombination aus kirchlichem Gebäude (Turm mit Uhr und Glocken) und Elementarschule sind Architektur gewordene Zeichen evangelischen Bildungsbegehrens auch im ländlichen Raum. Viele dieser Turmschulen wurden im Aufwind der neu gegründeten evangelischen Lehrerausbildung Mitte des 19. Jahrhunderts

errichtet, die – ausgehend von Pfarrer Gottlieb August Wimmers Armenlehrerseminar in Oberschützen – einen wesentlichen Impuls durch ganz Westungarn brachte. Was an den Bauwerken erkennbar wird, ist aber nicht nur die Verbindung kirchlich geprägter Trägerschaft mit dem Elementarschulwesen, sondern der konkrete, weithin sichtbare Lernort. Turm und Glocken vermittelten zudem für alle im Dorf eine Botschaft, die über die immanente Zusammenhänge hinausdeuten sollte: *Hier lernen wir fürs („ewige“) Leben.* Dazu passte, dass der Lehrer zugleich Kantor, Prediger, Gemeindevorsteher, Glöckner und manchmal auch „Notfallseelsorger“ für die Dorfgemeinschaft war.

Nach 1938 wendete sich bekanntlich das Blatt. Heute sind einige dieser Turmschulen vermietet, viele Klassenzimmer wurden zu Gottesdiensträumen oder zu einem Mehrzweck-Gemeinderaum umgebaut. Geblieben ist in den meisten Fällen der Turm mit den Glocken. Der symbolische Wert dieser Gebäude führt mich zu der Erwartung, dass evangelische Gemeinden auch in Zukunft ihren Räumen den Charakter von Lehrstuben belassen bzw. verleihen mögen. Dazu ist oft gar nicht mehr nötig als der altbekannte Sesselkreis, bisweilen genügend lesbare Bücher bzw. Bibeln aus dem Bücherregal, manchmal auch für die Teilnehmenden ein Klemmbrett – und vor allem eine offene Tür mit barrierefreiem Zugang. Damit Gemeinderäume auch als Orte für Lernprozesse wahrnehmbar werden.

Der Verein CONCENTRUM (siehe eingangs) hat sein Büro und seinen Sit-

zungsraum im alten Rabbinerhaus in Stadtschlaining. Tür an Tür steht die renovierte Synagoge der ehemaligen jüdischen Gemeinde, die heute dem Österreichischen Studienzentrums für Frieden und Konfliktlösung als Bibliothek dient. Allein dieser Ort ist für den Verein seit Jahren Erbe und Verpflichtung. Man muss nicht in einer Turmschule oder einem Rabbinerhaus zusammenkommen, aber wir können diese Qualität den vorhandenen Gemeinderäumen durch unsere Bildungsimpulse stets neu verleihen.

Wegzeichen 3: Lebendige Beziehungen und unmittelbare Begegnungen

Evangelische Bildungsarbeit wird sich weiterhin der Vermittlung durch aktuelle, moderne Medien bedienen, aber darf sich meiner Einschätzung darin nicht erschöpfen. Es irritiert mich zunehmend, dass sich kirchliche (Bildungs-)Angebote im Handumdrehen mit hochwertig gestalteten Webseiten und auf äußerst gefällig gesetzten Foldern präsentieren. Man sagt mir, das gehöre zum guten Ton einer gediegenen Werbestrategie. „Die beste Botschaft der Welt nur auf hochwertigem Papier“, sagt man mir auch. Aber wenn in dieser (ich meine: aufgeblasenen) Form der Medienkommunikation nicht wirklich die Beziehung zum Adressaten gesucht und – wenn sie denn endlich gefunden wurde – auch gehalten wird, freuen sich wohl einzig die Gestalter von Webseiten und Massendruckwaren.

Ich plädiere daher für Kommunikationsstrategien im Rahmen unserer Bildungsarbeit, in denen personale Faktoren und Beziehungsqualitäten die eigentlich tragende Rolle spielen. So betont der Tübinger Pädagoge Friedrich Schweitzer mit Recht das Zusammenspiel von Inhalt und Beziehung, wenn er (für den Bereich der Konfirmandenarbeit) betont: „Ohne Beziehungen ist alles nichts. Aber auch wenn die Beziehungen stimmen, sind noch nicht alle Fragen beantwortet, vor allem nicht die Fragen der Jugendlichen.“¹² Darum geht es mir um eine Fokussierung auf Inhalte unter Bezugnahme auf den Faktor Beziehung, oder um es mit einem alten Wort zu sagen: Es geht um Liebe! Nicht um Liebe zum letzten Detail oder zum gefälligen Layout, sondern um Liebe zu den jeweils konkreten Menschen. Ich wende mich hier auch nicht gegen soziale Netzwerke, wenn diese für den jeweiligen Bildungsauftrag fruchtbar gemacht werden können. Aber damit dies möglich wird, braucht es letztlich die unmittelbare Begegnung mit jenen, die mehr sind als Adressaten oder Teilnehmende, sondern eben solche, die aus der Beziehung heraus zu in Bewegung geratenen Subjekten ihres eigenen Bildungsweges werden.

Als Religionslehrer und Pfarrer möchte ich mit jugendlichen und erwachsenen Menschen die Fragen teilen: Was ist mir lieb und wert an meinem Glauben, an meinem Leben? Und was lässt mich fragen

12 Friedrich Schweitzer, Die Zukunft der Konfirmandenarbeit und die Konfirmandenarbeit der Zukunft, in: Leben. Lernen. Glauben. Evangelischer Bildungsbericht 2015, S. 80.

und zweifeln? In diesem Diskurs mögen alle Beteiligten verspüren: Hier bin ich ernstgenommen. Ich brauchte mich nicht zu verstellen. Hier habe ich wahrgenommen, was ihn, den Pfarrer, umtreibt und wie er zurechtkommt. Und er hat redlich versucht, mich zu verstehen und zu begleiten.

Wegzeichen 4: Freiräume und Freizeiten

Psalm 31,6.8-9 spricht von Erlösung und Weitung inmitten massiver Bedrängnis. Psalm 31 beschreibt den Wechsel von bedrohlicher Enge zu einer offenen Weite in mehreren Schritten. Der Wechsel setzt mit Vers 9b nicht schlagartig ein, die Klage weicht nicht augenblicklich dem Lobgesang. Die immer neuen Anläufe verdeutlichen: Der Weg in die Weite ist weit und benötigt seine Zeit. Damit Bildung in die verheißene Weite führt, braucht es in der Tat Freiräume und nicht bloß kleine Zeitfenster. Bestimmt gibt es für alles einen Kairos, den man nicht ungestraft versäumt. Aber viel mehr braucht es für nachhaltige Bildungsprozesse einfach Zeit und freien, spielerischen Raum. Die für mich schwierigste Erfahrung nach meinem Wiedereinstieg als Religionslehrer im öffentlichen Schulbetrieb war die Diktatur der Pausenglocke. Mittlerweile habe ich mich wohl oder übel an die Kurzatmigkeit einer 50-Minuten-Stunde gewöhnt.

Meine Forderung nach Freiräumen und Freizeiten zielt darauf ab, dass Lernprozesse in einer Atmosphäre der Kreativität

und Freiheit stattfinden können, die überraschende, geradezu heuristische Momente freisetzt, die jenen Erfahrungen gleichen, die Psalm 31 mit dem Wechsel von der Klage zum vertrauensvollen Lobpreis beschreibt. Und dass sich solche Momente oftmals an ungewöhnlichen Orten ereignen, lassen die Erzählungen derer erahnen, die auf Freizeiten, Einkehrwochenenden und Bildungsreisen bemerkenswerte Erkenntnisschritte erlebt haben. Umso wichtiger erscheint mir, dass im Jahreskonzept einer Gemeindegemeinschaft und mit persönlichen Schwerpunktsetzungen im Pfarrberuf genügend solcher Freiräume eingeplant werden. In Zeiten der pastoralen Arbeitsverdichtung kann sich ein regelmäßiger Befreiungsversuch aus scheinbaren Dringlichkeiten nur heilsam und weitend auswirken. Damit komme ich zum letzten Wegzeichen.

Wegzeichen 5: Wiederholung und Einmaligkeit

Im Lateinunterricht habe ich oft die Mahnung gehört: „Repetitio est mater studiorum!“ In der Überschrift zum Psalter (1,2) lese ich: „Wohl dem, der seine Lust hat am Gesetz des Herrn und sinnt über seinem Gesetz Tag und Nacht!“ Meine musikalisch begabten Freunde erzählen von täglichen Übungsstunden über Wochen und Monate hinweg. Auf der anderen Seite sehe ich die gesellschaftlich genährte Gier nach einmaligen Erlebnissen, die besondere Höhepunkte versprechen und doch nur kurz aufflackern und verglühen. Ich erinnere mich, mit welch überwältigen-

der Freude ich selber etwa einem Vortrag gelauscht oder diesen auch organisiert habe. Aber dann ist alles wieder vorbei. Es hat bestimmt „Nachwirkungen“ und für manch einen ist diese Erfahrung zum „Segen“ geworden. Aber mich beschleicht das Gefühl, dass mich diese einmaligen Highlights über die vor mir liegenden Mühen der Ebene hinwegtäuschen. Und Askese heißt nun einmal Übung. Und ich übersetze dies mit *Wiederholung im Sinne von Beständigkeit*.

Darum plädiere ich für eine Kontinuität in Bildungsangeboten. Niemandem würde einfallen, die Konfirmandenarbeit nicht regelmäßig abzuhalten, aber ein als jährlich geplanter Glaubenskurs für Erwach-

sene braucht scheinbar ausführliche Begründung. Auch wenn eine „Evangelische Woche“ vom Format her vielleicht nicht mehr aktuell zu sein scheint und ein „update“ benötigt, so sind doch regelmäßige kirchliche Angebote über einen Zeitraum von etwa fünf bis sieben Jahren wesentliche Ankerpunkte für Menschen, die sich im vielfältigen Angebotsfeld zwischen VHS, Zumba-Stunde und Yoga-Kurs bewegen. Denn im Vergleich zu den allgegenwärtigen „Projekten“, deren Natur es ist, einmalig und besonders zu sein, sind regelmäßige Formate auch ressourcenschonender. Was in kommenden Jahren zunehmend zu einem entscheidenden Faktor werden wird. ■

Kurzzusammenfassung

Ich fasse meine Überlegungen zum Jahr der Bildung und zu Wegzeichen zukünftiger Initiativen in zweierlei Hinsicht zusammen: Es gibt erstens meiner Einsicht nach bei aller Unübersichtlichkeit und Weite Markierungen und Wegzeichen evangelischer Bildungsarbeit, die Spuren legen können und die sich auch in kommenden Jahren zu gangbaren Wegen verdichten. Das Bildungs-Thema ist dabei keine Sache von Beliebigkeit oder Liebhaberei. Es ist ebenso kein Artikel, mit dem die Evangelische Kirche als Organisation stehen oder fallen wird. Es geht um etwas viel Größeres: Es geht um die Menschen (nicht nur) in ihr, die in weiterer Folge als gebildete, d. h. als weitestgehend manipulationsresistente Bürger eine demokratische Gesellschaft gestalten.¹ So wird auch unsere Kirche – wie Kirche überhaupt – darum zweitens die „aus ihrer Tradition kommende Verpflichtung (...) erfüllen, nämlich zu Selbstbildung, zu Allgemeinbildung und zur Urteilsbildung, zu gedanklicher Präzision und sprachlicher Schönheit, zu musischer Entfaltung und biblisch orientierter Frömmigkeit beizutragen.“²

1 Vgl. Friedrich Schorlemmer (Hg.), Was protestantisch ist, S. 45.

2 Ebd.

Bildungsgerechtigkeit: Zukunft trotz(t) Herkunft?

Trotz der im europäischen Vergleich geringen Kinderarmut schneidet Österreich in der sozialen Mobilität „nach oben“ nur durchschnittlich ab. Bildung kann mehr als wir ihr hierzulande zutrauen – aber nicht alles: über Status, Schule, Arbeitsmarkt und Anerkennung.

Von **Martin Schenk**

UM Mitternacht läutet es an der Tür. Draußen steht ein vielleicht 15-jähriger Bursche, den Blick auf den Boden geheftet, die Hände tief in den Taschen seiner Jacke vergraben. Pascal ist von zu Hause ausgerissen. Es geht nichts mehr. Seit 20 Jahren bietet die Krisenstelle Waki in Linz Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren täglich und rund um die Uhr Zuflucht. Das Waki in der Schubert-

straße ist ein offenes Haus. Meist herrscht reges Treiben. „Ein Kennenlernen und Abschiednehmen, ein Kommen und Gehen“, erzählt Sozialpädagogin Christine Khek. „Von herzerfrischendem Gelächter und Freudenschreien bis hin zu Tränen, Wut oder Suiziddrohungen.“ Innerhalb von vier Monaten wird versucht mit dem Jugendlichen einen Ausweg zu finden. Das kann ein neuer Anfang mit den Eltern,

das kann ein Platz in einer Wohngruppe sein. Pascal ist zur Ruhe gekommen, die Achterbahn der Emotionen gestoppt. Der 15-Jährige und seine Eltern versuchen unter Begleitung eine neue Annäherung. „Immer wieder staunen wir darüber, dass die Jugendlichen trotz widrigster Lebensumstände ein großes Potential für wunderbare Entwicklungen mitbringen“, sagt Christine Khék und schaut in den Computer nach freien Lehrstellen.

30.000 Kinder und Jugendliche sind auf Unterstützung der Jugendhilfe angewiesen. Mehr als 8000 Jugendliche brechen jedes Jahr vorzeitig die Schule ab. 78.000 junge Menschen im Alter zwischen 16 und 24 Jahren sind weder beschäftigt noch in Ausbildung. Um die 70.000 Minderjährige verbringen ihre Tage unter Mindestsicherungsbedingungen.

Bewältigungsstrategien Jugendlicher

Welche subjektiven Bewältigungsstrategien Kinder in solchen Situationen ergreifen, wurde in mehreren Studien¹ untersucht. Die vier möglichen Strategien waren:

1. Mit sich selbst ausmachen.
2. Soziale Unterstützung suchen.
3. Anstatt-Handlungen: Das beschreibt die Umbewertung von Ereignissen, beispielsweise in der Form, dass ein Kind sich einzureden versucht, ein sehnlichst gewünschtes Spielzeug sei gar nicht schön, oder es wolle mit bestimmten Kindern, von denen es ausgeschlossen wurde, ohnehin nichts zu tun haben.
4. An die Umwelt weitergeben. Das umfasst sowohl aggressive Verhaltensweisen als auch Auseinandersetzung mit den Eltern.

Die Kategorie „mit sich selbst ausmachen“ wurde am häufigsten genannt. Sie steht für ein Verhalten, das die Kinder mit „weggehen“, „nachdenken“, „an etwas anderes denken“ beschreiben.

In äußerst beengten Verhältnissen und überbelegten Wohnungen ist es für Kinder schwieriger, Aufgaben zu fokussieren. Aber es muss gehen. Die älteste Tochter von Frau Kellner, Petra, passt auch an vier Nachmittagen auf die kleineren Geschwister auf. Da ist die Mutter bei der Arbeit. Und wenn die Mutter nicht mehr kann, springt sie ein. „Im letzten Winter haben sie uns den Strom abgedreht“, erinnert sich Bettina Kellner. Es war bitter kalt in der Wohnung. „Die Kinder haben geweint.“ Und wochenlang nicht gelernt. „Petra, jetzt 14, fühlt alles akut mit, sieht, dass wir mit den täglichen Aufgaben allein dastehen. Nahe Verwandte in der Nähe gibt es nicht und meine Mutter ist selbst bettlägerig.“ Das Mädchen ist

1 Richter, Antje (2000): Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region. Aachen.

Kromer, Ingrid und Horvat, Gudrun (2014): Wie erfahren Kinder in Österreich Armut? In: Dimmel, N./Schenk, M./Stelzer-Orthofer, C. (Hrsg): Handbuch Armut in Österreich, S. 425–434.

mit der Schule und den Herausforderungen der Pubertät eigentlich überfordert, knickt immer wieder ein, wird krank und von lähmender Müdigkeit befallen. Viele Jugendliche reagieren mit depressiven Verstimmungen auf belastende und überfordernde Situationen.

„Ich hab keinen Lehrabschluss, mein Leben ist sowieso gelaufen“, sagt Pascal. Doch: Niemand darf so einfach verloren gehen. Das Projekt „c'mon 14“ oder „move on“ in Wien geht in die Schulen und bietet Hilfe an, wenn es nicht mehr geht. Das wird gut angenommen, wie man hört. In Oberösterreich fängt die Diakonie junge Leute in ihrer Notschlafstelle Waki auf, investiert in frühe Hilfen und begleitet in 237 Schulen Kinder und Jugendliche im Alltag; sie hilft beim Lernen, hat ein offenes Ohr bei Problemen und gibt Halt, wo sonst keiner wäre. Jobcoaching und Schulassistenten sind gute Beispiele für niederschwellige Angebote, also Unterstützung ohne Hürden, lebensnah, flexibel und unbürokratisch. Beispiel heißt aber auch, dass es das nur bruchstückhaft gibt. Es bräuchte aber einen flächendeckenden Ausbau von schulunterstützender Sozialarbeit wie auch mehr Schnittstellen zwischen Schule und offener Jugendarbeit. Wenn sich die Schule hin zum Stadtteil und Grätzler öffnet, kann sie Lernraum werden für Aktivitäten in Gesundheit oder Erwachsenenbildung, Spracherwerb, Kultur- oder Sportveranstaltungen.

Pascal hat mittlerweile eine Lehrstelle gefunden. Das Waki hat dabei geholfen.

MehrChancen: Leistung und Gerechtigkeit

Es ist nicht ein Faktor, der zu schlechten Schulleistungen führt. Es ist auch nicht ein Faktor, der Kinder aus ökonomisch benachteiligten Familien geringe Aufstiegschancen beschert. Es ist die Kombination aus einem Bündel von Kriterien: Eine überbelegte Wohnung fällt zusammen mit einer Halbtagsschulordnung. Wenig Einkommen trifft auf ein einkalkuliertes Nachhilfesystem. Keine Unterstützung zu Hause kommt mit eigener Erschöpfung und Unkonzentriertheit zusammen. Und schlecht ausgestattete Schulen vereinen sich mit einem sehr selektiven Schulsystem. 11 % der Volksschulen, 17 % der Hauptschulen, aber nur 2 % der AHS weisen eine hohe soziale Benachteiligung auf². Trotz der im europäischen Vergleich geringen Kinderarmut schneidet Österreich in der sozialen Mobilität „nach oben“ nur durchschnittlich ab. Wie stark hierzulande der Lernerfolg von Kindern am sozialen Status der Eltern hängt, zeigt die internationale Lesestudie PIRLS³ auf: Hohe Bildung und damit hohes Einkommen, hohe berufliche Position bedeuten im hiesigen Schulsystem um 90 Punkte bessere Leistung als Kinder aus Elternhäusern mit weniger Bildung

2 Bruneforth, M., Weber, Chr. & Bacher, J. (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsmilieu in Österreich. In: B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 189–228.

3 Progress in International Reading Literacy Study PIRLS (2011): Results.

und Einkommen. In anderen Ländern beträgt dieser Abstand weniger als 40 Punkte samt besserer Spitzenleistungen. Die Förderung von Spitzenleistungen muss nicht auf Kosten der Förderung von schwächeren Schülern gehen. Vielmehr können Schulsysteme ihre Besten für Spitzenleistungen qualifizieren, gleichzeitig aber dafür sorgen, dass der Abstand der schwächsten Schüler zu den besten gering ist. Pirls zeigt uns, dass die Unterschiede bereits vor der großen Bildungsentscheidung mit 10 Jahren – im internationalen Vergleich – beachtlich groß sind. Mit der „Erstselektion“ nach der 4. Schulstufe wird dann noch der Turbo weiterer „sozialer Vererbung“ gezündet.

Schule kann vieles nicht, aber in Richtung Chancengerechtigkeit doch mehr als wir ihr hierzulande zutrauen. Warum also dieses Potential brach liegen lassen? Warum Kindern, die es schon von Haus aus schwer haben, noch schwerer machen? Ob eine Schule diesen Teufelskreis durchbrechen hilft oder nicht, liegt an der Schulorganisation genauso wie an der Unterrichtsqualität, an der Schulraumarchitektur genauso wie an der Lehrerausbildung. Das eine ist vom anderen nicht zu trennen.

Johann Bacher, Soziologieprofessor an der Universität Linz, nennt drei Faktoren, die eine Rolle spielen: Erstens, das österreichische Schulsystem delegiert sehr viele Aufgaben an die Eltern, gerade die Bildungsaufgaben. Daher hängt viel davon ab, ob die Eltern unterstützen können oder nicht. In der Soziologie wird das als primärer Schichteffekt bezeichnet. Zwei-

tens Selektion: Österreich trennt die Kinder zu früh. Umso früher die Trennung, desto weniger spielt der Leistungseffekt eine Rolle, sondern desto stärker wirkt der soziale Hintergrund bei der Bildungsentscheidung. Dies wird als sekundärer Schichteffekt bezeichnet. Drittens: Die soziale Zusammensetzung in der Schule. Schulen in ärmeren Vierteln mit Arbeitslosigkeit oder niedrigerem Status wirken sich ungünstig auf die Bildungschancen der Kinder aus. Das nennen wir soziale Kontext- bzw. Kompositionseffekte.

Weiters hat Erna Nairz-Wirth⁴ von der Wirtschaftsuniversität Wien in einer qualitativen Erhebung die systemischen Gründe für Schulabbruch analysiert. Risikofaktoren für „early school leaving“ sind zu große Lerngruppen, mangelnde pädagogische Kooperation oder nicht vorhandenes Mentoring in den Schulen. Systemisch steigt das Risiko mit nichtvorhandenen ganztägigen Schulformen, dem System des Sitzenbleibens oder mangelnder vorschulischer Angebote. Und außerschulisch läuft es falsch, wenn es keine Elternarbeit gibt, keine Öffnung zur Schulumgebung, zum Stadtteil oder keine Kooperation mit der offenen Jugendarbeit.

Eine Möglichkeit da etwas zu verbessern, ist Schulen in sozial benachteiligten Bezirken besonders gut auszustatten, damit sie keine Schüler zurücklassen und für alle Einkommensschichten attraktiv bleiben. Mit dieser schulpolitischen Inter-

4 Erna Nairz-Wirth und Alexander Meschnig, Alexander (2010): Early School Leaving: theoretische und empirische Annäherungen. In: SWS-Rundschau 50 (4): 382–398.

vention kann zwar die Spaltung in “gute” und “schlechte” Wohngegenden nicht aufgehoben werden, – die liegt ja in der Einkommens- und Wohnpolitik-, aber es kann in den Schulen einiges verbessert werden. Die Niederlande, Zürich, Hamburg und auch Kanada haben mit einer kompensatorischen Mittelzuteilung gute Erfahrung gemacht. Mit einem solchen Sozialfaktor, der unter anderem Bildungsstand, Beruf und Einkommen der Eltern umfasst, würde eine Schule um einen bestimmten Prozentsatz x mehr an Ressourcen bekommen: Bildung X-Plus. In Toronto heißt das „Learning Opportunity Index (LOI)“. Wozu er dient, argumentieren die Kanadier so: „Die Schulen mit dem höchsten Wert haben die stärksten Herausforderungen zu bewältigen und brauchen daher die meiste Unterstützung“. Die Maßzahlen beziehen sich in Toronto auf die unmittelbare Wohnumgebung der Schüler und der Schule selbst. Die Modellschulen sind in 8 Cluster gruppiert mit verantwortlichen Lehrern (lead teachers), Weiterbildung (learning classroom teacher) und Sozialarbeitern (community support worker). Der LOI wird alle zwei Jahre berechnet.

In Österreich wird man dabei besonderes Augenmerk auf die Unterrichtsqualität und Raumstruktur legen müssen. Wie wir aus dem hiesigen Schulsystem wissen, bedeutet mehr Geld nicht automatisch, dass die Schule qualitativ besser wird. Deswegen muss jeder Standort ein Konzept entwickeln, wie er die Ressourcen am sinnvollsten einsetzt. Und nach einer Zeit wird überprüft ob die Maßnahmen helfen. Die Vorteile sind: Schulische Au-

tonomie und Demokratie wird gefördert und Anreize für engagierte Pädagogen gesetzt. Das zahlt sich aus für die Kinder: Bessere Leistungen, mehr Chancen und attraktivere Schulen. Das zahlt sich aber auch aus für alle anderen: Nach Schätzungen von Hanushek und Wößmann⁵ würde sich das jährliche Wachstum des Brutto-sozialprodukts in Österreich um einen halben Prozentpunkt erhöhen, wenn sich der Anteil der Schulabgänger mit geringen Lesekompetenzen auf Null reduziert.

Warum in Schwedens Schulen Leistung und Gerechtigkeit nicht mehr zusammen finden

Sackgassen in der Schulentwicklung gilt es zu vermeiden. In Schweden beispielsweise begann es in den 90er Jahren mit der Kommunalisierung der Schule ohne Zielsteuerung. „Die Rathäuser hatten weder Mittel noch Erfahrung“, analysiert der schwedische Bildungshistoriker Hans Albin Larsson. „Es gab keine konkreten Qualitätsstandards mehr“⁶. In den 2000er Jahren folgte die Kommerzialisierung. Die Schlagwörter hießen freie Schulwahl, Bildungsschecks, private Profitanbieter für mehr Wettbewerb. Schul-Aktienge-

5 Hanushek, E.A. & Wößmann, L. (2010). The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes. Paris: OECD.

6 Biegalko, Silke (2014): Schluss mit lustig in der Schule. In: Süddeutsche Zeitung www.sueddeutsche.de/bildung/pisa-absteiger-schweden-schluss-mit-lustig-in-der-schule-1.1901532-2 (10.03.2016).

sellschaften drängten in die Bezirke mit Renditen von 4–6%, manche streiften 15% Gewinn ein⁷. Gleichzeitig wird das Angebot geographisch und sozial immer unausgewogener. Die Einkommensstärkeren sammeln sich in den privaten Schulen, die Ärmere bleiben zurück. Der öffentlich ausgetragene Wettkampf der Schulstandorte treibt die soziale Segregation weiter an. Es entstehen aber auch Leistungsprobleme in den Privatschulen: Wichtig ist nicht, den Schülern eine gründliche Bildung zu vermitteln, sondern sie als Kunden zufriedenzustellen. Daraus resultierte eine Inflation guter Noten und steigender Druck auf die Lehrerinnen und Lehrer, möglichst niemanden durchfallen zu lassen.

Die Mehrheit der Schweden hält die Privatisierung des Schulsystems inzwischen für einen Fehler. Zwei von drei freien Trägern sind Risikokapitalgesellschaften. Als eine solche Gesellschaft vor einem Jahr Insolvenz anmeldete, mussten 10.000 Schülerinnen und Schüler mitten im Schuljahr eine neue Schule suchen. „Wir waren naiv“, gesteht mir Per ein, den ich 2014 in Stockholm auf einer großen Konferenz sozialer Dienstleister treffe. Er hatte, so erzählt er, große Erwartungen, „aber die Folgen sind desaströs.“⁸ Im ak-

tuellen Leistungsvergleich der OECD⁹ haben sich Schwedens Schüler am deutlichsten verschlechtert. Sie liegen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften unter dem OECD-Durchschnitt, am 28. Rang unter den 34 OECD Ländern in Mathematik, am 27. in Lesen und in Naturwissenschaften. Der Abstand zwischen leistungsstarken und -schwächeren Schülern ist größer geworden, die soziale Herkunft macht sich in den Leistungen deutlicher als in der Vergangenheit bemerkbar.

Von Schlüsseln und Schlössern

Bildung führt nicht automatisch zu sozialem Aufstieg. Finnland hat Spitzenwerte beim Schulerfolg sozial benachteiligter Kindern, aber trotzdem eine hohe Jugendarbeitslosigkeit. Die beste Schule nützt nichts, wenn die Übergänge zum Arbeitsmarkt mangelhaft sind oder Jobs fehlen. Wo Wissen zum ausschlaggebenden Faktor im Wettbewerb wird – Stichwort: Wissensgesellschaft – verschärfen sich soziale Ungleichheiten. Bildung als individuelles Hochrüstungstool im gegenseitigen Wettkampf vergrößert die soziale Spaltung. Und es geht immer auch darum, ob Bildung am Arbeitsmarkt „verwertbar“ ist. Tausende müssen in Österreich weit unter ihrer Qualifikation arbeiten. Bildung kann viel, aber nicht alles leisten.

7 Gamillscheg, Hannes (2011): Schweden. Privatschulen umgarnen Schüler. In: Die Presse http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehere-schulen/688861/Schweden_Privatschulen-umgarnen-Schuler (10.03.2016).

8 Schenk, Martin (2016): Traiskirchen: „Wir sind nur Dienstleister“. Kommerzialisierung und Zähmung von Flüchtlings- und Sozialarbeit. In: Kurswechsel 4/2015: S. 75–79.

9 OECD (2013): Pisa 2012. Ergebnisse. Paris.

Deutschlernen sei der Schlüssel zur Integration, heißt es. Die Sache ist aber komplizierter, sonst müssten die Jugendlichen in den Pariser Vorstädten bestens integriert sein, sprechen sie doch tadellos Französisch. Es fehlt an Jobs, Aufstiegsmöglichkeiten, Wohnraum, guten Schulen. Ein Schlüssel braucht immer auch ein Schloss. Die einen investieren nur in Schlüssel, die anderen nur in Schlösser, und dann wundern sich alle, dass die Türen nicht aufgehen. Für Migranten ist die Verwertung der Bildung meist das größere Problem, als es die Erlangung der Bildung selbst schon war. Wenn man nachrechnet, dann sieht man, dass vom gesamten sozialen Unterschied zwischen der Bevölkerung mit in Drittstaaten absolvierter Bildung und der Bevölkerung mit im Inland geborenen Eltern nur ungefähr ein Drittel auf den Bildungsunterschied entfällt, rund zwei Drittel aber auf ungleiche Chancen am Arbeitsmarkt bei gleicher Bildung.

Was Integration heißt, ist ein Machtspiel, ein Positionsspiel. Ein guter Indikator dafür, auf welcher Position in der Gesellschaft ich mich befinde, ist die Arbeitssuche. Welcher Personengruppe wird bei Bewerbungsschreiben bzw. -gesprächen der Vorrang vor einer anderen gegeben: Geschlecht, bestimmtes Alter, Aussehen, Auftreten, Akzent. Das entscheidet. Wir sind es gewohnt, andere sozial einzuschätzen: Wie reden sie, wie sind sie angezogen, was lesen sie, welche Fernsehsendungen sehen sie, was essen sie, welche Musik hören sie, welches Auto fahren sie? „Bildung hört man mehr, als man sie sieht. Den materiellen

Besitzstand sieht man dagegen eher, als dass man ihn hört“, bringt es Soziologe August Gächter¹⁰ auf den Punkt. Bei Bewerbungsgesprächen regiert die „gehörte Bildung“ mit Namen und Akzent, dann erst die wirkliche Qualifikation. Versuche mit unterschiedlichen Absendernamen bei Bewerbungsbriefen haben die Kriterien für Einladung oder Desinteresse gezeigt: Michael ja, Mustafa nein.

Sozialstaatsmodelle und Schulleistungen

Die Staaten in Europa haben unterschiedliche wohlfahrtsstaatliche Regelungen, die sich zu Typen zusammenfassen lassen. Österreich und Deutschland gehören dem „kontinentalen“ Sozialstaatsmodell an mit der Betonung von Sozial- und Statusversicherung. Das „universelle“ Modell baut stärker auf soziale Bürgerrechte, die für alle und individuell gelten. Diesem werden die skandinavischen Länder zugeordnet. Der Sozialstaat „liberalen“ Typus wie Großbritannien wiederum fokussiert auf bedarfsgeprüfte Sozialfürsorge auf einem niedrigen Niveau. Weiters wird noch das südeuropäische Modell mit Portugal, Griechenland oder Spanien unterschieden und das postkommunistische, das Reformstaaten wie Bulgarien oder Polen umfasst. Insgesamt erzielen bei Fragen des sozialen Ausgleichs, bei Armutsver-

¹⁰ Gächter, August (2007): Richtig über soziale Mobilität reden. Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität, Nr. 4.

meidung und geringer Arbeitslosigkeit die universellen und kontinentalen Sozialstaaten die besten Ergebnisse. Die liberalen Modelle sind gut bei wenig Arbeitslosen, aber schlecht bei Armutsvermeidung und sozialen Ausgleich.

Wie schneiden nun aber Schüler mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Sozialstaaten ab? Betrachten wir den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, also wie die Leistungen der Schüler sind, dann schneiden Lettland, Irland, Schweden und Dänemark gut ab. Schlechte Werte erzielen Belgien, Deutschland und Österreich. Ähnlich sind die Ergebnisse, wenn wir untersuchen, in wie hohe Klassenstufen es Migrantenkids schaffen. Das kontinentale Modell erzielt auch hier die schlechtesten Ergebnisse. Die Analyse von Christine Stelzer-Orthofer und Johann Bacher¹¹ von der Uni Linz zeigt, dass das kontinentaleuropäische Wohlfahrtsmodell in den „Schulleistungen“ und beim „Aufstieg in höhere Klassenstufen“ mit einem Gesamtwert von 43 bzw. 31 deutlich schlechter abschneidet als die liberalen wie universellen Länder mit 76 bzw. 98 Punkten.

Wie stark die sozialpolitischen Rahmenbedingungen und die spezifische Ausgestaltung des Arbeitsmarkts wirken, wurde bisher in der Debatte vernachlässigt. Das schlechte Abschneiden des kontinentalen Wohlfahrtsmodells hat mit der niedrigen beruflichen Position

von Migranten in diesen Ländern zu tun. In Österreich zeigt sich die Besonderheit, dass sogar bei hoher Bildung der Eltern keine gute berufliche Positionierung von jugendlichen Migranten gelingt. Außerdem hinderlich ist ein selektives Schulsystem, das aussondert. Hier entsteht ein Teufelskreis. Die Schulleistungen der Kinder hängen stärker vom Beruf der Eltern ab. Gleichzeitig befinden sich im kontinentalen Modell die Eltern in geringeren beruflichen Positionen und diese haben wiederum in aussondernden Schulsystemen einen stärkeren Effekt auf die Schulleistung.

Überqualifizierte Migranten

Hilfs- und Anlern Tätigkeiten machen in Österreich insgesamt 26 Prozent der Beschäftigung aus, einen von vier Arbeitsplätzen. Das ist kein Randbereich. Der unterste, gering qualifizierte Arbeitssektor ist konstant groß. Zwei Drittel der Migranten sind als Arbeiter beschäftigt, unter ihnen 63 Prozent der Zuwanderer aus dem ehemaligen Jugoslawien, 65 Prozent aus der Türkei. Sie arbeiten im Handel und in der Sachgütererzeugung, im Tourismus und in der Gastronomie, in der Industrie und in der Bauwirtschaft, in Reinigungsfirmen und im Gesundheitssektor. Das sind Branchen, in denen der Wettbewerb sehr hoch, Beschäftigungsstabilität und Einkommen aber gering sind.

Insgesamt ist die Nachfrage nach gering qualifizierten Tätigkeiten größer als die Anzahl an Menschen mit geringen

¹¹ Johann Bacher und Christine Stelzer-Orthofer (2008): Schulsysteme, Wohlfahrtswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund, in: Bettina Leibetseder und Josef Weidenholzer (Hrsg.): Integration ist gestaltbar, 65–89.

Qualifikationen, die zur Verfügung stehen. Daraus folgt, so August Gächter, dass „in erheblichem Umfang höher Ausgebildete in gering qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sein müssen“. Mehr als die Hälfte der Beschäftigten im Niedriglohnssektor hat eine mittlere Ausbildung. Es gibt einen Überschuss an mittleren Ausbildungen und zu wenig Geringqualifizierte für die zahlreichen „unteren“ Jobs. Deswegen entsteht die Schwierigkeit, eigene Bildung nicht verwerten zu können.

Wenn also die wichtige Funktion der Bildung betont wird, dann muss auch ihre reale Verwertung auf dem Arbeitsmarkt Thema sein. Wenn mehr qualifizierte Zuwanderung gefordert wird, dann muss man zumindest darauf hinweisen, dass es diese seit zwanzig Jahren gibt, sie aber nicht zur Kenntnis genommen wird. Wenn davon gesprochen wird, dass wir ab jetzt nur mehr Hochqualifizierte als Zuwanderer brauchen, dann muss auf den Widerspruch der großen Nachfrage im Niedriglohnssektor verwiesen werden. Und der Druck zur Sprache kommen, der mittlerweile Bessergebildete dazu zwingt, im untersten Sektor zu arbeiten.

Räume der Anerkennung

Von Afghanistan in den Süden von Wien, dem kleinen Stadtrandort Mödling, hat es Yasmin verschlagen. Das 17-jährige Mädchen ist seit einem halben Jahr in Österreich, geflohen aus Afghanistan und dem Iran. Als anerkannter Flüchtling ist ihr die Erleichterung über das Ende ihrer bishe-

rigen Odyssee anzumerken, aber viele Fragen bohren sich nun mit Nachdruck in ihren Kopf. Wie die neue Sprache lernen? Wie die Schule fertig machen? Wie überleben? Was sie jetzt gewonnen hat ist Sicherheit vor Verfolgung, was ihr aber fehlt ist ein Schulabschluss. Ein Freund erzählt ihr von BACH, dem Diakonie Bildungsprojekt in Mödling. Yasmin geht wieder zur Schule, beginnt Deutsch zu lernen und macht die Hauptschule nach.

Internationale Bildungsbiografien von Jugendlichen sind so unterschiedlich wie die jungen Leute selbst. Junge Erwachsene, die nach Österreich geflüchtet sind, haben Schulabschlüsse, die in Österreich nicht anerkannt werden. Manche haben gar keinen Schulabschluss, sind aber zu alt, um in regulären Schulklassen den Abschluss nachholen zu können. Genau da setzt das Diakonie-Projekt BACH an. Angeboten werden Basisbildungskurse zur Alphabetisierung, Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses und Bildungsberatung. Die Ergebnisse der letzten Jahre sind beachtlich: Jährlich schaffen etwa 90 Prozent der jungen Teilnehmer den Pflichtschulabschluss. Salman kam mit 20 Jahren mit seinem älteren Bruder aus Syrien. Er spricht Arabisch und Kurdisch als Muttersprache. Er besuchte einen ehrenamtlich geführten Deutschkurs in einer Pension in Niederösterreich. Der Unterricht war einmal die Woche. Salman lernte zusätzlich aus Büchern und einfachen Zeichnungen. Jetzt hat er die Pflichtschule abgeschlossen. Er möchte eine Lehrstelle als pharmazeutisch technischer Assistent beginnen. Die Anmeldeleiste bei BACH ist

sehr lang, zumeist sind es dreimal so viele Interessierte als es Plätze gibt. Nicht allen Jugendlichen, die ihren Abschluss machen wollen, kann ein Platz angeboten werden.

Hakan ist durch die Hauptschule gekommen. Irgendwie. „Ich weiß nicht, was ich dort gelernt hab“, murmelt er, während sein Kugelschreiber über ein bereits zur Hälfte beschriebenes Blatt Papier flitzt. „Englisch, Mathe – keine Ahnung. Viele Noten waren geschenkt. Ehrlich.“ Hakan lernt jetzt an der Handelsschule des BFI in der Wiener Margaretenstraße. Mehr als neunzig Prozent der Jugendlichen an der Schule kommen aus den umliegenden Vierteln mit abgewohnter Bausubstanz, vielen Zugewanderten, zahlreichen Arbeiterhaushalten. Die Probleme sind seit Jahren die gleichen: Schüler bringen keine Hausübungen, haben zu Hause keinen Arbeitsplatz, kein Material, keine Jause, die Eltern sind beide berufstätig und können bei den Hausübungen nicht unterstützen. Viele brechen ab und machen mit der Schule nicht weiter. Karl Pleyl und andere Pädagogen der Margaretenstraße kennen die Situation. Und das seit Jahrzehnten. Zu beobachten war in den letzten Jahren, dass immer mehr „Ausländerkinder“ an die höheren Schulen drängen. „Man könnte aber auch sagen; es kommen mehr Arbeiterkinder, denn das ist an unserer Schule der Fall“, so Pleyl. Die Schüler stammen fast alle aus

Arbeiterhaushalten mit geringem Lohn und schweren Tätigkeiten¹².

Hakans Schultag geht neuerdings bis fünf am Nachmittag. Ein Drittel der ersten Klassen wird als Ganztagschule geführt. Unterbrochen wird der Tag von einer Mittagspause, kreativen Workshops, einer zusätzlichen Sportstunde und Lerneinheiten inklusive Zeit für Hausübungen. Das Besondere sind zusätzlich Teambildung in der ersten Klasse, Förderkurse für Französisch und Rechnungswesen, die Vorbereitung auf das österreichische Sprachdiplom, Projektarbeiten wie zum Beispiel die Teilnahme an einem Fotowettbewerb. Und genau diese Klassen liegen immer im Spitzenfeld der Leistungsergebnisse. Pleyl sagt dazu: „Es gibt da einfach mehr Zeit.“ Mehr Zeit zum Kennenlernen, mehr Zeit zum Austausch, und auch Zeit zum gemeinsam Mittagessen. Nicht zu vernachlässigen sei auch noch ein anderer Aspekt. Es gibt mehr Struktur am Tag. Nachdem die engagierten Lehrer die Arbeitszeit auf den ganzen Tag aufgeteilt hatten, stellten sich allerlei überraschende Entwicklungen ein. Die Quote der erledigten Hausaufgaben stieg rasant, Anwesenheit und Pünktlichkeit der Schüler waren wie ausgewechselt und die Aufmerksamkeit wuchs. „Es geht um Mut machen, um aufwerten, um stärken“, fasst Pleyl den erfolgreichen Ansatz zusammen. „Anerkennung ist zentral. Und dann kann man auch fordern, muss man fordern.“

12 Vgl. Bachinger, Eva und Schenk, Martin (2012): Die Integrationslüge. Antworten in einer hysterisch geführten Auseinandersetzung.

Ökonomie der Mehrsprachlichkeit

Emira hat an der Margaretenstraße Matura gemacht und studiert jetzt. Am Nachmittag kommt sie in den Unterricht. Da werden die Klassen geteilt und wird gemeinsam gelernt. „Rolemodels“ nennt Karl Pleyl das Konzept. Schaut her, ich war auch mal da, und so kann es gehen! Emira ist es ein Anliegen zu vermitteln, dass „zwei ganze Sprache mehr bringen als zwei halbe“. Viel zu viele Hauptschulabgänger plagten sich allein mit Deutsch herum, sagt Emira: „Wer das bestreitet, schaut weg.“ Ihre Kompetenz der Mehrsprachigkeit mit Deutsch und Serbokroatisch ist ein großes Geschenk für die Klasse. Und die Ergebnisse sind sehr ermutigend. Jeden Tag steht den Schülern eine Lernstunde zur Verfügung, in der sie mit Hilfe von Lehrern und mehrsprachigen Lerntainern Hausübungen machen, üben und lernen. Man wollte die Probleme in den Regierungsstellen lange nicht wahrhaben, ergänzt ihr Kollege Karl Pleyl und erzählt vom ständigen Kampf um Ressourcen. Auch die Rolemodels gibt es nur durch Spenden von außen. „Es fehlt besonders an Räumen, an guten Rahmenbedingungen für ganztägigen Unterricht“, sagt Pleyl.

Die Soziolinguistik proklamierte bereits vor Jahren, dass Einsprachigkeit heilbar sei. „Niemand käme auf die Idee, ein Kind aus den USA, das Englisch, aber nicht Deutsch spricht, für nicht schulreif zu erklären. Bei Türkisch ist das hingegen ein ernsthaftes Argument“, so der

Sprachforscher Hans-Jürgen Krumm. Die Folge: „Schule macht mehrsprachige Schüler einsprachig statt Einsprachige mehrsprachig.“ Auch ökonomisch hat das Auswirkungen: Österreich verliert sieben Milliarden Euro an Exporterlösen, weil an den berufsbildenden Schulen nicht genug Sprachvielfalt angeboten wird. Vorhandene Sprachkenntnisse können beim Deutschlernen behilflich sein, erklärt Krumm. „Wenn ein Sprachlehrer weiß, welche Sprachen ein Kind schon kann, kann er das nutzen.“ Derzeit werde jede Sprache „wie eine Insel“ für sich behandelt, was allerdings „lernökonomischer Unsinn“ sei. Krumm hat deshalb im Auftrag des Unterrichtsministeriums ein „Curriculum Mehrsprachigkeit“ entwickelt, bei dem beim Deutsch- oder Englischlernen auf bereits vorhandenen Kenntnissen aus anderen Sprachen aufgesetzt wird. Da werden die Sprachen, die die Kinder schon können, mit der neuen verglichen oder Unterschiede herausarbeitet. Auf das Sprechen mit Selbstvertrauen hat die Sprachwissenschaftlerin Katharina Brizic¹³ bereits mehrmals in ihren Studien hingewiesen. Jene Kinder aus der Türkei, die in ihrer Muttersprache nicht sicher sind, tun sich auch beim Deutschlernen am schwersten. Diejenigen Kinder mit einem hohen Selbstwertgefühl und mit Sicherheit in ihrer Muttersprache zeigen die besseren Ergebnisse in Deutsch.

13 Brizic, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration.

Das Interesse an der Welt wachhalten

Es ist Mittwoch neun Uhr in der Früh. Der Raum füllt sich mit Frauen und kleinen Kindern. In der Morgengruppe wird gespielt und gesungen. Es gibt eine gemeinsame Jause, zu der sich die Mütter über kindliche Entwicklung, Bedeutung des Spielens und Ernährung austauschen. Diese kleine Runde trifft sich jede Woche in der Diakonie Spattstrasse in Linz. Nicht sehr spektakulär wirkt dieses Angebot, es ist aber äußerst effektiv. „Aus der Forschung wissen wir, wie wichtig für die Entwicklung des Kindes die Frühphase des Lebens ist“, erklärt Expertin Andrea Boxhofer, die die Gruppen initiiert hat. Ein investierter Dollar entspricht einer Rendite von 8 Dollar, hat Wirtschaftsnobelpreisträger James Heckmann berechnet, bei benachteiligten Kindern beträgt sie sogar 16 Dollar. Heckmann weist darauf hin, dass

es nicht allein um kognitive Wissensförderung geht, sondern um das Wachhalten des Interesses an der Welt. Der Unterschied bei den Kindern war die Neugier, die Weltzugewandtheit, die Offenheit für Neues: Welt und Leben nicht als Überforderung sondern als Herausforderung erfahren zu können. Diese Kinder lernen jedenfalls leichter – gerade auch Sprachen. Die Betreuung rund um die so bedeutende Zeit der Geburt und die ersten Jahre danach weisen in Österreich deutliche Lücken auf; besonders für Familien mit weniger Einkommen ist eine gute Begleitung oft nicht leistbar.

„Aber ich doch nicht“, hat Karl Pleyl oft von Schülern der Margaretenstraße gehört, wenn es um ambitionierte Bildungsziele ging. Niemand hat bisher Zutrauen gehabt in die jungen Leute, in das, was sie können und in das, was sie können werden. „Natürlich du auch“, müsste es heißen. „Dem sollten wir einfach mehr Raum geben“.

Kurzzusammenfassung

Trotz der im europäischen Vergleich geringen Kinderarmut schneidet Österreich in der sozialen Mobilität „nach oben“ nur durchschnittlich ab. Bildung kann mehr in Richtung Chancengerechtigkeit als wir ihr hierzulande zutrauen. Im Beitrag werden die Faktoren guter Förderung herausgearbeitet, die Schule in den sozialpolitischen Kontext gesetzt und Räume der Anerkennung beschrieben.

Doch Bildung führt nicht automatisch zu sozialem Aufstieg. Finnland hat Spitzenwerte beim Schulerfolg sozial benachteiligter Kinder, aber trotzdem eine hohe Jugendarbeitslosigkeit. Die beste Schule nützt nichts, wenn die Übergänge zum Arbeitsmarkt mangelhaft sind oder Jobs fehlen. Und wenn Bildung zum individuellen Hochrüstungstool im gegenseitigen Wettkampf wird, vergrößert sie die soziale Spaltung.

Bildung in der Kirche jenseits ihrer Institutionalisierung

Bei Bildung, auch in der Kirche, ist der Fokus eindeutig auf Institutionen gerichtet, die Bildung auf breiter Basis sichern sollen. Dabei geraten deren Begrenztheit aus dem Blick und aber auch die Relevanz informeller Bildung.

Von **Martin Jäggle**

Das Engagement der evangelischen Kirchen im Aufbau von Bildungsinstitutionen und innerhalb öffentlicher Bildungsinstitutionen ist außergewöhnlich und beeindruckend. Die Vielfalt ihrer Bildungseinrichtungen geht vertikal vom Kindergarten bis zur Hochschule (KPH Wien/Krems). Der evangelische Religionsunterricht ist fester Bestandteil fast aller öffentlichen Schulen. Hinzu kommen die verschiedenen Einrichtungen für

Erwachsenenbildung. Und auf der Ebene der Pfarren ist der Konfirmandenunterricht (KU) als institutionelle Form religiöser Bildung fest etabliert.¹ Ohne alle diese Einrichtungen wäre die Bildungslandschaft in Österreich ärmer und die

¹ Die europaweite Studie zur Konfirmandenarbeit (KA) kann hier leider nicht reflektiert werden. Die Bezeichnung Konfirmandenunterricht ist unverändert etabliert, auch wenn die aktuelle Praxis der Kommunikationsform „Unterricht“ nicht mehr entspricht.

Schwierigkeit größer, in dieser Gesellschaft evangelischer Christ oder evangelische Christin zu werden.

In der öffentlichen Diskussion hat erfreulicherweise – besonders auch unter dem politischen Anspruch von Bildungsgerechtigkeit – die Auseinandersetzung um die Verbesserung der Bildungsinstitutionen einen festen Platz erhalten. Ganz in den Hintergrund getreten sind aber Kenntnis und Sensibilität für die Dynamik sowie die Grenzen institutioneller und institutionalisierter Bildung. Die kritischen und kreativen Impulse der 60-er und 70-er Jahre, die wir etwa Paulo Freire² und Ivan Illich³ verdanken, sind aus dem Blick geraten und können somit im gegenwärtigen Kontext nicht fruchtbar werden. Um sich die grundsätzliche Begrenztheit jeder Bildungsinstitution bewusst zu machen, genügt schon die Vorstellung, was alles institutionalisiert nicht gelernt werden kann, um ein gutes Leben führen zu können. Die Stärke und Bedeutung jeglicher Institution ist nun einmal entscheidend in ihrer Begrenztheit begründet. Derzeit entwertet die zunehmende gesellschaftliche Dominanz formaler Bildungsabschlüsse informelle Bildung und informelles Lernen.

1. „Entdoktrinalisierung“ von Christwerden lernen

Institutionalisierte Formen religiöser Bildung haben in sich eine Tendenz, die Doktrin in den Vordergrund zu rücken, beziehungsweise wird ihre Leistungsfähigkeit an der erfolgreichen Vermittlung der Doktrin gemessen. Zugleich gerät aber damit in den Hintergrund, dass Christwerden und Christsein primär eine praktische und nicht primär eine theoretische Frage ist. So verkürzte sich konsequenterweise in den ersten Jahrhunderten die Dauer des Katechumenats bei jenen, in deren Lebenspraxis Christsein bereits erkennbar geworden ist. So spricht die Apostelgeschichte vom „(neuen) Weg“ und sagt Jesus im Johannesevangelium von sich, „der Weg“ zu sein. Ein Weg erschließt sich allerdings im Gehen. Lebensentscheidend sind nach Matthäus die – später sogenannten – Werke der Barmherzigkeit (Mt 25). Gerade die Liebe in ihren vielen biblisch beschriebenen Facetten ist eine praktische Frage. Das Neue Testament steht hier ganz in der Tradition des Ersten Testaments (vgl. z. B. Deuteronomium).

Ohne die grundsätzliche Bedeutung der Doktrin zu schmälern, benötigt ein zeitgemäßes Konzept von Lernprozessen, die Christwerden fördern, eine Art von Entdoktrinalisierung. Dies würde auch dem Anspruch der Gesellschaft, insbesondere der Jugend auf Authentizität gerecht werden. Schon Ludwig Wittgenstein verwies darauf: „Die Praxis gibt den Worten ihren Sinn.“ In weiterer Folge könnte Christwerden lernen den Charakter eines

2 Paulo Freire: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1973.

3 Ivan Illich: Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift, München: Kösel 1971 (5. Aufl. München: C. H. Beck 2003).

Experiments und Projekts bekommen – aus dem sich viele Fragen und Auseinandersetzungen ergeben könnten, nicht nur für die Lernenden. Es wäre aber ein Missverständnis, würde daraus eine Art ethische Reduktion des Christseins abgeleitet werden oder Christsein als eine Art Pflichterfüllung ethischer Normen betrieben werden. Letztlich sind die Fragen nach Sinn oder nach Hoffnung praktische Fragen. Und ist nicht Lernen Konsequenz aus Erfahrung?

2. Das Problem der professionalisierten Rede von Gott⁴

Institutionalisierte Bildung ist stets auch organisierte Bildung, entscheidend geprägt von professionell Tätigen. Aus religionspädagogischer, ja generell praktisch-theologischer Sicht ist Religion als Beruf in sich ein Problem – mit seiner Dynamik, gewissermaßen professionell religiös zu reden, zu glauben oder glauben zu müssen. Zugleich erfolgt religiöse Rede als Rede von Fachleuten und ist wie jede Expertenrede mit den entsprechenden Problemen verbunden, nämlich der Routine sowie dem zunehmenden Fehlen von Suche und Zweifel. Sie fördert leidunempfindliche und lebenspraktisch bedeutungslose Gottesrede und jene Praxis, die Peter L.

Berger „kognitive Verschanzung“⁵ nennt. Für Günter Stachel war „jede Form organisierten religiösen Redens erzieherisch schwierig, wenn nicht erzieherisch problematisch“, weil Sprechen über Religion „dialektisch auf religiösen Lebensvollzug verwiesen ist“⁶. Organisiert von Gott reden erfolgt in der Regel losgelöst vom Lebenszusammenhang, der jeweils erst hergestellt wird oder werden muss. Organisierte religiöse Rede wird eher einen Sachverhalt benennen als eine Lebenswirklichkeit erschließen, worauf religiöse Rede eigentlich angelegt ist. „Die gelegentliche Kommentierung im Kontext des Lebens verdient also den Vorzug vor dem organisierten Reden geplanter Erziehung. Der Lebensstil des Erziehers erzieht, seine Worte geben die notwendige Kommentierung.“⁷ Im Horizont des Ersten Testaments formuliert: Lebt und feiert so, dass die Kinder euch fragen, warum ihr so lebt und feiert. Und dann erzählt ihnen.⁸

4 Näher ausgeführt bei Martin Jäggle: Das Problem der professionalisierten Rede von Gott, Österreichisches Religionspädagogisches Forum 1 (1991), S. 11–14.

5 Peter L. Berger: Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit, Frankfurt a. Main 1994, S. 52.

6 Günter Stachel: Der didaktische Weg religiöser Erziehung und Bildung, in: HbdRp 1 (1973), S. 145–154: 150.

7 Ebd.

8 „Wenn dich morgen dein Sohn fragt: Was bedeutet das?, dann sag ihm: Mit starker Hand hat uns der Herr aus Ägypten, aus dem Sklavenhaus, herausgeführt.“ (Ex 13, 14) „Wenn dich morgen dein Sohn fragt: Warum achtet ihr auf die Satzungen, die Gesetze und Rechtsvorschriften, auf die der Herr, unser Gott, euch verpflichtet hat?, dann sollst du deinem Sohn antworten: Wir waren Sklaven des Pharao in Ägypten und der Herr hat uns mit starker Hand aus Ägypten geführt.“ (Dtn 6,20 f.).

3. „Gemeinsam leben und glauben lernen“

„Sinerschließendes, elementares, erfahrungsorientiertes Lernen zwischen den Generationen“ sind für Karl Ernst Nipkow die Kategorien des „Gemeinsam leben und glauben lernen“⁹. In einem solchen Horizont verstehen sich die Kirche und die einzelnen Gemeinden als Lerngemeinschaften, als Orte, die Lernen durch Mitleben ermöglichen. In einer Kirche und Gemeinde, die schon alles weiß, die sich selbst genug ist und selbst nicht mehr lernt, hat eigentlich das Leben schon aufgehört. Was sollte es dort noch zu lernen geben? Zu meiner Verabschiedung von der Universität sagte ein Student: „Vom ganzen Studium wird mir ein Satz immer in Erinnerung bleiben: Eine Firmvorbereitung ist dann erfolgreich, wenn die Gemeinde währenddessen etwas gelernt hat.“ Vor wenigen Tagen stand die Frage im Raum: „Sollen wir jemand ersuchen, uns am Firmvorbereitungswochenende zu kochen oder machen wir das mit den Jugendlichen selber?“ Sofort kam der naheliegende Einwand: „Wenn wir mit den Jugendlichen selber kochen, kostet uns das aber viel Zeit!“ Gemeint war damit die Zeit, die für das „eigentliche Programm“ fehlt. War da nicht vielleicht ein Gedankenfehler, wenn für das miteinander gestaltete und gemeinsam verantwortete Leben zu wenig oder keine Zeit ist?

9 Karl Ernst Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn 1982 (GTB 756), hier S. 13.

4. Religiöses Lernen im Alltag – drei Beispiele

Religiöses Lernen und auch religiöse Bildung sind nicht gebunden an einschlägige Institutionen, sondern haben ihren Platz ebenso in den Gelegenheiten des Lebens, das von religiöser Pluralität geprägt ist. Obwohl diese Gelegenheiten das Potential einer kontextuellen, lebensrelevanten religiösen Bildung hätten, wird ihnen zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Wie hier Lernchancen entstehen und fruchtbar werden können, zeigen die drei folgenden Beispiele.

4.1. Im Kontext der Arbeitswelt

Im österreichischen Werk der Firma Peugeot-Citroen führte die globale Arbeitsmigration zu einer Internationalisierung der Arbeiterschaft und zu einem Anteil von über 20% Muslime. Diese urgierten von der Firmenleitung mit Hinweis auf die ethischen Standards des französischen Konzerns, in der Arbeitszeit die Pflichtgebete verrichten zu können. PSA PEUGEOT CITROËN verpflichtete sich 2010 in einer weltweiten Rahmenvereinbarung „Soziales Engagement und Nachhaltigkeit ohne Grenzen“ zur Förderung der Vielfalt.¹⁰ Die mit Zustimmung der Firmenleitung etablierte Gebet-Praxis wurde aber zum Konflikt in der Arbeiterschaft. Daraufhin setzte die Firmenleitung zur Kon-

10 PSA PEUGEOT CITROËN: Soziales Engagement und Nachhaltigkeit ohne Grenzen. http://ec.europa.eu/employment_social/empl_portal/transnational_agreements/PSA_IFA_DE.pdf (Abruf 15.2.2016).

fiktionalisierung nicht auf Mediation, sondern auf freiwillige Fortbildung während der Arbeitszeit. Ein christlicher und ein muslimischer Experte wurden eingeladen, die zuerst jeweils mit „ihrer“ Gruppe arbeiteten und dann gemeinsam mit allen. Den christlichen Arbeitern wurde ein Zugang zur islamischen Pflichtgebetspraxis eröffnet, den muslimischen Arbeitern wurde erschlossen, warum christliche Arbeiter die islamische Praxis des Pflichtgebets so schwer nachvollziehen, akzeptieren oder gar mittragen können. Das Ergebnis waren mehr Verständnis füreinander und Einvernehmen über eine Praxis des Pflichtgebets, welche die Arbeit weniger beeinträchtigt.

Hier handelt es sich um ein Modell religiöser Bildung im Kontext der Arbeitswelt: Formen gemeinsamen Lebens und Arbeitens zu entwickeln in Respekt vor religiös Anderen, nicht weil es moralisch geboten ist, sondern weil alle Beteiligten im Bemühen um gegenseitiges Verstehen Lösungen suchen, die von allen getragen und gelebt werden können.

4.2. Im Kontext des Alltags

In Ottakring, einem Arbeiterbezirk Wiens, sitzen zwei Mieterinnen des Hauses in der Dienstwohnung der Hauswartin, einer türkischen Frau namens Emine. „Ich habe Emine und ihre Familie als in ihrem Glauben und in ihrer Kultur lebend kennengelernt, und das hat mich fasziniert. Es war von der Seite ihrer Familie auch eine starke Öffnung da, dass ich immer fragen konnte, wenn mich etwas interessiert hat“,

sagt Frau Irene, eine der beiden Mieterinnen. „Weil wir befreundet sind, haben wir eigentlich sehr offen reden können. Dann wird es ja wirklich interessant, wenn man nicht nur die Theorie liest, sondern fragen kann ‚Wie lebt denn ihr damit, wie macht ihr das in allen Facetten des Lebens eigentlich?‘“ Das hat Frau Irene „dazu bewogen, mich selbst wieder auf die Kultur, in der ich aufgewachsen bin, die Religion, in der ich erzogen wurde, zu besinnen, und ich bin wieder in die katholische Kirche einzutreten, und meine Tochter geht auch in eine katholische Privatschule“. Vielleicht ist der Schlüssel, der alles Weitere ermöglicht hat: „Weil wir befreundet sind, haben wir eigentlich sehr offen reden können.“¹¹

Die Anderen stellen infrage und regen zum Nachdenken an. So kann Differenz zum Ermöglichungsgrund für Fragen und Erkenntnis werden, kann zu denken geben sowie zum Neudenken und Umdenken anregen. Die grundsätzliche Bedeutung von Beziehung für religiöse Bildung hat u. a. besonders Reinhold Boschki herausgearbeitet (Boschki 2012).¹²

11 Christen und Muslime Tür an Tür, in: memo. Ökumenischer Manuskriptdienst für religiöse Sendung im ORF 7 (2000), H.4, S. 22–24.

12 Reinhold Boschki: Einführung in die Religionspädagogik, 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2012, S. 107–111.

4.3. Im Kontext jugendlicher Lebenswelt¹³

Mehmet, ein 18-jähriger Jugendlicher mit abgeschlossener Maurerlehre in Wien, will ein „Leben als richtiger Muslim“ führen. Wer so hart arbeitet oder prekär lebt, identifiziert sich leicht mit Menschen, die Ungerechtigkeit erleben. Mit seinem Zwillingsbruder Garip kam er zur Ansicht: „Israel führt nicht gegen Palästinenser Krieg, sondern gegen den Islam.“ Der Sozialarbeiter Fabian Reicher setzt sich im Jugendzentrum Back Bone gegen Antisemitismus bei jungen Leuten mit Migrationshintergrund ein und gewann u. a. die beiden Brüder für eine Reise nach Israel im Rahmen des staatlich geförderten Programms „Spurensuche“. Dort hörten sie die Rufe des Muezzins oder wurden wegen ihrer Bärte als vermeintlich gläubige Juden mehrmals zum Gebet eingeladen. Das Programm ermöglichte den 22 Teilnehmerinnen aus Tel Aviv und Wien – aus fünf Religionen und sechs Sprachen – einander zu begegnen, miteinander zu kooperieren und zu reflektieren. Die Erfahrungen der beiden Brüder auf dieser Reise änderten nichts an ihrer kritischen Einstellung zur israelischen Palästina-Politik, aber „der Dämonisierung Israels gingen die beiden nicht mehr so einfach auf den Leim.“¹⁴

13 Irene Brickner: Heilsame Reise nach Tel Aviv. <http://derstandard.at/2000008770538/Heilsame-Reise-nach-Tel-Aviv> (Abruf 15.2.2016).

14 Ebd.

5. Ein Blick auf die jüdische Tradition des Lernens

Mitten in Wien gibt es einen Platz, der den Namen Schulhof trägt. Als Kind dachte ich dabei immer an eine Schule, deren Hof der Platz wohl einmal gewesen ist. Als Erwachsener lernte ich, dass der Platz seinen Namen von der naheliegenden mittelalterlichen Synagoge hatte, die von der jüdischen Community „Schul“¹⁵ genannt worden ist. Damit wurde sie keinesfalls als eine Einrichtung für Kinder und Jugendliche wahrgenommen, sondern als Lernort für alle. Dass Analphabetismus, jedenfalls für Männer, kein jüdisches Problem war, hatte hier seinen Grund. In der Einführung in „Jüdische Religion“¹⁶ des Wiener Judaisten Günter Stemberger folgt auf „Eintritt in das Volk Gottes“ und „Das jüdische Haus“ bezeichnenderweise „Schule und Lernen“ bereits als dritter Abschnitt. „Lernen ist im Judentum mehr als Aneignung der Grundbegriffe der eigenen Tradition und geht daher auch weit über den Rahmen hinaus, den etwa im christlichen Raum der Religionsunterricht einnimmt. Lernen ist eine innere Verpflichtung für das ganze Leben.“¹⁷ Die Bedeutung des Lernens führt zur vielfachen Wertschätzung von Büchern. Lernen wird im Judentum als Existenzform verstanden, die nie endet. Und in der end-

15 Im Jiddischen aber auch im Deutschen ein gebräuchlicher Name für die Synagoge.

16 Günter Stemberger: Jüdische Religion, München: Beck 1995 (Beck'sche Reihe 2003).

17 A. a. O. S. 47 f.

zeitlichen Vollendung wird „Gott selbst mit den Erlösten Tora lernen“¹⁸.

Seit ich durch den Schulhof weiß, dass die Synagoge „Schul“ genannt wird, beschäftigt mich die Frage, warum eigent-

lich die Kirche nicht „Schul“ genannt wird. Vielleicht könnten aus dem christlich-jüdischen Gespräch Anregungen erwachsen, wie Lernen im Christentum zu einer Existenzform werden kann. ■

18 A. a. O. S. 50.

Kurzzusammenfassung

Bildungsinstitutionen sind – auch als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit – unverzichtbar und zugleich begrenzt. Um ein gutes Leben führen zu können, ist Entscheidendes institutionell nicht erschließbar. Da Christsein eine Frage der Praxis ist, benötigt Christwerden lernen eine Art „Entdokrinalisierung“. Hinzu kommt das Problem der professionalisierten Rede von Gott. Wichtig wäre jedenfalls, intergenerationell „gemeinsam leben und glauben zu lernen“ und dem religiösen Lernen im Kontext von Alltag und Beruf verstärkt Aufmerksamkeit und Wertschätzung zu widmen. Aber letztlich ginge es darum – vom Judentum angeregt, – Lernen im Christentum zu einer Existenzform werden zu lassen.

Das Jahr der Bildung als Bildungserfahrung – eine essayistische Reminiszenz

„In gewisser Weise sei Bildung unvermeidbar, wie Katarrh bei Nordwind“, soll Theodor Fontane einmal in einem Brief an seine Tochter geschrieben haben. Insofern ist es also nicht ausgeschlossen, dass man selbst bei einer Vorlesungsreihe, die man das Privileg hatte mit zu organisieren, noch etwas lernt. Oft ist es allerdings gar nicht das intendierte, was einem am bedeutsamsten bei diesen Lernerfahrungen zu sein scheint, sondern es sind die nicht intendierten Lernerfahrungen, die vielleicht am ehesten mit dem Konzept der Bildung harmonieren, zumindest dann, wenn man Bildung als das verstehen möchte, was übrig bleibt, wenn alles Gelernte wieder vergessen ist. Insofern sind die folgenden Zeilen recht persönliche Erinnerungen an das Jahr der Bildung 2015 in der Reformationsdekade der Österreichischen Evangelischen Kirchen und insbesondere an die Ringvorlesung zu Bildung und Reformation.

Von **Henning Schluß**

Kann die Reformation noch aktuelle Bildungsimpulse geben?

Alfred Langewand unterscheidet zwei Zugänge zu historischen Texten und Sachverhalten.¹ Die „Applikationshermeneutik“ befrage Dokumente und Artefakte daraufhin, was sie zur Lösung zeitgenössischer Probleme beitragen könne. Davon zu unterscheiden sei eine „Kontextanalyse“, die Texte in ihrem jeweiligen Kontext, oder „Sitz im Leben“, wie die Theologen das gelernt haben, verstehen wollen. Langewand macht kein Geheimnis daraus, welcher Perspektive er der Vorzug gibt. Die Applikationshermeneutik, die Texte von einem gegenwärtigen Interesse her befrage und damit meine sich auf Gadammers Hermeneutik berufen zu können, verzerre systematisch ihre Quellen. Ihnen wird eine virtuelle Zeitgenossenschaft unterstellt, es wird so getan, als könnten die alten Texte auf heutige Probleme eine Antwort enthalten und dabei wird ignoriert, dass die heutigen Probleme mit denen auf die der Text möglicherweise einmal eine Antwort war, in den allermeisten Fällen kaum noch etwas zu tun haben. Wenn also die Ringvorlesung unter den Titel gestellt wurde; „Reformation als Herausforderung für die Bildungslandschaft heute“, liegt damit nicht ein applikationshermeneutischer Fehlschluss vor? Wird nicht implizit unterstellt, dass die Reformation für die

Bildungslandschaft heute irgendeine Art von Herausforderung sein könnte? Sind nicht unsere Probleme gänzlich andere, als die von vor 500 Jahren? Das Feudalsystem haben wir ebenso überwunden wie die Angst um das Seelenheil. Der Ablasshandel ist sowenig unser Problem wie das Treiben in den Klöstern. Der gegenwärtige Papst kann schwerlich mit dem Antichristen identifiziert werden und der Einfluss der Kirche auf weltliche Geschäfte ist doch erheblich zurückgegangen. Andererseits gab es zu Zeiten der Reformation weder eine allgemeine Schulpflicht, noch internationale Schulleistungsvergleichsstudien. Kaum jemand errang Bildungsabschlüsse, von Universtätsabschlüssen ganz zu schweigen. Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen, Menschen aus anderen Kulturkreisen war nicht nur kein Thema, sondern Luther selbst ging voran, wenn es gegen die „Türken“ oder die „Wechselbälger“ oder die „Juden“ ging. Exklusion statt Inklusion könnte man sagen. Handelt es sich also nicht um Projektionen, wenn wir uns von der Reformation einen positiven Schub auf die gegenwärtige Bildungsdebatte erhoffen?

Meinem Eindruck nach hat die Vorlesungsreihe gezeigt, dass die scheinbare Alternative von Langewand nicht zwingend ist. Vielmehr ist es doch so, dass wenn wir heutigen uns von den alten Texten und Zeugnissen eine neue Perspektive auf gegenwärtige Problemlagen versprechen, es zuerst immer darum gehen muss, die damalige Situation möglichst präzise zu erfassen. Worauf bezogen sich die ReformatorInnen mit ihrer Kritik?

¹ Langewand, Alfred: Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 4, S. 505–519.

Was war das Neue an ihren Konzepten im Vergleich zur Umwelt? Welche Maximen lagen ihren Initiativen zugrunde, die wir heute z. B. als bildungspolitisch bezeichnen würden, ohne dass es den Begriff damals überhaupt schon gegeben hätte? Die Frage, was meinen die damals verwendeten Begriffe und wie unterscheiden sie sich von den unseren, ist dabei nicht zu unterschätzen.²

Wenn diese Differenzen herausgearbeitet sind, dann kann z. B. deutlich werden, welche Maximen in Bezug auf Schule und Bildung die ReformatorInnen aus ihrem Bemühen um eine Reinterpretation der Bibel ableiteten. Dann kann z. B. deutlich werden, dass bereits in Luthers schulpolitischen Schriften weit mehr Kinder im Blick waren, als zu seiner Zeit üblich. Gerade weil er Waisen und Mittellose so sehr im Blick hatte wie Mädchen richtete er seine berühmte Schrift an die RATHERREN, dass ihnen allen schulischer Unterricht zukommen sollte, unabhängig vom Stand der Eltern. Dass Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae bezeichnet wurde, hängt auch mit seinem Engagement für Schulgründungen zusammen. Sein Engagement insbesondere für die höhere Bildung als kommunaler Aufgabe mit einem enormen, gleichwohl nicht direkt zu beziffernden Nutzen, findet ihren bis heute immer wieder rezipierten Ausdruck in seiner berühmte Schulrede zur Eröffnung des Nürnberger Gymna-

siums.³ Das Engagement von Elisabeth von Weida und ihrer Nachfolgerinnen als Äbtissinnen des Damenstifts zu Gernrode nicht nur für die höhere Mädchenbildung, sondern auch gerade für eine Schule für die Dorfkinder, zeugt exemplarisch von der Wirkmacht der reformatorischen Bildungsidee, von der wir uns fragen können, was die Richtung dieses Fragens aus der Einsicht der allgemeinen Priesterschaft aller Gläubigen hinaus heute für unsere Situation bedeuten kann. Nicht konnte es der Ringvorlesung deshalb darum gehen zu behaupten, in der Reformation seien die Antworten auf unsere Bildungsprobleme gegeben worden, sondern Ziel war es zu fragen, in welche Richtung zielten die reformatorischen Impulse in ihrer Umwelt und können wir dies Richtung dieser Impulse in unsere heutige Situation übersetzen und daraus möglicherweise Anregungen gewinnen.

Um diese Übersetzungsleistung kommt keiner herum und es drückte sich darum auch niemand in der Ringvorlesung. Gerade so konnten ihr aber interessante Perspektiven abgewonnen werden, auf historische wie auf gegenwärtige Probleme.

Erkenntnisgewinne

Die Ringvorlesung „Reformation als Herausforderung für die Bildungslandschaft heute“ war nicht nur das akademische Aushängeschild des Jahres der Bildung

2 Schluß, Henning: Martin Luther und die Pädagogik – Versuch einer Re-konstruktion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik Heft 3/2000, S. 321–353.

3 www.melanchthon-gymnasium.de/schule/geschichte/lobrede-auf-die-neue-schule.html.

in der Reformationsdekade, sondern zugleich auch Bestandteil des Programms zum 650-jährigen Universitätsjubiläum der Wiener Universität. Martin Rothgangel als Dekan der Evangelisch-Theologischen Fakultät, Martin Jäggle für die Katholisch-Theologische Fakultät, Verena Reiner vom Zentrum für LehrerInnenbildung, Thomas Krobath für die Kirchliche-Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Karl Schiefermair für den Oberkirchenrat der Evangelischen Kirchen in Österreich und der Autor für die Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft hatten die Veranstaltungsreihe vorbereitet.

Wir starteten mit einer Podiumsdiskussion am 18. März 2015 zum Thema „Katechismus als Bildungsprogramm?“, an der nicht nur Bischof Michael Bünker, Landessuperintendent Thomas Hennefeld, Hofrätin Christine Mann (Leiterin des Erzbischöflichen Amtes für Unterricht und Erziehung Wien), Susanne Heine (emeritierte Universitätsprofessorin für Praktische Theologie und Religionspädagogik) und Dekan der Evangelisch-Theologischen Fakultät Martin Rothgangel (Professor für Religionspädagogik an der Universität Wien) teilnahmen, sondern an der sich auch das Publikum rege beteiligte. Wer hätte gedacht, dass das Nachdenken über die Aktualität des Katechismus noch für volle (Senats-)säle sorgen kann? Es schien so, als würde dort mit vertauschten Rollen argumentiert. Während der lutherische Bischof am lutherischen Katechismus die Fragen spannender als Luthers Antworten fand und überhaupt daran zweifelte, ob Katechismen noch

eine geeignete Form der Vermittlung religiöser Bildung seien und ob es nicht viel eher darauf ankäme, auf die Fragen der Heranwachsenden zu hören, verteidigte der Religionspädagoge die Katechismen. Martin Rothgangel gab sich auch selbst als Ko-Autor eines neuen Katechismus zu erkennen. Die katholische Schulumtsleiterin dehnte den Katechismusbegriff weit aus und regte Katechismen als eine Art Mission-Statement auch für Wirtschaftsunternehmen an.

Als Moderator war ich auch davon beeindruckt, wie lebendig sich das Publikum an eigene Erfahrungen mit dem Katechismus erinnerte. Das waren nicht nur gute, aber auch erstaunlich viele gute. Vieles war hängen geblieben aus dem Konfirmanden oder Firmunterricht, der auf den jeweiligen Katechismen beruhte.

Am 26. März nahm mein Kollege Stefan Hopmann das Thema „Reformation, Bildung und Gerechtigkeit“ zum Anlass für eine Tour de Raison durch das Gebiet der Bildungswissenschaft mit zahlreichen historischen und auch lebensgeschichtlichen Bezügen. Immer wieder kam Hopmann aber auf zwei Aufgaben zurück, die Schule gleichermaßen leisten müsse, Kultivierung und Qualifizierung. Während die Qualifikationsaufgabe, beflügelt von den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (die ja in Wahrheit SchülerInnenleistungsvergleichsstudien sind) immer mehr ins Zentrum der Wahrnehmung gerückt ist, würde die Kultivierungsaufgabe der Schule nahezu in Vergessenheit geraten. Wenn wir uns aber daran erinnern, wie die „kleinen Unter-

schiede“ markiert werden, die über Erfolg in der Gesellschaft entscheiden, so sind es sehr häufig nicht die Qualifikationen, sondern es sind Fragen der Kultur, die darüber entscheiden, ob jemand dazugehört oder nicht. Eine Schule, die nur auf Qualifizierung setze, werde so immer das Ziel verfehlen, soziale Ungerechtigkeiten abzubauen und sie vielmehr auf Dauer stellen. Gerade das ist es aber, was wir im gesamten deutschsprachigen Gebiet in den letzten Jahren erleben. Die Herausforderung für Bildungsbemühungen besteht also darin, gegen den Trend die Kultivierungsfunktion der Schule nicht zu vernachlässigen. Musische Fächer, Theaterspielen, ein Musikinstrument lernen, das sind nicht nur „unnütze Fächer“, sondern sie gewähren die Möglichkeit der Teilhabe an der Kultur in der bunten werdenden Gesellschaft.

Am 15. April war Albert Biesinger aus Tübingen zum Thema Bildung, Reformation und Beruf geladen. Es war gut, dass immer wieder katholische ReferentInnen in einer Vorlesungsreihe zur Reformation zu Wort kamen. Allerdings merkte man hier, dass der enge Zusammenhang von (lutherischer) Reformation und Beruf, den Max Weber so prägnant herausgearbeitet hat, für den katholischen Referenten nicht automatisch ins Zentrum seiner Überlegungen rücken musste. So blieben mir eher die lebensgeschichtlichen Erfahrungen und ihre Reflexion im Gedächtnis, als dass ich substanzielles zum Verhältnis von Bildung, Reformation und Beruf erfahren hätte.

Am 22. April hätte eigentlich Tilman Grammes, Politikdidaktiker aus Hamburg, zum Thema Bildung, Reformation und Politik die Vorlesung halten sollen, musste jedoch kurzfristig absagen, nicht jedoch, ohne mit Horst Leps einen promovierten Lehrer und Universitätsdozenten als Ersatz vorzuschlagen. Horst Leps stellte uns ein Unterrichtsmaterial zum Bürgerkrieg in Libyen vor und kritisierte dies ausgiebig. Seinem Plädoyer für Quellenkritik und Friedenserziehung musste man zustimmen, aber damit blieb er wohl deutlich unter den Möglichkeiten des Themas. Denn eigentlich hätte sich hier die Möglichkeit geboten, nicht nur über politische Bildung nachzudenken, sondern auch über Fragen der Bildungspolitik oder noch allgemeiner des Zusammenhangs von Bildung und Politik vor dem Hintergrund der Reformation. Man hätte das Thema historisch angehen können, aber noch spannender wäre es wohl gewesen zu diskutieren, wie aktuelle politische Fragen aus reformatorisch gebildeter Perspektive angegangen werden können. Die Pressemeldungen dieser Tage gaben dazu leider einiges an Stoff her. Im Juni hatte so z. B. öffentlichkeitswirksam die Pfarrgemeinde St. Aegydt-Traisien einen Gemeinderatsbeschluss kritisiert, mit dem der Gemeinderat per einstimmigem Beschluss, dem eine private Unterschriftenaktion in der Bevölkerung vorausging, die geplante Unterbringung von 20 minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen verhindert hat. Pfarrer Jörg Lusche und die Kuratorin der Gemeinde, Gisela Malekpour, begründeten ihre Kritik an dem

Gemeinderatsbeschluss gut protestantisch mit einem Schriftverweis: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst!“ ... ist eine der Kernaussagen Jesus und die Basis dessen, was wir in der Evangelischen Kirche unter Diakonie – Nächstenliebe, Barmherzigkeit, Fürsorge für Bedürftige – verstehen. Dieses Gebot ist somit ein Grundpfeiler unseres christlichen Glaubens, den manche Menschen wie einen Schutzschild vor sich hertragen, wenn sie gegen Asylwerber, Flüchtlinge oder Migranten mobilmachen“⁴. Auch wenn dieses konkrete Ereignis zur Zeit der Vorlesung noch in der Zukunft lag, so war die Zeit auch schon am 22. April reich an Gelegenheiten zur Verdeutlichung dessen, wie Bildung, Reformation und Politik zusammenhängen können.

Vielleicht am meisten gelernt über den Protestantismus in Österreich habe ich ausgerechnet in der Vorlesung meines katholischen Kollegen Martin Jäggle. Er sollte zum Thema „Bildung, Reformation und Gegenreformation“ sprechen und fasste das Thema so, dass er lieber vom „konfessionellen Zeitalter“ sprechen wollte und damit den Stand der kirchengeschichtlichen Forschung einholte. Dieser Begriff erlaube es, die Positionen nicht als Gegeneinander an der Konfessionsgrenze zu verstehen, sondern Gemeinsamkeiten in dem Blick zu nehmen, die sich bei den sich herausbildenden Konfessionen gleichermaßen oder mit zeitlich geringem Abstand zeigten. Insbesondere das

Bildungsengagement lässt sich bei allen drei Konfessionen, den Helvetischen, den Lutherischen aber auch bei denen, die formal beim „alten Glauben“ geblieben sind, nachweisen. Sosehr mich als aus dem Osten Deutschlands kommender Protestant diese versöhnliche Perspektive überzeugte, so erstaunt war ich doch von der Reaktion des evangelischen Publikums. Hier nahm man diese Perspektive keineswegs als Angebot der Versöhnung zum Reformationsjubiläum wahr, sondern sah die Befürchtung, dass die Leidensgeschichte der Glaubensgeschwister in der Zeit von Reformation und Gegenreformation durch diese Perspektive verdrängt werden könnte. So sehr mir immer wieder die Gemeinsamkeiten auffallen zwischen der Diasporasituation im Osten Deutschlands und den Evangelischen in Österreich, so wurde mir mit einem Mal auch ein wesentlicher Unterschied deutlich. Im Osten Deutschlands kommt man doch aus einer Position der gesellschaftlichen Majorität her. Es gibt keine virulente Unterdrückungserfahrung als Protestanten mehr oder nur die aus dem Sozialismus, die man mit den Katholiken teilt. In Österreich ist das anders. Zwar finden auch hier die Evangelischen sich weithin in der Diaspora, aber sie waren hier seit den Zeiten der Gegenreformation Minderheit. Sie waren die von der Mehrheit verfolgten und unterdrückten und dieses Bewusstsein hat sich eingeschrieben in die Mentalität österreichischer Evangelischer. Ein Unterschied, den ich nicht mehr unterschätzen werde.

4 <http://evang.at/ablehnung-von-fluechtlingen-erfuellt-uns-mit-bestuerung>.

Mit detailreichem Wissen und einer belebend kritischen Perspektive untersuchte Margit Leuthold, die ebenfalls kurzfristig eingesprungen war, am 6. Mai das Verhältnis von Reformation, Bildung und Frauen. Auch wenn es immer wieder Ausnahmen gegeben habe, habe die Reformation doch nicht zur Emanzipation der Frauen geführt. Luthers Plädoyer für den Schulbesuch der Mädchen stand einer Ethik der Unterordnung der Frau, wie sie aus dem Epheser und Kolosserbrief abgeleitet wurde, nicht im Wege. Dennoch gab es immer wieder auch im Umfeld der Reformation gebildete Frauen, die insbesondere auch in Damenstiften für die Ausbildung von höheren Töchtern sorgten, aber auch Dorfschulen gründeten, wie Elisabeth von Weida in Gernrode. Bis 1980 hat es gedauert, bis die Evangelische Kirche Frauen gleichberechtigt ins Pfarramt ordiniert habe.⁵ Abgeschlossen sei der Weg zur gleichberechtigten Kirche so wenig wie zur gleichberechtigten Gesellschaft. Sie bleibe noch eine aus der Reformation uneingelöste Aufgabe.

Einen ganz anderen Akzent setzte Volker Leppin, Kirchengeschichtler aus Tübingen. Auch wenn er sich der Diagnose von der „Reformation als

Bildungskatastrophe“⁶ anschloss, so betonte er doch vor allem ihre Breitenwirkung, die weiten Kreisen der Bevölkerung Bildung allererst zugänglich gemacht habe. Anknüpfen konnten die Reformatoren dabei an humanistische Bildungsinitiativen, die sich freilich vor allem an eine kleine Elite richteten. Melanchthons Werben für eine erneuerte Schulbildung, die sich schon 1518 in der Nürnberger Schulrede ausdrückt, wird durch die Reformation breitenwirksam, so Leppins These. Es ginge dabei nicht nur um eine Wissensansammlung, sondern um kritische Kompetenz, die auch vor den vermittelten Glaubenswahrheiten nicht Halt machte und zum selber prüfen aufforderte. Eine Eigenschaft, die Leppin in unseren Tagen genauso nötig findet, wie zu Zeiten der Reformation. Möglicherweise überschätzte Leppin dabei allerdings etwas die reale Wirksamkeit des reformatorischen Programms, denn Studien zum tatsächlichen Einfluss des Bildungskonzepts der Reformatoren stehen noch aus. Auch in der Bildungswissenschaft haben wir uns lange damit begnügt, die Programmatik für die Wirklichkeit zu nehmen. Wie fatal eine solche Fehleinschätzung ist, zeigten uns nicht nur die PISA-Studien, die uns darauf hinwiesen, dass die auf dem Papier erreichte Bildungsgerechtigkeit mit Bildungsgarantie für alle nicht zu einer

5 Meindl, Birgit: Die Fülle des Himmels – die Hälfte der Arbeit. 30 Jahre Frauenordination in der Evangelischen Kirche in Österreich, Wiener Beiträge für Theologie und Gemeinde IV, Wien 1995.

6 Schluß, Henning: Die Reformation als Bildungskatastrophe – Luthers Pädagogik zwischen Mangel und Utopie. In: Reformationsgeschichtliche Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.): Spurenlese – Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule. EVA, Leipzig, 2014, S. 69–89.

Ablösung des engen Zusammenhangs von Herkunft und Bildungsabschluss geführt hatte, sondern auch die Untersuchungen zu Programm und Wirklichkeit der Reformpädagogik, die z. B. Jürgen Oelkers vorgelegt hat.⁷

Wie immer unterhaltsam und gebildet war die Vorlesung des Bildungswissenschaftlers Roland Reichenbach aus Zürich zum Thema „Bildung, Kitsch und säkulare Sakralität“. Dabei unterschied er mit Hans-Dieter Gelfert zwischen „Schwulst“ und „Schmalz“ und ordnete diese der katholischen und der protestantischen Konfession zu. Während die Katholiken eher dem Schmalz huldigten, von Marienstatuen bis hin zu Heiligenbildchen, ergehe sich der Protestantismus gern in schwülstigen Reden, die von der eigenen Bedeutungsschwere schier niedergedrückt würden. Schmalz und Schwulst seien aber nicht auf die Konfessionen beschränkt, sondern fänden sich ungleich verteilt, überall in Gesellschaft und Wissenschaft. So sei in der Bildungswissenschaft der Bereich der Erziehung eher Schmalz-Affin, während, wenn es um Bildung ginge, traditionell geschwulstet würde.

Zum Abschluss der Vorlesungsreihe weitete Anette Scheunpflug aus Bamberg den Blick auf den Zusammenhang von Bildung, Reformation und Globalisierung. Scheunpflug, die nicht nur zur Globalisierung forscht, sondern auch in diesem Bereich selbst aktiv ist, brachte

erstaunliche Daten mit nach Wien. Z. B. dass es die meisten evangelischen Schulen in Afrika gäbe. Noch interessanter waren jedoch ihre Untersuchungen zu den Bildungsbemühungen dieser Schulen bereits in der Kolonialzeit. Während in den staatlichen Schulen die Landessprachen unterdrückt wurden, wurde in den evangelischen Schulen immer auch in den jeweiligen Landessprachen gelernt. Die Missionare bemühten sich in der Regel, die jeweiligen Dialekte zu erlernen. Ein Teil des Fachunterrichts wurde in der ortsüblichen Sprache unterrichtet. Ein großer Teil der späteren Befreiungskämpfer kam aus den evangelischen Schulen. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sind deshalb umso bemerkenswerter, weil den Missionsschulen hiezulande oft kein guter Ruf anhängt. Sie werden gemeinhin als Instrumente der Repression und der Kolonialisierung verstanden, scheinen aber zumindest teilweise ganz anders gewirkt zu haben. Der protestantische Bildungsgedanke hatte dem kolonialen Zeitgeist so zumindest etwas entgegensetzen können.

Im Rückblick war es eine Veranstaltung, die für mich als Mitveranstalter genauso lehrreich und spannend war, wie für eine ganze Anzahl von TeilnehmerInnen, die regelmäßig die Ringvorlesung besuchten. Der Brückenschlag von Universität zu Kirche, Zivilgesellschaft und Kirchlicher Pädagogischer Hochschule kann als gelungen bezeichnet werden. Auf das Buch zum Nachlesen bin ich gespannt. ■

⁷ Oelkers, Jürgen: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik, Beltz, Weinheim/Basel 2011.

Kurzzusammenfassung

Die Frage, ob die Reformation überhaupt Anregungen für bildungs(-politsche) Herausforderungen unserer Tage geben kann, stand am Anfang unserer Überlegung. Es wurde deutlich, dass eine direkte Übertragung reformatorischer Antworten auf unsere Herausforderungen unsinnig ist, weil sie die Verschiedenheit der jeweiligen Horizonte ignoriert. Sehr wohl können aber aus einer sorgfältigen Analyse der Kontexte reformatorischer Initiativen neue Perspektiven auf gegenwärtige Herausforderungen gewonnen werden. Die Ringvorlesung hat immer wieder gezeigt, wie aus den Maximen die den reformatorischen Interventionen zugrunde lagen, historische und gegenwärtige Problemlagen eine neue Dynamik gewannen. Die Frage, ob wir aus der Geschichte lernen können, kann man deshalb vielleicht nicht abschließend beantworten, aber was wir sicher wissen ist, wenn wir die Geschichte nicht kennen, dann werden wir aus ihr auch nichts lernen.

„Bildung für alle“ – Reformatorischer Impuls für nachhaltige Entwicklung heute

Vortrag zum Reformationsempfang im Evangelischen

Jahr der Bildung 2015.¹

Von **Wolfgang Lutz**

**Verehrte Festversammlung,
Liebe Schwestern und Brüder,**

das Thema Bildung ist bei uns derzeit in aller Munde, ob es dabei um PISA-Tests, Zentralmatura, Neue Mittelschule, um die Lehrgewerkschaft oder die Bildung von Flüchtlingen geht. Meist denken wir dabei an die konkrete Organisation der Schulen oder das tägliche Leben in den Schulen. Und meist denken wir vorrangig an die

Situation in unserem Österreich – für uns lieb und wichtig, aber eben doch nur ein kleiner Teil der Weltbevölkerung.

In diesem Vortrag möchte ich einen großen Schritt zurück machen und den Blick auf die welthistorische Bedeutung von Bildung richten. Wie sie Voraussetzung für das Entstehen moderner Industrie- und Wissensgesellschaften war, wie sie die enormen Unterschiede zwischen armen und reichen Ländern heute maß-

¹ Festvortrag für den Reformationsempfang der Evangelischen Kirchen in Österreich am 29.10.2015 im Odeon-Theater, Wien.

geblich erklären kann, und wie sie ein entscheidender Faktor bei der Bewältigung der enormen Herausforderungen des 21. Jahrhundert sein wird. Wie wir sehen werden, war die Reformation vor 500 Jahren ein entscheidender Schritt in diese Richtung und das jetzige Jubiläum ist ein guter Anlass, uns diese entscheidende Rolle nochmals zu vergegenwärtigen.

Auf den heutigen Vortrag habe ich mich relativ gut vorbereitet, indem ich zusammen mit dem deutschen Wissenschaftsjournalisten und Demografie-Experten Reiner Klingholz ein populärwissenschaftliches Buch zu diesem Thema geschrieben habe. Hierfür wurde ein aufregender Titel gewählt: „Wer überlebt? Bildung entscheidet über die Zukunft der Menschheit“. Das klingt dramatisch und ist es auch: Bildung ist entscheidend für unser eigenes Überleben vom ersten Lebenstag an (am Anfang ist es natürlich primär die Bildung der Mutter), aber auch für das Überleben ganzer Kulturen und der Menschheit insgesamt – angesichts des Klimawandels und anderer großer Gefahren der Zukunft. Ich werde in der Folge auch Texte aus diesem Buch übernehmen¹.

Aber geht es hier nicht um eine triviale Botschaft? Dass Bildung etwas sehr Wichtiges in unserem Leben und für das Leben unserer Kinder ist, wird bei uns kaum ein Mensch infrage stellen. Bildung ist notwendig für ein erfolgreiches Berufs-

leben. Sie befähigt uns, über den eigenen Horizont hinauszusehen, Normen zu hinterfragen, unseren Lebensstil bewusst zu wählen. Damit können wir sogar unsere Gesundheit beeinflussen. Bildung ermöglicht überhaupt erst eine selbstbestimmte Existenz. Sie ist eine Grundvoraussetzung für die komplexe Organisation moderner Gesellschaften und sie dient übergeordneten Zielen wie Freiheit und Gerechtigkeit.

Besser Qualifizierte mischen sich eher in politische Entscheidungsprozesse ein und fördern die Demokratisierung. In den meisten Ländern der Welt, in denen sich die Bildung nach dem Motto „Bildung für alle“ auf weite Bevölkerungskreise ausgedehnt hat und die Menschen immer besser qualifiziert wurden, haben sich die Lebensbedingungen seit Jahrzehnten oder gar Jahrhunderten deutlich verbessert. Weltweit hängt der Wohlstand der Nationen eng mit dem Bildungsstand seiner Bürger zusammen. Moderne Gesellschaften werden deshalb auch als Wissensgesellschaften bezeichnet.

Eine nach Bildung geteilte Welt

Es gibt jedoch gewaltige Unterschiede beim Entwicklungsfortschritt hin zur Wissensgesellschaft, weil Bildung sich zu unterschiedlichen Zeiten auf der Welt auszubreiten begann und die Bedingungen dafür sehr unterschiedlich waren. Nicht alle Nationen waren gleich schnell und gleich erfolgreich dabei, Wissen unter die Menschen zu bringen und zum Wohle der

¹ Reiner Klingholz und Wolfgang Lutz. Wer überlebt? Bildung entscheidet über die Zukunft der Menschheit. Campus Verlag, Frankfurt/New York 2016.

Gemeinschaft zu nutzen. Die westlichen Industrieländer haben ihre Bildungsdividende früh eingefahren und die asiatischen Aufsteignationen sind ihnen später mit hoher Dynamik gefolgt.

Andernorts, vor allem in Afrika, in Teilen Westasiens und in der arabischen Welt, blieben diese Chancen bislang weitgehend ungenutzt. Dort sind die Bildungsmöglichkeiten begrenzt. Viele Kinder, vor allem Mädchen, gehen gar nicht zur Schule oder brechen sie ab. Die Zahl der Analphabeten ist nach wie vor erschreckend hoch. Sie wird auf 760 Millionen Erwachsene weltweit geschätzt. Im globalen Wettbewerb haben die betroffenen Länder geringe Chancen. Ihre Entwicklung kommt kaum voran, es fehlt an Arbeitsplätzen, der gesellschaftliche Wandel ist gehemmt und die Bevölkerungen wachsen rasant, denn Unbildung bringt überall auf der Welt hohe Kinderzahlen mit sich.

Die Unzufriedenheit in schlecht entwickelten Ländern entlädt sich immer häufiger in sozialen Konflikten und Gewalt, die auch an nationalen Grenzen keinen Halt machen. Die Menschen in den betroffenen Gebieten können aus eigener Kraft kaum etwas an ihren politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ändern, die ihre schlechte Lage bedingen. Aber sie wissen in der global vernetzten Welt, dass es Länder gibt, in denen es friedlicher und sicherer zugeht und der Wohlstand bei größeren Teilen der Bevölkerung ankommt. Dieses Wissen treibt viele dazu, ihre Heimat zu verlassen und nach einem besseren Leben in einem an-

deren Land zu suchen, auch wenn dieser Weg große Gefahren birgt. Die massiven Flüchtlingsströme, die wir gerade erleben, gehen damit zum Teil auf die großen Bildungs- und damit Entwicklungsunterschiede zwischen den Regionen zurück.

In den betroffenen Ländern selbst müssen dann häufig Ideologie und missbrauchte Religion dazu herhalten, um den Entwicklungsrückstand zu erklären. Der Unterschied wird oft mit der Vergangenheit begründet, wo zu Recht auf Unterdrückung, Imperialismus und Ausbeutung durch Europa verwiesen wird. Aber das daraus folgende Motto: „Der Westen ist schuld, dass es uns schlecht geht und muss bekämpft werden, weil er den falschen Glauben hat“ lenkt dann doch die Wut über die schlechte Lage auf die falschen Ursachen. Religiöser Fanatismus hat nur dort eine Chance, Mitstreiter zu rekrutieren, wo es vielen Menschen schlecht geht, wo Unbildung vorherrscht und wo sich nur Wenige mit Argumenten gegen die Ideologie des Terrors zur Wehr setzen können.

Auch wenn die Anführer des „Islamischen Staates“, von „Al Kaida“ oder „Boko Haram“ selbst oft über eine gute Bildung verfügen: Sie brauchen ein Heer von Ungebildeten, als leicht zu manipulierende Mitläufer und als Kanonenfutter, um ihre Herrschaft zu zementieren. Die Bildung der Bevölkerung wird dann oft bewusst verhindert, wie etwa der Anschlag auf Malala in Pakistan oder die gezielte Zerstörung von Schulen in Nigeria durch Boko Haram zeigen. Boko Haram heißt übrigens wörtlich „Bildung

ist Sünde“ oder nach einer anderen Übersetzung „Bücher sind Sünde“.

Die Konfrontation zwischen denen, die Bildung schätzen und denen, die sie verhindern, trennt die Welt weit stärker als der angebliche Kampf der Kulturen, den Samuel Huntington in den 1990er Jahren beschworen hat. Die heutigen Krisen deuten darauf hin, dass hinter den unübersehbaren neuen Konflikten eher mangelnde Investitionen in Bildung stecken als religiöse oder kulturelle Prägungen. Denn dort, wo – mithilfe der Bildung – ein gewisser Wohlstand und gesellschaftliche Freiräume entstehen konnten, wo in der Folge die Geburtenraten sanken und sich der Bevölkerungsdruck reduzierte, dort sind die Staaten wesentlich friedlicher und krisenresistenter geworden. Mit Kultur und Religion hatte das wenig zu tun, denn dieser gesellschaftliche Fortschritt lässt sich in Ländern mit christlichen, muslimischen, hinduistischen oder atheistischen Bevölkerungsmehrheiten beobachten. Indonesien etwa, das mit über 250 Millionen Menschen weitaus größte islamische Land der Welt, ist auf dem Pfad einer schnellen Modernisierung mit vergleichsweise guter Bildung und hohem Wirtschaftswachstum.

Menschen von Bildung auszuschließen, ist ein uraltes politisches Instrument, mit dem sich autoritäre Regime und Diktatoren zu stabilisieren versuchen. Gerade weil Bildung die Menschen unabhängig und selbstbewusst macht, stellt sie seit jeher eine Gefahr für alle dar, die sich mit Gewalt an der Macht halten wollen. Die Eliten der alten Hochkulturen, von Babylon bis nach Rom, von Ägypten bis

ins konfuzianische China, von den Maya bis zu den Azteken, sie alle konnten sehr gut damit leben, dass nur ein kleiner Teil ihrer Bewohner gut ausgebildet war und der Rest als Bauern, Soldaten oder Sklaven ausgebeutet und manipuliert wurde. Bildung der breiten Massen der Bevölkerung ist ein relativ neues Phänomen und es hat seinen Ursprung in einer technologischen und einer sozialen Innovation vor rund 500 Jahren in Europa oder genauer gesagt in Deutschland.

Vor 500 Jahren: Zusammenspiel von technologischer und sozialer Innovation

Auf einer Weltkarte der Alphabetisierung um circa 1900, also vor rund 120 Jahren, ist zu sehen, dass ganz Afrika, Asien und Lateinamerika dunkelrot eingefärbt sind, was mehr als 80 Prozent Analphabeten bedeutet. Lediglich in Europa, Nordamerika, Australien und Japan sieht es besser aus. Und in Europa zeigt sich eine klare Trennlinie zwischen dem besser gebildeten Nordwesten und dem deutlich weniger gebildeten Süden und Osten. Diese Karte zeigt uns klar, wo die historischen Wurzeln dieser Bildungsunterschiede und der daraus folgenden Unterschiede in der Wirtschaftsentwicklung liegen. Und es ist kein Zufall, dass die am höchsten alphabetisierten Regionen alle protestantisch dominiert sind. Gleichzeitig waren diese Länder auch um 1900 die wirtschaftlich erfolgreicheren.

Und hier muss eine weit verbreitete Interpretation dieses Zusammenhangs zwischen wirtschaftlichem Erfolg und Protestantismus korrigiert werden; nämlich die Ansicht Max Webers, dass es dabei um die protestantische Ethik geht. Der deutsche Ökonom Wössmann bringt es auf den Punkt, wenn er fragt: „Irrte Max Weber?“². Warum muss man das eigenartige Konstrukt einer angeblich kapitalismusfreundlichen protestantischen Ethik entwickeln, das – wenn überhaupt – höchsten für die Calvinistische Tradition gelten kann, wenn es einen viel direkteren und klareren Zusammenhang gibt. Die protestantischen Länder hatten einfach eine deutlich stärker alphabetisierte Bevölkerung und diese bessere Bildung hat, wie sonst auch überall auf der Welt, zu wirtschaftlichem Fortschritt geführt.

Aber woher kommt es, dass Bildung irgendwann in der Menschheitsgeschichte erstmals von einem Eliten- zu einem Massenphänomen und damit zum Erfolgsmodell wurde? Hier kommen wir auf die beiden genannten Innovationen in Form einer Maschine und eines Mannes.

Die Maschine war Gutenbergs Presse von 1455, die es erlaubt hat, Druckwerke in bis dahin ungeahnter Zahl und Geschwindigkeit zu erstellen und der Mann war Martin Luther, der wie kein anderer diese neue Technologie zu wissen nutzte. Man würde ihn heute ein Mediengenieur nennen. Seine Flugschriften und Pam-

phlete, die oft innerhalb weniger Tage in ganz Deutschland verteilt wurden, verhalfen dem Buchdruck aus seiner technologischen Nische und machten das gedruckte Wort zum Massenmedium. Luthers Bibelübersetzung war der erste Bestseller der Weltgeschichte. Bis zu seinem Tod wurden bereits einige hunderttausend Exemplare gedruckt.

Wir nennen Luther in unserem Buch den „unbewussten Wegbereiter der Moderne“. Seine Forderung nach der Alphabetisierung aller, einschließlich der „Mägdelein“ und der „niedrigsten Handwerker“ – also auch der Frauen und der unteren Gesellschaftsschichten, was es zuvor nicht einmal in der Hochblüte Athens oder in der italienischen Renaissance gegeben hatte – hatte allerdings keine sozialen oder wirtschaftlichen, sondern primär religiöse Gründe. Er war – wie wir alle wissen – der Überzeugung, dass sich der Weg zum Heil für die Menschen erst durch ihre persönliche Beziehung zu Gott eröffne, die wiederum nur durch die direkte Lektüre der Heiligen Schrift möglich war. Und weil zur damaligen Zeit kaum ein Mensch aus dem Volk lesen und schreiben konnte, forderte Luther erstmals den Aufbau von Schulen, und zwar für alle und nicht nur die Eliten. Der Reformator legte damit den Grundstein für die Demokratisierung von Bildung und für die spätere wirtschaftliche und politische Befreiung der Menschen. Auch wenn es nach Luther noch über zwei Jahrhunderte dauern sollte: Die Kombination aus Bildung, wirtschaftlicher Entwicklung und

2 Becker, S.O. und Wössmann, L. (2009): Was Weber Wrong? A Human Capital Theory of Protestant Economic History. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 124, Nr. 2, S. 531–596.

Demokratie entwickelte sich zu einem unschlagbaren Erfolgsmodell.

Was später einmal als „westliche Bildung“ bezeichnet werden sollte, drang über Preußen, Holland, Skandinavien und England bis in die Vereinigten Staaten, die bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die bestgebildete Nation der Welt waren und gerade aus diesem Grund auch zur Weltmacht Nummer eins wurden. Die einst mächtigen katholischen Kolonialreiche Portugal und Spanien, aber auch Italien, verloren ihre Stellung im 18. und 19. Jahrhundert, denn dort war es nicht zu einer Massenbewegung in Bezug auf Bildung gekommen.

Druckverbot im Islam

Doch wie lief es weiter im Osten? Die arabische Welt war ja einst ein Hort der Künste und der Wissenschaften. Bagdad war vor 1000 Jahren eine Millionenstadt und das intellektuelle Zentrum der Welt. Das Kalifat von Cordoba war dem christlichen Teil Spaniens zivilisatorisch weit überlegen. Doch als die neue Druckmaschine auch nach Istanbul kam, wurde sie 1485 vom streng religiösen Sultan Bayezid II verboten. Es wurde als Sakrileg eingestuft, die heiligen Schriften durch Maschinen zu entehren und jede maschinelle Vervielfältigung von Texten in arabischen Lettern wurde unter Androhung der Todesstrafe verboten. Diese Haltung blieb im Wesentlichen für die folgenden 300 Jahre bestehen. Während in Europa Millionen gedruckter Bücher die Alphabetisierung

der Bevölkerung und den Fortschritt der Wissenschaften vorantrieben, fiel der arabische Raum im Hinblick auf die Bildung hoffnungslos zurück. Auch wenn die arabischen Länder in den letzten Jahrzehnten Fortschritte in der Alphabetisierung ihrer Bevölkerungen gemacht haben, können dort immer noch weniger Menschen lesen und schreiben als im weltweiten Mittel, ja sogar als im Schnitt der Entwicklungsländer. Es gibt kaum Beiträge zur modernen Wissenschaft und selbst die Vereinten Nationen sprechen diplomatisch formuliert von einer „Vernachlässigung menschlicher Fähigkeiten“ in der Region.

Im 20. Jahrhundert folgten andere Länder dem Prinzip des westlichen Bildungsideals, wobei die Religion immer mehr an Bedeutung verlor. Als klar war, nach welchem Muster sich die erfolgreichen Länder entwickelten, ging es nur noch darum, dieses Muster zu kopieren. Sobald die Bildung zu den Massen kam, entfaltete sie überall die gleiche Kraft, ganz egal ob die Menschen Protestanten, Muslime, Hindus oder Atheisten waren. Die Beispiele dafür sind vielfältig. So hat sich das kleine und arme Mauritius zu dem afrikanischen Land mit dem höchsten Entwicklungsstand gewandelt. Japan beendete seine Isolation und wurde zum Wirtschafts- und Technologiegiganten. Singapur hat sich von einem malariaverseuchten Sumpfbereich zur Hightech-Metropole entwickelt. Der Milliardenstaat China erholte sich binnen kürzester Zeit von den schlimmsten Folgen kommunistischer Planwirtschaft und steht heute kurz davor, zur globalen Wirtschaftsmacht

Nummer eins zu werden. Stets waren es die Investitionen in Bildung für alle, die der Entwicklung auf die Beine halfen.

Bevölkerungswachstum und Frauenbildung

Die Bildung der breiten Bevölkerung und hier insbesondere die Bildung der Frauen ist auch der entscheidende Faktor zur Verlangsamung des Bevölkerungswachstums in den Entwicklungsländern – das für diese Länder viele Probleme und Gefahren bringt. Wenn die Bevölkerung sich alle paar Jahrzehnte verdoppelt – wie derzeit in Afrika – dann ist das einfach eine ungeheure Herausforderung für die Expansion der Infrastruktur, den Gesundheitsdienst und die Schulen, um nur drei betroffene Sektoren zu nennen. Auch führt es zur raschen Expansion der von Landwirtschaft genutzten Flächen und macht die Menschen verwundbarer gegenüber den Folgen des Klimawandels.

Besser gebildete Frauen in Entwicklungsländern haben in der Regel deutlich weniger Kinder. In Äthiopien haben Frauen ganz ohne Schulbildung im Durchschnitt sechs Kinder, aber Frauen mit Mittelschulbildung nur zwei. Große Gesundheitsbefragungen in Entwicklungsländern zeigen auch, dass sich besser gebildete Frauen deutlich weniger Kinder wünschen, weil sie rationaler über ihre Familiengröße nachdenken, weil sie ihre eigene Gesundheit schützen wollen, weil sie häufiger außerhäuslich berufstätig sind und, weil sie sich gegenüber ihrem Part-

ner und ihrem familiären Umfeld besser durchsetzen können. Gerade in traditionellen, patriarchalen Gesellschaften haben das Wort der Eltern und des Mannes mehr Gewicht als jenes der Frauen. Männer wünschen sich dort häufig mehr Kinder, als es den Frauen lieb ist. Generell sinken die Kinderzahlen, wo Frauen mehr Rechte erhalten.

Frauen mit besserer Bildung wollen auch ihren Kindern eine gute Ausbildung ermöglichen; das ist in der Regel mit Kosten verbunden und spricht tendenziell für weniger Kinder. Schlussendlich finden Frauen mit höherer Schulbildung leichteren Zugang zu sicheren Methoden der Empfängnisverhütung.

Derzeit leben auf der Erde rund 7,3 Milliarden Menschen, Tendenz steigend. Wie schnell und wie lange die Weltbevölkerung noch weiter wachsen wird, hängt hauptsächlich von der Frage ab, wie schnell sie die Bildung von Mädchen in den Entwicklungsländern vorantreiben wird. Im besten Fall wird die Zahl der Menschen auf unserem Planeten gegen Mitte des Jahrhunderts bei knapp über neun Milliarden gipfeln. Wenn es jedoch eine Stagnation der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung gibt, könnten es auch gut über 12 Milliarden bis zum Ende des Jahrhunderts sein. Dies würden dann hauptsächlich arme und recht verzweifelte Menschen sein, die sich kaum gegen Seuchen, Hungersnöte und den zum Teil bereits unvermeidbaren Klimawandel wehren können. Und das werden in einer globalisierten Welt auch hunderte Millionen potenzielle Flüchtlinge sein.

Das „*sola schola et sanitate*“ Prinzip

Trotz aller Lippenbekenntnisse fließen derzeit nur 2 bis 4 Prozent der Mittel aus der internationalen Entwicklungszusammenarbeit in die Basisbildung der armen Länder. Hier wäre ein radikales Umdenken nötig. Ähnlich wie Martin Luther sich einst für die Alphabetisierung von Bauern und einfachen Handwerkern stark gemacht hat, müssten heute alle Kinder in den Entwicklungsländern die Chance auf eine Schulbildung mindestens bis zum Alter von 16 Jahren erhalten. Und natürlich müssen sie dazu auch gesund sein, frei von Unterernährung und Seuchen. Erst dadurch können sie in die Lage versetzt werden mitzuhelfen, ihre Länder auf den Pfad einer nachhaltigen Entwicklung zu bringen.

Die traditionelle Entwicklungshilfe wird mitunter auch dafür kritisiert, dass sie den Menschen in Afrika europäische Systeme aufzwingt und sie dadurch in ihrer eigenen Entwicklung behindert. Auch helfe die Entwicklungshilfe dabei, korrupte Despoten an der Macht zu halten. Manche Kritiker gehen sogar so weit, dass sie sagen, den Menschen in Afrika ginge es ganz ohne internationale Entwicklungshilfe besser.

Ich denke, hier bietet ein radikaler Fokus der Entwicklungszusammenarbeit auf Basisbildung und Basisgesundheit eine gute Lösung. Keine korruptionsanfälligen Großprojekte sollen finanziert werden, sondern die Menschen sollen lediglich besser dazu befähigt werden, sich selbst

zu helfen und ihre Gesellschaften nach ihren eigenen Vorstellungen zu entwickeln. Eine solche Hilfe schreibt den Menschen nicht vor, was sie tun sollen. Sie zwingt ihnen kein westliches oder sonst wie geartetes System auf. Die Menschen werden durch die Aneignung von Basiskompetenzen und ein Zurückdrängen von Krankheiten, die sie in ihrer Leistungsfähigkeit einschränken, lediglich dazu befähigt, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und sich aus eigener Kraft zu entwickeln.

Martin Luther hatte die reformatorische Bildungsrevolution damals allein mit seiner Überzeugungskraft und ohne internationale Hilfe begonnen. Er gab den Anstoß zur Ausbreitung der bis dahin den Eliten vorbehaltenen Bildung auf die breite Masse der Bevölkerung. Er begründete seine Erneuerungsforderungen an die Kirche markant und in spätmittelalterlichem Latein in seinen bekannten *sola*-Prinzipien: *sola scriptura*, *sola fide* und *sola gratia*. Um diese reformatorischen Prinzipien in die moderne Zeit zu übertragen, um Luther gewissermaßen die Idee einer neuen Bildungsrevolution in den Mund zu legen, habe ich die Formel *sola schola et sanitate* vorgeschlagen³. Sie bedeutet, dass „nur durch Bildung und Gesundheit“ eine faire und nachhaltige Entwicklung und Teilhabe für alle Menschen an der Welt des 21. Jahrhunderts möglich ist.

³ Wolfgang Lutz, 2009. *Sola schola et sanitate: Human capital as the root cause and priority for international development? Phil. Trans. R. Soc. B* 364: 3031–3047.

Die Zukunft liegt im Geist

Sie können sich vielleicht an die berühmte 1972 publizierte Studie des Club of Rome zu den Grenzen des Wachstums erinnern. Sie hat erstmals die damals noch ganz neuen Computer dazu verwendet, in großen interaktiven Modellen verschiedene Szenarien zur Zukunft der Menschheit zu berechnen. Obwohl das Modell aus heutiger Sicht viel zu rudimentär war und von zahlreichen falschen Annahmen ausging, hat es doch ein fundamentales Umdenken gebracht, dass wir auf einem begrenzten Planeten eben nicht unbegrenzt wachsen können. Die damalige Studie ist aber nach wie vor das am meisten verkaufte wissenschaftliche Buch aller Zeiten und hat zahllose größere, bessere und realistischere Modell-Analysen danach inspiriert. Dabei geht es nicht nur um die komplexen Zusammenhänge zwischen Energie und Industrie, Luftverschmutzung, Wasserverbrauch, Landwirtschaft, Handel, Artenvielfalt und Klimawandel, sondern es

geht auch ganz zentral um gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen sowie um die Verteilung und Organisation von Macht und Zusammenarbeit.

Die wichtigsten und relevantesten dieser Zukunftsmodelle kommen zum Schluss, dass der entscheidendste Faktor bei uns Menschen und der Motivation für unser Verhalten liegt. Letztendlich ist das, was in unseren Köpfen passiert, wichtiger als die dicke unserer Brieftasche oder welche Technologie wir gerade zur Verfügung haben. Das UK Government Office of Science hat vor einiger Zeit eine große Zukunftsstudie zum Thema „Mental capital and wellbeing: Making the most of ourselves in the 21st Century“⁴⁴ herausgegeben, auf deren Titelseite nur ein riesiges menschliches Gehirn abgebildet ist, um deutlich zu zeigen, auf was es letztlich ankommt. ■

4 UK Government Office of Science. Mental capital and wellbeing: Making the most of ourselves in the 21st Century. Foresight Report. London 2008.

Kurzzusammenfassung

Meine Zusammenfassung dieser riesigen Studie in einem kurzen deutschen Satz lautet: „Die Zukunft liegt im Geist“. Das gilt für die große Welt. Es ist aber auch ein schönes Motto für unsere Evangelischen Kirchen in Österreich.

AutorInnen

Dr. Gerhard Harkam, Pfarrer der Evangelischen Gemeinde in Stadtschlaining/ Bgld.

Dr. Martin Jäggle, Univ.-Prof. für Religionspädagogik und Katechetik am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Dr. Dr. h.c. Margot Käßmann, evangelische Theologin, Botschafterin des Rates der EKD für das Reformationsjubiläum 2017.

Dr. Thomas Krobath, evangelischer Theologe, Vizerektor für Forschung und Entwicklung, Ökumene und internationale Beziehungen der KPH Wien/Krems.

Dr. Wolfgang Lutz, Direktor des Instituts für Demographie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Univ.-Professor für Sozialethik an der Wirtschaftsuniversität Wien, IIASA-Laxenburg, Oxford und Shanghai University.

Mag. Martin Schenk, Sozialexperte und Stv. Direktor der Diakonie Österreich, Mitbegründer der „Armutskonferenz“.

Prof. Mag. Karl Schiefermair, geistlicher Oberkirchenrat für Religionsunterricht und Bildung der Evangelischen Kirche A. B. in Österreich.

Dr. Henning Schluß, Erziehungswissenschaftler und Theologe, Univ.-Prof. für empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie der Universität Wien. Lehraufträge und Gastprofessuren in Potsdam und an der Evangelischen Hochschule Berlin.

Impressum: Impressum und Offenlegung gem. §25 Mediengesetz: Medieninhaber: Evangelische Kirche A. B. in Österreich. **Herausgeber:** Bischof Dr. Michael Bünker. **Redaktionsteam:** Dr. Thomas Krobath, Mag. Charlotte Matthias, Dr. Robert Schelander, DDr. Karl W. Schwarz. **Zusammenstellung dieses Heftes:** Dr. Thomas Krobath. **Coverbild: Mag.** Hilde Matouschek. **Druck:** Evangelischer Presseverband in Österreich, Ungargasse 9, 1030 Wien. **E-Mail:** aundg@evang.at. Erscheint mind. 4×jährlich. Jahresbezugspreis: € 19,-. Einzelheft: € 6,-. Postscheckkonto: Evangelischer Oberkirchenrat, Amt und Gemeinde, Nr. 1159.895, ISSN 1680-4015.

Blattlinie: „Amt und Gemeinde“ versteht sich als theologische Zeitschrift, die PfarrrerInnen, LehrerInnen und alle Interessierte über den neuesten Stand theologischer Forschung und Praxis in den Evangelischen Kirchen in Österreich und in anderen christlichen Kirchen informieren will.

Bestellungen werden unter aundg@evang.at oder telefonisch unter +43 1 7125461 entgegenommen.

Im Mittelpunkt ist der Mensch

Unsere Profis für Ihre Gesundheit

Primarius

Dr. *Günther
Mostbeck*

Leiter der II. Internen
Abteilung
(Gastroenterologie)

**Evangelisches
Krankenhaus**
Hans-Sachs-G. 10 – 12
A-1180 Wien
Tel: +43 (1) 404 22-0



Evangelische Kirche A. B.
in Österreich

Severin-Schreiber-Gasse 3
1180 Wien

Österreichische Post AG
Info.Mail Entgelt bezahlt
Retouren an Postfach 555, 1008 Wien