

Ressourcenorientiertes Bildungshandeln in evangelischen Bezügen –

Ein Diskurs um Bildungsverständnis, Bildungsgerechtigkeit und verantwortliches Bildungshandeln an evangelischen Schulen

Jürgen Rausch und Wilhelm Schwendemann

1 Einführung

Wir verdanken der Reformation zuerst, dann den Bildungsbemühungen der Aufklärung und der zunehmend merkantilistisch ausgerichteten Politik der Staaten Europas in den letzten 110 Jahren unser neuzeitliches Pflichtschulsystem. Bildungshandeln in unseren Schulen findet auch noch heute weitgehend vor dem Hintergrund christlich-kultureller Begründungslinien statt. Ankerpunkte für das pädagogische Handeln sind das Verständnis von Menschsein und das zugrunde gelegte Bildungsverständnis in jeweils christlicher Perspektive. Zusammen genommen skizzieren Menschenbild und Bildungsverständnis in christlich-anthropologischen und pädagogisch-theologischen Bezügen Leitgedanken einer impliziten Bildungstheorie an evangelischen Schulen.

Ziel des vorliegenden Aufsatzes soll sein, über die Grundlegung pädagogischen Handelns in Bezug auf christlich-kulturelle Begründungslinien einen Diskurs einzuleiten, der den Anspruch auf Hochbegabtenförderung im Sinne eines exklusiven Angebotes kritisch zu beleuchten und alternativ dazu ein ressourcenorientiertes Bildungshandeln in evangelischen Schulen zu begründen sucht. In den Blick kommen hierbei knapp werdende Ressourcen im Bildungsbereich und der kluge Umgang damit.

2 Bildungshandeln im Spiegel eines christlich begründeten Menschenbildes

2.1 Zum Verständnis des Menschen

Von den Betrachtungen zu einem christlichen Menschenbild ausgehend, wird ein konsensuelles Bild darüber, was als das (christliches) Verständnis vom Menschen dieser Arbeit zugrunde liegt, entfaltet. Der Terminus „christliches Verständnis“ soll darauf hinweisen, dass keine Festlegung auf ein bestimmtes generell gültiges Menschenbild erfolgt. Mit Manfred Pirner folgt diese Einsicht zentralen Aspekten eines christlichen Verständnisses vom Menschen, wonach der Mensch mehr ist, als von ihm wahrgenommen und über ihn gesagt werden kann, sondern die Überzeugung zugrunde liegt, wonach jeder Mensch *„als von Gott geliebtes und herausgehobenes Geschöpf (Ebenbild Gottes) einen nicht einholbaren Mehrwert [Herv. i. Org.]“* hat (Pirner 2008, S. 92).

Die Grundlinien des christlichen Verständnisses vom Menschen, in der Bezugnahme auf ein Bildungsverständnis in christlicher Perspektive, skizzieren ein Verständnis des Menschen, wie es sich an Schulen entsprechend in seinem Facettenreichtum wieder finden lässt. Dabei sei auf ein Paradoxon hingewiesen, wonach einerseits pädagogisches Handeln in der Schule einem impliziten oder expliziten Menschenbild folgt (vgl. Liebau 2004, S. 123), andererseits es nicht möglich ist, sich nach christlichem Verständnis auf ein Bild des Menschen festzulegen. Pädagogisches Handeln orientiert sich deshalb an zentralen Leitbegriffen, die eine Grundlinie dessen zeichnen, was nach christlichem Verständnis den Menschen auszumachen vermag (vgl. Pirner 2008, S. 92).¹

Der Mensch ist ein kreatürliches Wesen, und dessen Einzigartigkeit ist durch die Imago Dei a priori zum Ausdruck gebracht. Der Mensch ist mit Karl Barth „im Bilde“ und „nach dem Bild geschaffen“ und die Imago Dei in einer „*analogia relationalis*“ gegeben. Dem entsprechend lässt sich die Unverfügbarkeit der Person ableiten. Zudem lässt sich schlussfolgern, dass die Würde des Menschen unveräußerlich ist, weil die Gottebenbildlichkeit nicht vom Menschen zu trennen ist, aber für ihn nicht verfügbar ist. Daraus erwächst eine unabdingbare **Wertschätzung** „*des menschlichen Individuums in seiner unvergleichlichen Einzigartigkeit*“. (Pirner 2008, S. 94)

Legt man dieses Grundverständnis jedem schulischen Handeln zugrunde, bleibt wie eingangs mit Hartmut von Hentig festgestellt, zweifelsfrei, dass Bildungs- und Erziehungshandeln an Schulen immer im Bewusstsein eines christlichen Verständnisses des Menschen stattfindet.

2.2 Bildungs- und Erziehungsprozesse

Der Akzent von Bildungs- und Erziehungsprozessen in christlicher Perspektive liegt demnach in der Bildung der einzelnen Person (vgl. EKD 2003, S. 71) und aus einer solchen Akzentuierung folgt, dass der zu bildende Mensch nicht als Objekt, sondern als **Subjekt** des Bildungsgeschehens angesprochen ist. Wilfried Härle folgert daraus für ein Bildungsverständnis, dass Bildung so lange menschengemäß ist, als sie offen ist für das Ziel der Selbstbildung, in der „*ein Mensch sich zu seiner Bestimmung hin formen lässt*“. (Härle 2004, S. 74)

Zum christlichen Verständnis des Menschen gehört seine **Bildungsfähigkeit** und Bildung ist als Teil eines menschlichen Entwicklungsprozesses zu verstehen. Mit Härle ist deshalb festzuhalten, dass Bildungsangebote als die Vermittlung eines Orientierungswissens zu verstehen sind, durch das die SchülerInnen zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung befähigt werden (vgl. Härle 2004, S. 74). Die zentrale Bestimmung des Menschen liegt also in seiner **Freiheit**. Zur Freiheit ist

1 Manfred Pirner spricht in diesem Zusammenhang von Leitlinien eines erfüllten Menschseins aus christlicher Sicht. Mit Pirner hat jeder Mensch durch die Ebenbildlichkeit zu Gott einen nicht einholbaren Mehrwert. Aus diesem Verständnis heraus leitet sich Einsicht ab, dass der Mensch nicht auf ein bestimmtes Menschenbild festzulegen ist und pädagogisches Handeln in seinen Zielbestimmungen auf den einzelnen Menschen auszurichten ist.

der Mensch kraft seines Verstandes, seiner Vernunft und seiner Begabungen bestimmt² Manfred Pirner folgend, gehört die Freiheit des Menschen zu seiner theologisch-anthropologischen Bestimmung und ist ein zentrales Ziel neuzeitlicher Pädagogik (vgl. Pirner 2008, S. 93). Freiheit befähigt den Menschen zur Selbstreflexion, zu einer planvollen Zukunftsorientierung und zu einer verantwortlichen Gestaltung seiner natürlichen und sozialen Umwelt. Das Ziel dieser Freiheit ist neben einer Selbstbestimmung auch in einer Selbstbegrenzung und Selbstüberschreitung zu sehen; gemeint ist die Fähigkeit zum freiwilligen Verzicht zugunsten anderer oder die Bereitschaft, sich für das Wohlergehen anderer zu interessieren und zu engagieren. Zugleich lässt sich daraus der „fordernde Teil“ schulischen Bildungshandelns herleiten, der in ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Lernen mündet.

Bildungshandeln an evangelischen Schulen muss sowohl die Einzigartigkeit als auch die Dimension der Freiheit achten und fördern, indem die Entwicklung individueller Fähigkeiten und Begabungen jedes einzelnen Schülers bestmöglich angesprochen werden, um ihn in der Entfaltung seiner **Persönlichkeit** zu unterstützen. Dabei ist mit Pirner jede Gabe und Begabung eines Menschen immer auch in ihrer Bedeutung für andere und für die Gemeinschaft zu sehen und zu fördern. Insofern ist Bildung in christlicher Perspektive nicht ausschließlich auf den Einzelnen zu beschränken und in seinen Zielen daran ausrichtend zu idealisieren, vielmehr ist Bildung um ihre soziale Dimension „*Bildung der anderen und Aufbau der Gemeinschaft*“ (Pirner 2008, S. 95) mit in den Blick zu nehmen und zu stärken. Ein christliches Verständnis des Menschen, hier vor allem des Lernenden, berücksichtigt die Vielfalt menschlicher Eigenschaften und Persönlichkeitsprofile und setzt eine ganzheitliche Sicht auf den Menschen voraus, um diese Vielfalt erkennen, respektieren und ernst nehmen zu können (vgl. Pirner 2008, S. 96). Ein auf **Ganzheitlichkeit** ausgerichtetes christliches Verständnis des Menschen weiß um die vielfältigen Dimensionen, die einen Menschen ausmachen. Schulen, die sich zu einem christlichen Menschenbild und einem christlichen Bildungsverständnis bekennen, treten deshalb gegen eine einseitige Förderung menschlicher Dimensionen zugunsten einer funktional ausgerichteten Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten und Begabungen ein. Sie stehen auch für ein christliches Verständnis des Menschen ein, das die **Unvollkommenheit** des Menschen als eines seiner konstitutiven Merkmale respektiert und um die Möglichkeit seines Scheiterns, seines Verfehlens und seiner Unzulänglichkeit weiß. Im Bewusstsein darüber, dass es zum Wesen des Menschen gehört, dass er fehlbar und seine Biografie von Brüchen, Krisen und Schicksalsschlägen gezeichnet ist und er daran nach christlichem Verständnis reifen und neue Lebenseinsichten gewinnen kann (vgl. Rausch 2010, S. 91). Entsprechend ist es Aufgabe der Schule, SchülerInnen darin zu bestärken, auch in jedem Scheitern und Versagen Lern- und Entwicklungschancen zu sehen und sie darin zu unterstützen, diese produktiv zu verarbeiten und im Sinn

2 Die Freiheit ist als eine von Gott gegebene Freiheit zu verstehen und als Gnadengabe und damit auf die Abhängigkeit des Menschen von Gott verweisend zu verstehen. Würde der Mensch herausgelöst aus seiner Beziehung zu Gott gesehen werden, fehlt ihm jene Instanz, auf die in seinem Handeln Bezug nehmen und dessen Verantwortlichkeit prüfen könnte.

von Copingstrategien für ihre Persönlichkeitsentwicklung zu nutzen (vgl. Pirner 2008, S. 98).

Derlei Grundlinien des christlichen Verständnisses vom Menschen haben Konsequenzen für das Bildungshandeln in der Schule, weil demzufolge Bildung auf die Schüler und Schülerinnen in einer subjektorientierten Weise auszurichten ist und in ihren Inhalten und in der Wahl der Instrumente dem Lernenden, seiner individuellen Bestimmung entsprechend, dienlich sein muss. Zusammenfassend lassen sich mit Härle Spezifika eines christlichen Verständnisses des Menschen an folgenden Konsequenzen in Bezug auf Bildung aufzeigen (vgl. Härle 2004, S. 80):

- Ein solches Verständnis verortet den Menschen in einem weiten Horizont und begrenzt ihn damit zugleich auf das Maß des Menschlichen.
- Es motiviert dazu, groß vom Menschen zu denken, ohne in Hybris zu verfallen.
- Es zeigt, dass der Mensch mehr ist und zu mehr bestimmt ist, als er selbst aus sich – oder aus anderen – machen kann.
- Es macht den Wert eines Menschen abhängig von der Leistung, die er erbringt.
- Es leitet an zum achtungsvollen Umgang miteinander, d.h., zum Respekt vor der Würde jedes Menschen – unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion, Alter etc.
- Es sensibilisiert für die Unterscheidung zwischen der unantastbaren menschlichen Würde und der gleichwohl bestehenden Möglichkeit, durch menschliches Versagen diese Würde zu gefährden.
- Es ermutigt zum Entdecken, Entwickeln und Fördern eigener und fremder Begabungen und weckt so Freude an Leistung und am Gelingen von Lebensentwürfen.

2.3 Mehrdimensionalität von Schule

Härle folgend, gewinnt der Vollzug einer zeitgemäßen Bildung über die angeführten Konsequenzen hinaus den Charakter „*eines facettenreichen Bildungszieles*“ (Härle 2004, S. 80). Zudem tritt an die Seite des Gedankens, wonach ein Menschenbild nach christlichem Verständnis sowohl Grundlage als auch Zielbestimmung einer zeitgemäßen Bildung sein kann, die Vorstellung, dass das Verständnis vom Menschen auch die Art und Weise des Bildungsgeschehens mitprägen muss. Entsprechend fordert Härle, dass die Schule

- in ihrer konzeptionellen Ausrichtung,
- in ihrer spirituellen Gestaltung,
- in ihren inhaltlichen Schwerpunkten,
- in der Art des Umgangs mit Scheitern und Krisen sowie,
- in der Atmosphäre der Kommunikation und Kooperation

etwas von dem christlichen Menschenbild und seinen Konsequenzen erkennen, spüren und erleben lässt (vgl. Härle 2004, S. 80).³ Dieser These folgend, ist die Gesamtheit der Institution Schule angesprochen.

2.4 Bildungsverständnis und Bildungshandeln in christlichen Bezügen

Mit seinen Ausführungen zur Bildung in evangelischer Perspektive entfaltet sich nach Härle ein Bildungsverständnis, wie es vor dem Hintergrund seiner Begründungslinien im öffentlichen Schulwesen noch verwurzelt ist (vgl. Rausch 2010, S. 74–104). Demnach ist unter Bildung in christlich-reformatorischen Bezügen ein über die schulische Allgemeinbildung hinausreichender Anspruch zu begründen und geht über das von Wolfgang Klafki vertretene Verständnis einer Allgemeinbildung hinaus (vgl. Klafki 1993, S. 54)⁴, indem es über einen Gegenwartsbezug hinaus Bildung als einen Prozess versteht, der „Bildung in einem ethischen und religiösen Horizont durch Schlüsselthemen zu fassen sucht und Schülern Lebenskompetenz vermittelt. Schweitzer folgend, hat Bildung das Ziel, die „Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft und auf deren Herausforderungen“ (Schweitzer 1999, S. 123) vorzubereiten. Als Herausforderungen für die Zukunft lassen sich hier explizit die Themenfelder *Leben in der Demokratie*, *Frieden* und die *Erneuerung von Werten* anführen. Als Schlüsselthemen lassen sich hierunter u. a. *Demokratie als Lebensform*, *ökologische Verantwortung in der Industriegesellschaft*, *Dialog mit Menschen anderer Religionen* und eine *gerechte Verteilung der Güter in der einen Welt* subsumieren (vgl. Schweitzer 1999, S. 125).

Peter Biehl weist in diesem Zusammenhang auf die Verdrängung des Bildungsbegriffs in schulischen Kontexten hin. An die Stelle eines Bildungsbegriffs traten in der Vergangenheit andere Leitbegriffe wie Erziehung, Lernen, Sozialisation, Wissenschaftsorientierung oder Identität (vgl. Biehl&Nipkow 2005, S. 9). Infolgedessen wurde Lernen instrumentalisiert, was sich auf „*die Ziele und Inhalte sowie die Verlaufsformen religiöser Lernprozesse nachteilig auswirkte*“ (Biehl&Nipkow 2005, S. 9). Wer sich jedoch eines erweiterten Verständnisses von Bildung bedient, hat das Subjekt vor Augen und stellt den Menschen in den Mittelpunkt eines Entwicklungsprozesses und nicht Lerninhalte und deren erfolgreiche Rezeption.

Wenn man sich auf ein solches Bildungsverständnis beruft, bezieht man Position und wird mit Nipkow „*zum Anwalt für die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen als indi-*

3 Härle fordert das für die evangelische Schule. Jedoch sind seine Überlegungen im Kontext der vorangegangenen Ausführungen auf jede andere Schule mit christlich-kultureller Prägung übertragbar.

4 Mit Klafki muss Allgemeinbildung als Bildung in den grundlegenden Dimensionen verstanden werden, als Bildung der kognitiven Möglichkeiten, der handwerklich-technischen Produktivität, der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit und der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten.

viduelle und selbständige Personen, die in Freiheit und Selbstverantwortung ihren Weg finden sollen“ (Nipkow 1990, S. 20).

Entsprechend muss Bildungshandeln darauf ausgerichtet sein, den Einzelnen dazu zu befähigen, ein auf Nachhaltigkeit ausgerichtetes und der nachwachsenden Generation gegenüber verantwortbares Leben gestalten zu können. Dazu ist es erforderlich, dass *„unser Wissen und Können gleichsprüchlich mit einer Ethik intersubjektiver Kreativität verbunden wird“* (Biehl&Nipkow 2005, S. 21). Eine solche Ethik begründet sich aus einem verantwortlichen pädagogischen Handeln, das ein Leben in Freiheit ermöglichen will und sich um dessen Vorbedingungen mitverantwortlich weiß. Einem solchen Verständnis folgt die Bereitschaft, die gesellschaftlichen Bedingungen so zu ändern, dass eine Realisierung von Freiheit möglich ist (vgl. Biehl&Nipkow 2005, S. 23).

Bildung, die den Herausforderungen der Zukunft gewachsen sein soll, lässt sich deshalb nicht nur auf Wissen und Können reduzieren.

Als Konsequenz daraus, ist eine auf die Förderung von Hochbegabten gerichtete Binnendifferenzierung, die letztlich nur darauf ausgerichtet ist, einzelne, besonders herausragende Fähigkeiten beim Schüler weiter zu fördern, nicht pädagogisch-ethisch begründbar. Vielmehr würde in diesem Fall ein reduziertes Verständnis von Bildung weiter befördert und gestärkt, das mit mitnichten darauf gerichtet ist, den Einzelnen darin zu bestärken, jene Kompetenzen zu erwerben, die zum einen kompensatorisch sind und zum anderen zur Freiheit befähigen und gegenüber der Gesellschaft verantwortlich wirken.

2.5 Zusammenschau – Bildungsverständnis in reformatorischer Tradition

Einem solchen Bildungsverständnis entsprechend ist der Menschen ganzheitlich, also in seiner personalen, emotionalen und sozialen Verfasstheit anzusprechen. Bildung, die den Menschen in seiner ganzheitlichen Verfasstheit anspricht, folgt einem kritischen Bildungsbegriff, der nicht nur auf Wissen und Erkenntnis baut, was vor allem in Zeiten knapper Kassen zu beherzigen wäre.

Mit diesem kritischen Bildungsbegriff ist ein auf die Ganzheitlichkeit des Menschen und seine Lebensbezüge ausgelegtes Bildungsverständnis konturiert worden, das zusätzlich eine Neubestimmung des Beziehungsverhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden erforderlich macht. Bildungshandeln muss demnach in dem Bewusstsein darüber stattfinden, dass die Person des Schülers für die Lehrenden unverfügbar bleibt. Diese Unverfügbarkeit wird dadurch zum Ausdruck gebracht, dass Leistung stets losgelöst von Wertschätzung gegenüber dem Einzelnen und losgelöst von standardisierten Leistungszielen beurteilt wird und Bewertungen immer mit einem Verweis auf die individuell erbrachte Leistung erfolgen.

Pädagogisches Handeln ist nicht objektbezogen auf den Unterrichtsgegenstand ausgerichtet, sondern auf den Schüler und hat letztlich das Ziel, seine Begabungen und Talente anzusprechen und ihn darin zu fördern.

Ein solches Bildungshandeln vollzieht sich stets in Interdependenz zur Religion, weil Bildung ohne die Bezugnahme auf Religion nach christlichem Verständnis dem Menschen dessen Subjektivität vorenthalten würde. Religion ist über diese Wechselbeziehung hinaus als flankierendes Element zu verstehen mit dem Ziel, Bildungsprozesse auf die Subjektwerdung des Einzelnen auszurichten.

Diese Subjektorientierung ist einerseits Ausdruck dafür, dass Bildungshandeln eine individualisierte Dimension hat. Andererseits steht die Subjektorientierung auch für den Anspruch chancengerechter Förderung aller. Das wiederum schließt nach eigenem Verständnis sowohl eine Separierung von Schülern aus, als auch eine exklusive Behandlung und Homogenisierung von Lern- und Leistungsniveaus aus. In beiden Fällen ist ein in christlichen Bezügen verantwortetes Bildungshandeln nicht mehr garantiert und führte dazu, dass die Unverfügbarkeit der Person zugunsten einer wertschöpfungsorientierten Segregation von vermeintlichen Eliten erfolgen würde.

3 Bildungsgerechtigkeit – Ein Diskurs zum Anspruch auf exklusive Förderung

3.1 Bildungsgerechtigkeit und Ressourcenknappheit

Einer Diskussion über Bildungsgerechtigkeit und Ressourcenknappheit und darin begründet eine Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe ist ein Verständnis über den Gebrauch der Begriffe Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe(-befähigung) zugrunde zu legen.

Mit Eckart Liebau gesprochen wird **Bildung** verstanden als **Teilhabeinteresse** und **Teilhabebefähigung** in den zentralen Bereichen menschlicher Existenz. Gemeint sind damit die Bereiche Arbeit, Politik, Öffentlichkeit, Kunst und Kultur, Wissenschaft, Religion und Alltag (vgl. Liebau 2007, S. 78).

In der öffentlichen Bildungsdiskussion stehen Nützlichkeit und Brauchbarkeit der im ökonomischen Sinn verwertbaren Qualifikationen im Mittelpunkt schulischer Bildung (vgl. Liebau 2007, S. 78). Diese ausschließlich outputorientierte Sicht auf schulische Bildung folgt einer unzulässigen utilitaristisch-instrumentalisierenden und verkürzten Sicht auf Bildung und folgt einem Trend, der trotz anderslautender Bekundungen auf Bildungskonzepte setzt, die operationalisierbare standardisierte Bildungsziele festlegt, ohne die partikularen Lebensbedingungen des Einzelnen und sein persönliches Leistungspotenzial in angemessener Weise zu berücksichtigen.

Spätestens mit dem politischen Statement in Lissabon, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen und ein Europa der Bildung zu schaffen, ist der Stellenwert von Bildung hoch einzuschätzen und wird so zu dem entscheidenden Kriterium für eine gelingende gesellschaftliche Teilhabe.

Gesellschaftliche Teilhabe ist ein zentraler Anspruch des Menschen, und eine aktive Teilhabe, die individuellen Begabungen für jeden einzelnen aber auch für das Gemeinwohl wirksam werden lassen, ist, wie Melanchthon und später auch Schleiermacher formulierten, Ausdruck einer aktiven und vor Gott verantworteten Weltgestaltung.

Als der bedeutendste Gegenspieler einer gelingenden gesellschaftliche Teilhabe ist die Armut auszumachen. Und dass dem Thema Armut eine hohe Aktualität zukommt, ist das unter anderem darin begründet, dass sich die sozial- und wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen im Blick auf die Teilhabe aller Menschen zunehmend verschlechtert haben (vgl. EKD 2006, S. 17).

Armut als die fehlende Teilhabe verstanden, basiert auf der unfreiwilligen Ausschluss von der Teilhabe an den gesellschaftlichen Grundgütern und mangelnde Bildung schlägt dabei am deutlichsten durch (vgl. EKD 2006, S. 61). Aus sozialem Verständnis heraus, wäre das Argument, mangelnde Teilhabe sei in der Ungleichheit der Menschen begründet, nicht vertretbar. Vielmehr müsste dem entgegen gehalten werden, dass die Unterschiede zwischen den Menschen und ihrer Leistungsfähigkeit zwar tatsächlich gegeben sind. Jedoch ist in dieser Unterschiedlichkeit aus sozialem Perspektive begründet, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass die sich daraus ergebende Leistungsfähigkeit der „Eliten“ in einer Gesellschaft auch den Schwächeren und Armen zugute kommt. Aus sozialem Perspektive ist es also nicht das Ziel eine Gesellschaft der Gleichheit im Sinne von Uniformität zu schaffen, vielmehr geht es darum, eine Gesellschaft zu schaffen, die es jedem möglichst selbst bestimmt erlaubt, Anteil an der Gesellschaft und ihren Möglichkeiten zur Lebensgestaltung zu nehmen (vgl. EKD 2006, S. 17). Eine heterogene Gesellschaft ist aus dieser Haltung heraus ausdrücklich gewünscht und ist als Quelle einer verantworteten Teilhabe- oder Beteiligungsgerechtigkeit anzusehen.

Hier greift das Verständnis von Subsidiarität, als Befähigung zur Eigenverantwortung und die Stärkung von Autonomie und Selbstkompetenz über den psychosozialen Ansatz von Empowerment, indem bislang ungenutzte Stärken aktiviert und der Aspekt Lebensautonomie gestärkt werden.

Wirkliche Armutsbekämpfung ist nur mit einem „*deutlichen »Fordern und Fördern« in Richtung Bildung*“ (EKD 2006, S. 62) erfolgversprechend. Die EKD-Denkschrift von 2004 fordert deshalb die frühe Förderung des Kindes, die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern und deren Entlastung und auf institutioneller Seite eine Öffnung und Vernetzung der Schulen, Wertschätzung und gute Unterrichtsqualität sowie die Modularisierung von Ausbildungsgängen.

3.2 Ganzheitliches Verständnis von Bildung

Unberücksichtigt bleibt der Aspekt des lebenslangen Lernens. An dieser Stelle sei wieder an Comenius erinnert, der den Aspekt des lebenslangen Lernens theologisch begründet und es zu den Pflichten eines jeden gehört sich zu bilden und anderen Bildung zukommen zu lassen. Das ist gerade das ganzheitliche Verständnis von Bildung, das von

einem lebenslangen und alle Lebenslagen umgreifenden Prozess ausgeht, von besonderer Bedeutung. Bildung muss alle Menschen zu allen Zeiten ihres Lebens ansprechen und ihnen muss der Zugang zu Bildungsangeboten gewährleistet sein. Im Sinne eines Comenianischen Verständnisses ist es als eine Christenpflicht anzusehen, jedem Bildung zugänglich zu machen, besonders denen, die ihr überdurchschnittlich fern sind. Denn das Milieu der Armut wirkt selbstreferenziell auf Menschen dieser Gesellschaftsgruppe. Denn gerade jene inneren Kompetenzen, die zur eigenverantwortlichen und sinnhaften Lebensgestaltung befähigen, die letztlich die Lebensautonomie stärken würden, fehlen im sozialen Umfeld der Menschen die von der Teilhabe ausgegrenzt sind und als bildungsfern bezeichnet werden.

Lebenslanges Lernen, Integration von Randgruppen, individuelle Förderung, Pluralität, global denken – lokal handeln, das sind Leitbegriffe von Community Education. Auf dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse, einer Neugestaltung des Schulsystems u.a. durch Ganztageseschulmodelle, verdient Community Education noch stärkere Beachtung im bildungs- und sozialpolitischen Engagement der Kirchen.

Ein derartiges Engagement ist aber nicht auf konzeptionelle Überlegungen zu beschränken, sondern schließt strukturelle und organisationale Veränderungen innerhalb institutioneller Bildungseinrichtungen ein. Comenius vertritt in seiner Schultheorie einen sinnstiftenden Unterricht und den Erwerb von sinnhaftem Wissen (vgl. Winkel 1997, S. 70-84). Voraussetzung dafür ist eine Lebensweltorientierung, die den Wissenserwerb begleitet und durch lebenslagenorientierte Bildungsangebote seinen individuellen und personalen Charakter bekommt. Lebensweltorientierung setzt eine „Öffnung von Schule“ voraus.

Lebensweltbezug und Interdisziplinarität sind neben Formen eines längeren gemeinsamen Lernens, einer Binnendifferenzierung oder alternativen Formen der Leistungsbeurteilung Voraussetzung dafür, dass die durch PISA angemahnten Veränderungsprozesse zugunsten einer Minderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern gelingen kann. Im Vordergrund steht dann nicht die Gleichheit aller, sondern die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Begabungen über das Bildungsminimum hinaus mit dem Ziel mehr Bildungsgerechtigkeit anzubahnen.

Mit der Denkschrift „Gerechte Teilhabe“ stellt die Evangelische Kirche von Deutschland (EKD) die Frage nach Gerechtigkeit. Gerechte Teilhabe meint eine „umfassende Beteiligung aller an Bildung und Ausbildung sowie an den wirtschaftlichen, sozialen und solidarischen Prozessen der Gesellschaft“ (EKD 2008, S. 12). Und die EKD Denkschrift weist den Weg, indem darin das bundesdeutsche Bildungssystem hinterfragt wird, indem sowohl die Forderung aufgestellt wird, Kinder von bildungsfernen Schichten in besonderer Weise zu fördern als auch die „Kultur des drei- und mehrgliedrigen Schulsystems in Deutschland diskutiert“ werden müsse, mit dem Ziel, ein armutsverringermes Bildungssystem zu entwickeln (vgl. EKD 2008, S. 66).

3.3 Zum Verständnis von Gerechtigkeit im Bildungssystem

Unter dem Titel „Chancen zur Neuverteilung von Bildungschancen“ diskutiert Wolfgang Böttcher u.a. die Rolle des Bildungswesens bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit und auch Ideen zur Überwindung von Bildungsbenachteiligung (vgl. Böttcher 2009). Mit Bezug auf Lutz Reiner Reuter zeigt Böttcher vier Bereiche auf, die in der Rückschau auf die 1980er Jahre geeignet erschienen „wirksame Ansätze staatlicherseits gegen gesellschaftliche Unterprivilegierung und soziale Strukturierung unseres Bildungswesens ... mit dem Ziel der Individualisierung und Emanzipation, der politischen Mündigkeit und sozialen Mobilität“ (Reuter 1975, S. 180-181) hervorzubringen. Gemeint sind Strukturmaßnahmen, Innere Schulorganisation, Curricula und Bildungsberatung und eine Neubestimmung der Aufgaben von Lehrkräften. Reuter forderte darüber hinaus bereits in den 1980er Jahren eine höhere Durchlässigkeit des Schulsystems mit dem längerfristigen Ziel die Gesamtschule als Ganztagschule einzuführen (vgl. Reuter 1975, S. 188) und stellte bürgerlich-gymnasiale Bildungsinhalte zu Gunsten einer aktiven Mitgestaltung bei der Entwicklung breiter aufgestellter Bildungsinhalte in der Schule in Frage (vgl. Reuter 1975, S. 191-193). Die Rolle des Lehrers sollte zentral das Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren beinhalten. Aus Reuters Perspektive betrachtet, spiegelt dieses Aufgabenspektrum jene Funktionen wider, die zu mehr Chancengleichheit in der Schule beitragen. Böttcher bietet mit Bezugnahme auf Bourdieu und Passeron Optionen an, die eine Neuverteilung von Bildungschancen befördern könnten. Bourdieu und Passeron folgend kommt Böttcher zu der Auffassung, dass die Reproduktion von Ungleichheit im Bildungssystem nur durch eine Pädagogik zu durchbrechen sei, die es zu einer zentralen Aufgabe machte, den sozialen Kontext ihrer Arbeit zu berücksichtigen (vgl. Böttcher 2009, S. 70). Bourdieu und Passeron und später auch Jürgen Oelkers stellen fest, dass die Schule auf die in familialen Kontexten erworben intellektuellen Techniken und Denkweisen aufbaut. Folglich nutzt die Schule die Elternanstrengungen, während sie die externen Benachteiligungen nicht auszugleichen vermag (vgl. Bourdieu & Passeron 1971, S. 88; Oelkers 1997, S. 147). Böttcher kommt Bourdieu und Passeron entsprechend zu der Schlussfolgerung, dass dem einen größeren Stellenwert im Bildungssystem beizumessen ist, was rational und technisch durch methodisches Lernen erworben werden kann. Das heißt nichts anderes als dass im Sinne einer rationalen Pädagogik, deren Handlungstheorie noch zu bestimmen wäre, Bildungshandeln darauf abzielen müsste, Ungleichheiten abzubauen und die Reproduktion von Ungleichheit zu neutralisieren, statt stillschweigend die Erwartung einzufordern, auf das aufbauen zu wollen, was sie eigentlich selbst lehren und vermitteln sollte. Das wiederum würde voraussetzen, dass Lehrkräfte zunehmend professionalisiert werden, die Elementarbildung innerhalb eines institutionalisierten Bildungssystems gestärkt würde und Lernen unter Einbezug und Berücksichtigung des individuellen soziokulturellen Hintergrundes jedes einzelnen Schülers stattfindet.

4 Hochbegabtenförderung – Zum Unsinn Exklusiver Förderung

4.1 Hochbegabung und Bildungsgerechtigkeit

Landläufig werden für hochbegabte SchülerInnen eine separierte Förderung oder sogar eigene Schulen gefordert, weil ihnen nur so (Bildungs-)gerechtigkeit zukommen könne (vgl. spiegelonline 2002). Dabei wird der Begriff der Hochbegabung unscharf und uneinheitlich und mit der Verwendung der Triade „Begabung-Intelligenz-Hochbegabung“ fast schon inflationär verwendet (vgl. Rost 2009, S. 14). Gerade der Gebrauch von Scheinerklärungen, wie Heller, Nickel und Neubauer bereits Anfang der 1980er Jahre warnten, führt noch heute dazu, dass eine Person als hochbegabt eingestuft wird, weil sie gerade in einer Disziplin eine besondere Leistung erbringt. Heilmann kommt dabei zu dem Schluss, dass das im Extremfall bedeutet, „dass die herausragenden Leistungen zum Beispiel in Astrophysik durch die besonderen astrophysikalischen Fähigkeiten der Person, also ihre besondere astrophysikalische Begabung erklärt wird.“ (Heilmann 1999, S. 22) In der Folge führt das dazu, dass jeder irgendwo und irgendwann „hochbegabt“ ist. Mit diesem inflationären und unscharfen Gebrauch des Begriffs „Hochbegabung“ verbunden ist eine Kritik an den von Mönk und Renzulli entwickelten Modellen, die zu einer willkürlichen Ausweitung des Begriffs Hochbegabung beigetragen. Insofern sind deren Modelle für die Praxis, zumindest für die Förderpraxis von den sogenannten Hochbegabten, untauglich (vgl. Rost 2009, S. 15). Bewusst haben sich deshalb die Verantwortlichen des Marburger Hochbegabtenprojekts dafür entschieden, Hochbegabung als sehr hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz im Sinne des Generalfaktors „g“ zu definieren. Als hochbegabt bezeichnet werden demnach Personen, die einen Intelligenzgrad von $PR > 97$ haben.⁵ Neben dem Begriff der Hochbegabung werden Intelligenz und Kreativität in gleicher Unschärfe gebraucht und interpretiert. Differenzielle Intelligenztests, die auf die Erfassung verschiedener Intelligenzfaktoren abzielen, haben die in sie gesetzten Hoffnungen zu Interpretation von Fähigkeitsprofilen bislang nicht erfüllt (vgl. Rost 1999, S. 24; Kaufmann 1994; Thorndike 1994).⁶ Auch die in diesem Zusammenhang zu nennenden „multiplen Intelligenzen“ nach Gardner geben wenig Aufschluss darüber, was unter Intelligenz zu verstehen ist und wie valide Instrumente zu deren Messung aussehen. Hier ist eine berechtigte Kritik an Gardner zulässig, zumal seine Darstellung der „multiplen Intelligenzen“ gerade bei psychologischen Laien – den

5 Es handelt sich um eine willkürliche quantitative Grenzziehung. Die jedoch einen hinreichend großen Abstand zum (kognitiven) Begabungsdurchschnitt erlaubt und letztlich auf einer Konvention beruht.

6 Im Gegensatz dazu liefern Test zur Allgemeinbegabung die besten Prädiktoren für den aufklärbaren Varianzanteil. Und dennoch sind mögliche Vorhersagen für den Schul-, Berufs- und Lebenserfolg nicht verlässlich vorhersagbar, weil noch andere Faktoren auf den Erfolg einwirken (etwa Zufall als nicht vorhersagbarer Prädiktor).

Pädagogen – sehr beliebt sind.⁷ Weist eine sehr hohe Ausprägung allgemeiner Intelligenz eine hohe Leistungsfähigkeit aus, so ist damit noch nicht begründbar, weshalb dieses Schülerklientel separiert beschult werden sollte. Ein weiteres Argument möglicher Befürworter ist, dass Hochbegabte mehrheitlich psychopathologisch auffällig seien und deshalb in homogenen Gruppen oder Klassen unterrichtet werden müssten.⁸ Dem stehen Untersuchungen von Kilian 1983 und Rost und Hanses 1997 entgegen, wonach keine signifikante Häufung psychosozialer Auffälligkeiten und auch keine Häufung von Underachiever in heterogenen Klassenstrukturen auszumachen ist. Das Argument, Hochbegabte nähmen innerhalb heterogener Klassenverbände eine Außenseiterrolle ein und würden gehäuft unter emotionaler Labilität leiden, lässt sich nicht bestätigen (vgl. Rost 1993, S. 109). Die Forderungen auf exklusive Förderung basieren, so die Vermutung, auf Konfundierungen von Gruppenzugehörigkeit und sozioökonomischem Status. Die Herausforderung für die Schule liegt also nicht darin, exklusive und homogene Gruppen von Hochbegabten zusammenzustellen. Vielmehr ist die Herausforderung für die Schule darin zu sehen, konzeptionelle Antworten für die tägliche Unterrichtspraxis anzubieten, die geeignet sind, die Vielfalt an Begabungsgraden und Begabungsformen und ihre individuellen sichtbaren Ausprägungen zu erkennen und zu fördern.

4.2 Perspektiven einer Förderung unter dem Einfluss von Vielfalt

Die pädagogische Herausforderung für die Schule und ihre Protagonisten ist demnach darin begründet, diese Vielfalt erstens wahrzunehmen, sie über das Wahrnehmen hinaus ernst zu nehmen, sie als Teil eines berufsethischen Selbstverständnis anzunehmen. Letztlich wird in der Bejahung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen die Übernahme von Verantwortung und das Nutzen von Chancen als Teil eines pädagogisch-professionellen Ethos zum Ausdruck gebracht. Gerade das Bewusstsein darüber, dass eine Pädagogik der Vielfalt zum Ziel hat, dass sich jeder gemäß seiner Einzigartigkeit entfalten und entwickeln kann und dass in der Unterschiedlichkeit der Menschen Ressourcen und nicht Probleme zu sehen, bedingt ein kreatives Potenzial zur Bewältigung der großen Menschheitsfragen. Annedore Prengel sieht gar in einer Unterdrückung oder

7 Gardner konnte bis heute keine Test zur Erfassung der multiplen Intelligenzen entwickeln. Ausgenommen sind die „sprachliche“, die „logisch-mathematische“, die „räumliche“ und die „musikalische“ Intelligenz. Die ersten drei beziehen sich auf Thurstone & Thurstone 1941 zurückzuführen. Die anderen der mittlerweile achteinhalb Intelligenzen von Gardner würden Lubinski und Benbow (1995, S. 936) zufolge nicht einmal einen vorläufigen Screening – Ausschuss für eine Examensarbeit in Psychologie überstehen. Ähnlich äußern sich Weinert und Waldmann. Sie bemängeln bei Gardner, dass dessen multiplen Intelligenzen auf anekdotischen Beunden und deren Analyse beruhen würden und weniger auf einer empirisch bewährten psychologischen Theorie (1990, S. 19).

8 Derlei Forderungen stützen sich etwa auf die Untersuchung von Schmidt (1982). Die Häufigkeit mit der Schmidt Hochbegabte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie anzutreffen waren, steht in direktem Zusammenhang zum Bildungs- und Berufsstatus der Eltern. Hier ist die Ober- und Mittelschicht signifikant überrepräsentiert gewesen.

Einschränkung von Lebensäußerungen, wie sie durch die Einzigartigkeit eines jeden zum Ausdruck gebracht wird, eine Zerstörung oder gar den Verlust des Reichtums an Lebensmöglichkeiten (vgl. Prengel 2006). Folgt man Prengels These, sind Bildungsprozesse in der Schule nur in dem Spannungsverhältnis von Homogenität und Heterogenität denkbar, weil nur so in einer christlich-anthropologischen Deutung die Einzigartigkeit und Gleichwertigkeit des Einzelnen zum Ausdruck kommen kann. Eine Pädagogik der Vielfalt folgt dem Verständnis, wonach in der Schule jene Vielfalt (Heterogenität) vorzufinden ist, wie sie im Lebensumfeld vorzufinden und wie sie Gesellschaften und Lebenswirklichkeit prägt. Ein bejahender Umgang mit Heterogenität setzt neben einer Auseinandersetzung mit sich selbst und der Klärung des eigenen Rollenverständnisses auch die Gewissheit darüber voraus, dass Heterogenität zugleich eine wichtige Ressource für interaktionale Lernprozesse ist.

4.3 Zusammenschau

Auf die Schule übertragen heißt das, dass die Schule nur dann zukunftsfähig sein kann, wenn sie mit Diversität erfolgreich umgehen kann, also Diversität zielgerichtet zum Zweck der problemlösungsorientierten Bildungsarbeit einsetzen kann. Zukunftsfähigkeit meint an dieser Stelle, dass Schule mit den gegebenen Ressourcen die gebotenen Herausforderungen, hier die Förderungen unterschiedlichster Begabungslagen, derart meistern kann, dass sich die individuellen Begabungen der einzelnen Schüler bestmöglich entfalten. Zunächst scheint die These zur Zukunftsfähigkeit der Schule den populären Vorstellungen zu widersprechen, wonach in homogenen Klassenverbänden nach bewährten Methoden zu arbeiten weniger Reibungsverluste verursachen würde und damit effizienterer Unterricht zu machen wäre.

Peter Senge gilt als ein Verfechter der „Creative Tension“ (Senge 2009). Senge zufolge nutzen kreative Menschen die Lücke zwischen dem Ist-Zustand und der Idealsituation als schöpferisches Spannungsfeld, um gestalterische Kraft für weit reichende Veränderungen (Lernprozesse) zu entfalten. Heterogene Arbeitsgemeinschaften, wie sie in einer Schulklasse vorzufinden sind, sind eine Herausforderung für die Gestaltung von Lernprozessen: unterschiedlichste Perspektiven, Werte und Arbeitsanforderungen implizieren ein hohes Konfliktpotenzial, das mit dem schöpferischen Spannungsfeld „Creative Tension“ in der Theorie von Senge vergleichbar ist. Gelingt es, den internen Organisationsprozess zu flankieren und dieses Konfliktpotenzial aufzulösen, wird es von brillantem Output profitieren. Auf die Schule übertragen würde das bedeuten, dass sowohl bei der Zusammensetzung der Lehrkräfte als auch bei der Mischung der Schülerschaft auf Diversität zu achten wäre. Das sich daraus ergebende Spannungspotenzial wäre dann als konstitutiv für die Entwicklung von evangelischen Schulen hin zu zukunftsfähigen Schulen anzusehen.

Steht Senge für einen lerntheoretisch begründeten Ansatz, folgen die Ausführungen von Rost und anderen zum Marburger Hochbegabtenprojekt einem sozialpsychologischen Ansatz für gemeinsames Lernen und gegen die Separierung von SchülerInnen mit sehr

hoher Ausprägung der allgemeinen Intelligenz. Flankiert werden beide Ansätze von einem theologisch-pädagogisch begründeten Verständnis des Menschen und dem daraus zu begründenden Bildungsverständnis in christlicher Perspektive. Zentrale Aussagen hier sind die Gleichwertigkeit jedes Menschen, dessen Einzigartigkeit und die Unverfügbarkeit der Person sowie das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe im Sinne einer umfassenden Bildungsgerechtigkeit. In der Folge lassen sich daraus Konsequenzen für das Bildungshandeln in der Schule ableiten. Die Subjektorientierung und eine an den individuellen Lebenslagen orientierte Lehr- und Lernplanung, setzen ein Verständnis von Schule voraus, das Schule als einen Ort der Gestaltung, Initiierung und Begleitung individueller Lernprozesse des einzelnen Schülers versteht. Das setzt konzeptionelle Grundlagen voraus, die es erlauben, die individuellen Begabungen zu erkennen und Lernen daran orientiert organisieren zu können.

5 Fazit – Ressourcenorientierung als inklusives Bildungshandeln

5.1 Verantwortung und Bildungshandeln

Basis eines verantwortlichen Bildungshandelns in der Schule ist ein am christlichen Verständnis des Menschen orientiertes Handeln. Die pädagogische Professionalität als zweites Element verantwortlichen Handelns in der Schule wird neben wissenschaftstheoretisch begründbaren Entscheidungsprozessen von konzeptionellen Maßnahmen gestützt, die es erlauben, bei SchülerInnen Begabungen zu erkennen und Bedarfe darauf hin zielgerichtet anzubieten. Mit dieser Zielgerichtetheit verbunden sind Effektivität und Effizienz als legitime Orientierungsgrößen professionellen Handelns in der Schule. Dabei stehen nicht monetär wertschöpfende Parameter im Vordergrund. Vielmehr ist es eine an den individuellen Ressourcen orientierte Pädagogik, die maßgeblich darauf abzielt, Begabungen zu erkennen und zu fördern.

Ein mögliches Modell, mit dem Begabungen aller SchülerInnen gefördert werden können, stellt das „Schulische Enrichment Modell“ dar, das in seinen wesentlichen Zügen nachfolgend vorgestellt wird. Dieses Modell in den 1970er Jahren in New England eingeführt und erprobt, geht von der Vorstellung aus, dass die Schule ein Ort der Talententwicklung ist (vgl. Renzulli 1994). Ausgehend von der Überzeugung, dass grundsätzlich alle SchülerInnen zur Hochleistung ermutigt werden sollen, werden Enrichment-Angebote allen SchülerInnen zur Verfügung gestellt und die Reaktionen der SchülerInnen auf diese Angebote als Sprungbrett für angemessene Folgereaktionen genutzt. Dabei geht es nicht darum, auf andere Art und Weise Hochbegabung zu bestimmen. Die Förderprogramme dienen vielmehr dazu, Chancen für Hochleistungsverhalten zu entwickeln, statt eine Diagnostik darüber zu erstellen (vgl. Renzulli; Reise & Stedtnitz 2001, S. 29). Dabei wirkt das „Schulische Enrichment Modell“ – SEM auf drei Ebenen (vgl. Renzulli; Reise & Stedtnitz 2001, S. 11):

1. Der Schulstruktur (Basislehrplan, Enrichment-Gruppen, Fördermaßnahmen)
2. Unterstützende Komponenten (Talent Portfolio, individueller Basislehrplan und Compacting, Enrichment-Unterricht mit dreistufigem Enrichment)
3. Organisatorische Komponenten (Enrichment Team, Lehrer- und Elternfortbildung, Hilfsmittel und Ressourcen, partizipative Schulentwicklung)

Das SEM setzt darauf, dass Fördermaßnahmen für die SchülerInnen in einen ganzheitlichen Schulentwicklungsansatz integriert werden. In der Folge gewinnen die Schulen mit dem SEM Renzulli zufolge, indem sie

1. die Stärken der SchülerInnen systematisch erfassen kann und das Talentpotenzial gezielt fördern kann;
2. Schülerleistungen über alle Fächer hinweg verbessert werden können;
3. die Professionalität der Lehrenden erweitert wird;
4. eine Lerngemeinschaft wachsen kann, in der Diversität und gegenseitige Wertschätzung mit demokratischen Prinzipien und unter Wahrung natürlicher Ressourcen gelebt werden;
5. eine Schulkultur entfalten kann, die auf Partizipation baut und gleichzeitig Entscheidungskompetenz ermöglicht.

Wenngleich mit dem Anspruch einen ganzheitlichen Schulentwicklungsansatz aus dem SEM-Modell ableiten zu können, hoch gesteckt ist, bietet es dennoch Optionen der Profilbildung einer Schule im Sinne einer „Schule für Alle“. Mit diesem Anspruch, der als strategisches Ziel eines Schulentwicklungsprozesses zu sehen wäre, ließe sich zumindest die Motivation für einen ganzheitlich angelegten Schulentwicklungsprozess für evangelische Schulen begründen (vgl. Abb.).

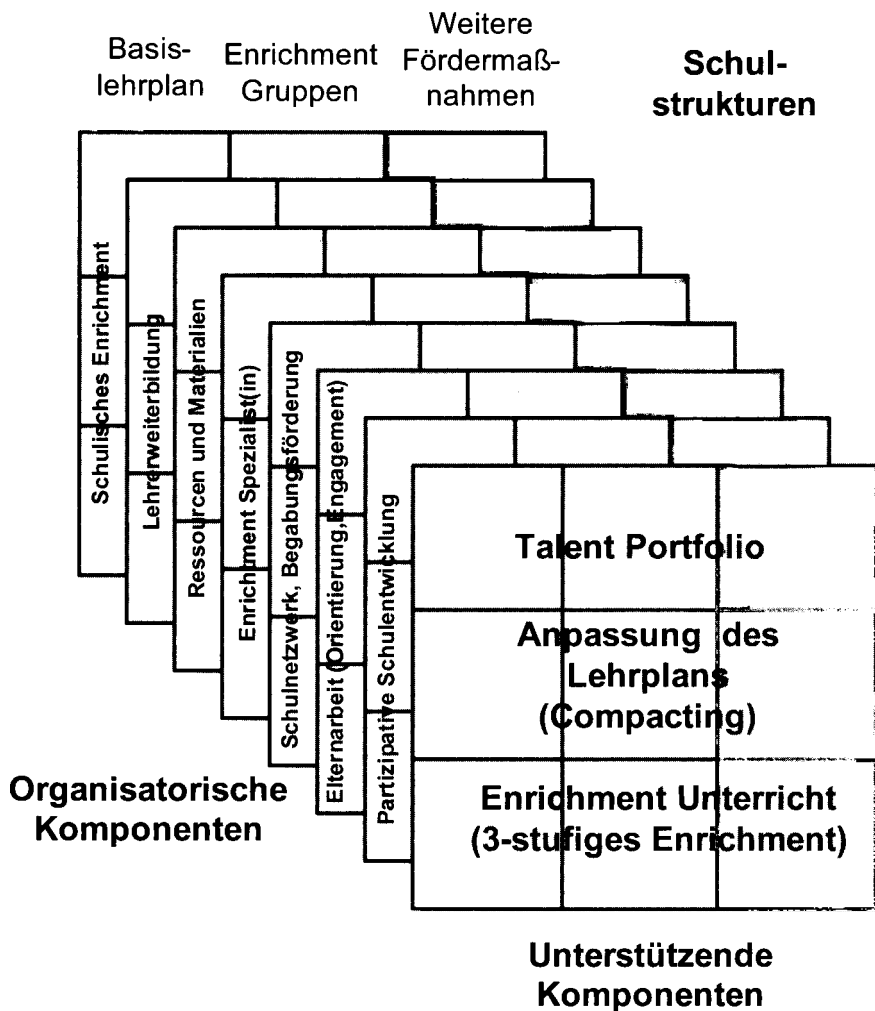


Abbildung 1 Schulisches Enrichmentmodell nach Renzulli 2001

5.2 Ausblick und Schlussgedanken

Aufschlussreich in diesem Zusammenhang wäre die Beantwortung der Frage, inwieweit sich der Ansatz der begabungsorientierten bzw. talentorientierten Förderung von Lernenden auf eine systemtheoretische Ebene einer Schule transformieren lässt. Schulen als „lernende Organisationen“ zu bezeichnen würde zunächst paradox anmuten, da ihre Funktion primär darin besteht, dass -in ihnen gelernt wird. Hans-Günter

Rolff fragt entsprechend an, ob Schulen überhaupt in der Lage seien zu lernen oder ob die Rede von der „lernenden Schule“ lediglich eine Metapher sei (vgl. Rolff 1998, S. 309). Seit Beginn der Diskussionen um Schulentwicklung in den 1980er Jahren (vgl. Fend 2006, S. 13–17) wird versucht, Schule als lernende Organisation zu beschreiben, was bisher nicht einvernehmlich gelungen ist. Wenngleich die These Gesers, Schulen können lernen, provokant wirkt, da sie implizit den Grundannahmen einer traditionellen Pädagogik widerspricht (vgl. Geser 2004) – schulisches Lernen basiert demnach auf einer klaren Rollenverteilung, die den Lehrenden über seinen Educanden stellt und ihn nicht als Lernenden versteht – ist mit Luhmann jeder Organisation die Fähigkeit zur Veränderung im Sinne eines Lernprozesses zuzugestehen. Der Mensch ist innerhalb der Organisation als Motor dieser Lernprozesse (Veränderungsprozesse) zu sehen, als er selbst Subsystem des Systems Schule ist (vgl. Luhmann 1964, S. 26). Das Lernen der Schule in systemtheoretischen Bezügen zu denken, setzt voraus, dass die Schule in diesen Lernprozess eintreten kann. In diesem Zusammenhang stellt Peter Posch fest, dass Schulen zunächst hochgradig strukturarm sind und elaborierte Kommunikations- und Teamstrukturen, sowie die kritische Auseinandersetzung der Lehrkräfte untereinander fehlen (vgl. Posch 1996, S. 170–207). Die Diversität, die in den unterschiedlichen Qualifikationen, in den individuellen Lebens- und Bedürfnislagen der Lehrkräfte begründet ist, bleibt dadurch unberücksichtigt und das wiederum wirkt sich hemmend auf die Entwicklung (Lernen) der Organisation Schule aus, weil dadurch individuelles Handeln präjudiziert ist und gesamtorganisationale Perspektiven vernachlässigt bleiben (vgl. Rausch 2010, S. 315). Wenn von Schule als lernender Organisation gesprochen wird, folglich Lernprozesse individuell im Sinne einer „Förderung individueller Begabungen des Systems Schule“ initiiert werden sollen, sind mit Markus Schwaninger das Lernen, die Intelligenz und die Kreativität anzusprechen. Organisationales Lernen spezifiziert Schwaninger als Anpassung, Lernen und Entwicklung. Eine intelligente (begabte) Organisation braucht eine Gestaltung und Struktur, die folgende Merkmale ausweist (vgl. Schwaninger 2000, S. 4):

- Strukturen, die Autonomie und lokale Problemlösungsfähigkeit fördern,
- kulturelle Transformation zu mehr Offenheit, Partizipation und Selbstorganisation,
- ein Management der Interdependenzen, das Prozessorientierung statt Funktionsorientierung favorisiert,
- Voraussetzungen dafür schaffen, dass Mitarbeitende sich entwickeln und neue Möglichkeiten finden oder kreieren,
- Lenkungsmechanismen implementieren, die gleichzeitig Autonomie und Kohäsion gewährleisten.

Darüber hinaus ist mit Böttcher auch die Führung einer Schule so zu gestalten, dass eine partizipative Gestaltungs- und Veränderungsverantwortung für jedes Mitglied der Schule möglich wird und Veränderungen lenkt sowie Neugierde gegenüber Neuem weckt (vgl. Böttcher 1998, S. 267).

Die Menschen in ihrer Vielfalt und Einzigartigkeit sind die wichtigste Ressource einer Organisation und die daraus resultierende Diversität ist das Potential für kreative Gestaltungs- und Handlungsansätze innerhalb einer Organisation zum Zweck nachhaltiger Zielerreichung. Ist also gewährleistet, dass der Einzelne seinen Begabungen gemäß innerhalb einer Organisation bestmöglich gefördert (mit fordernden Aufgaben betraut) wird, unterstützt das die Fähigkeit zur Selbstreferenz der Organisation und, so die Hypothese, befähigt eine Organisation unter dem Einfluss von Veränderungsfaktoren erfolgreich zu lernen.

Entscheidend dabei ist, dass einem ganzheitlich-systemischen Grundverständnis folgend, das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Diese ganzheitliche Sichtweise bildet m. E. die Schnittstelle zwischen dem „begabten Individuum“ und dem „begabten System“. Der Aspekt der besonderen Begabung wäre demnach eine aus sicher heraus (autopoietisch) gewonnene Ressource zur Bewältigung von Umwelteinflüssen und in der Folge Veränderungsprozesse (Lernprozesse) nach sich ziehen.

Das bedeutet, dass so wie sich der Einzelne angesprochen fühlt und seine individuell Begabung wertgeschätzt und gefördert wird, sich der Emergenzfaktor der Organisation erhöht. Hier ist die Schnittmenge zur Begabungsförderung im Allgemeinen und einer ressourcenorientierten Begabungsförderung im Besonderen und dem von Renzulli angedachten Ansatz einer ganzheitlichen Schulentwicklung durch das SEM-Modell zu sehen. Denn letztlich ist eine Organisation nur dann überlebensfähig, wenn sie sich in die Lage versetzt die Begabungen ihrer Teile (Menschen) zu erkennen, zu fördern und in ein systemisches Ganzes zu überführen, aus dem dann im Sinne eines Wertschöpfungsprozesses ein Mehrwert für die Organisation resultiert. Der durch eine starke Emergenz (Veränderungskompetenz) des Systems zum Ausdruck kommt. Dieser ganzheitliche Zugang sowohl auf den Einzelnen als auch auf das Ganze, die Organisation, gerichtet, findet seine Wurzeln in einem ganzheitlichen Verständnis des Menschen und einem Bildungsverständnis das aus evangelischer Perspektive diese ganzheitliche Sicht zumindest auf den Menschen bezogen vertritt. Welche Optionen einer evangelischen Perspektive, bezogen die Entwicklung des Ganzen im Sinne einer Förderung der systemischen Begabungen, beigemessen werden können, bleibt als Desiderat erhalten. Zukünftig müsste also viel stärker Forschung zum (organisationalen und systemischen) Verständnis von Schule und Bildung in evangelischer Perspektive betrieben werden.

Literatur

Altrichter, Herbert & Posch, Peter [Hg.] (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck: Studien-Verl. (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, 13).

Barth, Karl (1947): Evangelium und Bildung. 2. Aufl. Zollikon: Evang. Verl. (Theologische Studien, 2).

Biehl, Peter & Nipkow, Karl Ernst (2003): Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive. Münster: Lit (Schriften aus dem Comenius-Institut, 7).

Bizer, Christoph [Hg.] (2004): Menschen Bilder im Umbruch – didaktische Impulse. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl. (Jahrbuch der Religionspädagogik, 20.2004).

Böttcher, Wolfgang (2009): Der staatliche Bildungsauftrag: Chancen zur Neuverteilung von Bildungschancen? In: Sylvester, Ina; Sieh, Isabelle; Menz, Margarete; Fuchs, Hans-Werner; Behrendt, Jan; Reuter, Lutz R [Hg.]: Bildung - Recht - Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung; [Festschrift für Lutz R. Reuter]. Münster: Waxmann, S. 63–79.

Böttcher, Wolfgang; Weishaupt, Horst & Weiß, Manfred [Hg.] (1997): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim: Juventa-Verl. (Initiative Bildung, 3).

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude; Hartig, Irmgard & Bourdieu-Passeron (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Aufl. Stuttgart: Klett (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

Bundesministerium für Gesundheit und Soziales (2005): Lebenslagen in Deutschland.: Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Stand: April 2005. Bonn: Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung Information Publ. Red.

Deutscher Bundestag (2005): Lebenslagen in Deutschland. Der zweite Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung; Unterrichtung durch die Bundesregierung. 15. Wahlperiode; Stand: 03.03.05. Berlin (Verhandlungen des Deutschen Bundestages, 15/5015).

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2004): Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen; eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher-Verl.-Haus.

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD); Kirchenamt (2008): Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven; eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD); Rat der EKD (2006): Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität; eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

Fischer, Dietlind & Elsenbast, Volker [Hg.] (2007): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster: Waxmann (Veröffentlichung des Comenius-Instituts).

Geser, Hans (2004): Die Schule als lernende Organisation. Online verfügbar unter www.socio.ch, zuletzt aktualisiert am 18.02.2008, zuletzt geprüft am 18.02.2008.

Härle, Wilfried (2004): Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes. In: Nipkow, Karl; Elsenbast, Volker; Kast, Werner; Ernst; Potthast, Karl Heinz [Hg.]: Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen. Festschrift für Karl-Heinz Potthast zum 80. Geburtstag. Münster: Waxmann (Schule in evangelischer Trägerschaft, 3), S. 69–81.

Heilmann, Kristine (1999): Begabung - Leistung - Karriere. Die Preisträger im Bundeswettbewerb Mathematik 1971–1995. Göttingen: Hogrefe.

Liebau, Eckart (2004): Braucht die Pädagogik ein Menschenbild? In: Bizer, Christoph [Hg.]: Menschen Bilder im Umbruch - didaktische Impulse. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl. (Jahrbuch der Religionspädagogik, 20.2004), S. 123–135.

Liebau, Eckart (2007): Pädagogik der Teilhabe. In: Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker [Hg.]: Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster: Waxmann (Veröffentlichung des Comenius-Instituts), S. 78–84.

Lubinski, David & Benbow, Camilla Persson (1995): An opportunity for empirism. In: Contemporary Psychology, Jg. 40, S. 935–938.

Luhmann, Niklas (1964): Lob der Routine. In: Verwaltungsarchiv, Jg. 55, S. 1–33.

Nipkow, Karl; Elsenbast, Volker & Kast, Werner, et al. [Hg.] (2004): Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen. Festschrift für Karl-Heinz Potthast zum 80. Geburtstag. Münster: Waxmann (Schule in evangelischer Trägerschaft, 3).

Pirner, Manfred L.; Hany, Ernst & Nipkow, Karl Ernst (2008): Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien. Stuttgart: Kohlhammer.

Posch, Peter (1996): Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule. In: Altrichter, Herbert; Posch, Peter [Hg.]: Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck: Studien-Verl. (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, 13), S. 170–207.

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Techn. Univ., Habil.-Schr.--Berlin. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Schule und Gesellschaft, 2).

Probst, Gilbert J. B & Mercier, Jean-Yves (1992): Organisation. Strukturen, Lenkungsinstrumente und Entwicklungsperspektiven. Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie.

Rausch, Jürgen (2010): Schule führen im Spannungsfeld von Stabilisierung und Veränderung. Begründung eines Managementmodells an evangelischen Schulen. Stiftungsuniv., Diss.--Hildesheim, 2008. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (VS ResearchManagement – Bildung – Ethik).

Rausch, Jürgen & Schwendemann, Wilhelm (2009): Bildung und Gerechtigkeit – die Aktualität des pädagogisch-theologischen Bildungsansatzes von Jan Amos Comenius. In: Schwendemann, Wilhelm; Puch, Hans-Joachim [Hg.]: Armut - Gerechtigkeit. Freiburg i. Br.: FEL Verl. Forschung – Entwicklung – Lehre (Evangelische Hochschulperspektiven, 5), EHP 5, S. 95–107.

Renzulli, Joseph S. (1994): Schools for talent development |a practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, Joseph S.; Reis, Salli M. & Stedtnitz, Ulrike (2001): Das schulische Enrichment Modell SEM. Aarau: Sauerländer.

Renzulli, Joseph S.; Reis, Salli M. & Stedtnitz, Ulrike (2001): Trainingsaktivitäten, Vorlagen, Unterrichtsmaterialien. 1. Aufl. Aarau: Sauerländer (Das schulische Enrichment Modell SEM, Joseph S. Renzulli/Salli M. Reis/Ulrike Stedtnitz; Begleitbd.).

Reuter, Lutz R. (1975): Das Recht auf chancengleiche Bildung: ein Beitrag zur sozial ungleichen Bildungspartizipation und zu den Aufgaben und Grenzen der Rechtswissenschaft bei der Verwirklichung eines sozialen Grundrechts auch chancengleiche Bildung. Ratingen u.a.: Henn (Schriftenreihe zur Geschichte und politischen Bildung, S. 15).

Rost, Detlef H. (2009): Grundlagen, Fragestellungen, Methoden. In: Rost, Detlef H. [Hg.]: Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. 2., erw. Aufl. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 72). S. 3-93.

Rost, Detlef H. [Hg.] (2009): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. 2., erw. Aufl. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, S. 72).

Scheike, Christoph Th. & Schreiner, Martin [Hg.] (1999): Handbuch Evangelische Schulen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

Schwaninger, Markus (2000): Das Modell lebensfähiger Systeme. Ein Strukturmodell für organisationale Intelligenz, Lebensfähigkeit und Entwicklung. Diskussionsbeitrag No. 35. St. Gallen 2000. Online verfügbar unter www.ifb.unisg.ch/IfB/ifbweb.Nsf/wwwPubInhalteGer/IfB+Diskussionsbeitr_aege?obendocument, zuletzt aktualisiert am Mai 2000, zuletzt geprüft am 05.09.2010.

Schweitzer, Friedrich (1999): Bildung und Bildungsverständnis an evangelischen Schulen. In: Scheike, Christoph Th; Schreiner, Martin [Hg.]: Handbuch Evangelische Schulen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, S. 121–130.

Schwendemann, Wilhelm & Puch, Hans-Joachim [Hg.] (2009): Armut – Gerechtigkeit. Freiburg i. Br.: FEL Verl. Forschung – Entwicklung – Lehre (Evangelische Hochschulperspektiven, 5).

Senge, Peter M. & Klostermann, Maren (2006): Die fünfte Disziplin.: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 10. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

SPIEGEL ONLINE,; Hamburg; Germany (2002): Schule für Hochbegabte: Kleine Köpfe, großes Chaos – SPIEGEL ONLINE – Nachrichten – SchulSPIEGEL. Online verfügbar unter www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,197029-2,00.html, zuletzt aktualisiert am 24.05.2002, zuletzt geprüft am 05.09.2010.

Sylvester, Ina; Sieh, Isabelle & Menz, Margarete, et al. [Hg.] (2009): Bildung – Recht – Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung; [Festschrift für Lutz R. Reuter]. Münster: Waxmann.

Waldmann, Michael R. & Weinert, Franz Emanuel (1990): Intelligenz und Denken. Perspektiven der Hochbegabungsforschung. Göttingen: Verl. für Psychologie Hogrefe.

Winkel, Rainer (1997): Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens. Baltmannsweiler: Schneider-Verl.