

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Krobath, Thomas/Lehner-Hartmann, Andrea/Polak, Regina (eds.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Lehner-Hartmann, Andrea

Dem Widerständigen Raum geben. (Religiöses) Lernen jenseits gesellschaftlicher Einpassung in: Krobath, Thomas/Lehner-Hartmann, Andrea/Polak, Regina (eds.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven*, pp. 165–176

Göttingen: V&R unipress / Vienna University Press 2013 (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8)

URL: <https://doi.org/10.14220/9783737002028.165>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht Verlage: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

---

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Krobath, Thomas/Lehner-Hartmann, Andrea/Polak, Regina (Hrsg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Lehner-Hartmann, Andrea

Dem Widerständigen Raum geben. (Religiöses) Lernen jenseits gesellschaftlicher Einpassung in: Krobath, Thomas/Lehner-Hartmann, Andrea/Polak, Regina (Hrsg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven*, S. 165–176

Göttingen: V&R unipress / Vienna University Press 2013 (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8)

URL: <https://doi.org/10.14220/9783737002028.165>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy der Vandenhoeck & Ruprecht Verlage publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

**Andrea Lehner-Hartmann**  
**Dem Widerständigen Raum geben. (Religiöses) Lernen jenseits gesellschaftlicher Einpassung**

Mit und an Vielfalt leben lernen lässt sich als zentrales Motiv im Denken Martin Jäggle ausweisen. Kulturelle wie religiöse Pluralität sieht er als Ressource im Miteinanderleben und –lernen und nicht als Problemanzeige, wie es für gegenwärtige gesellschaftliche Diskurse oft charakteristisch ist. Fernab eines idealisierenden Verständnisses geht es nicht nur um einen harmonischen Zugewinn an Erkenntnis und ein vorurteilsfreies besseres Miteinander, sondern um die Herausforderung an der Differenz zu lernen,<sup>1</sup> – bis hin zur radikalen Infragestellung eigener Einsichten und Überzeugungen. Die Anerkennung von Differenz, die als Ursache von Konflikten aber noch mehr als Ressource von neuen Denkmöglichkeiten angesehen werden kann, charakterisiert das Denken Jäggle sowohl hinsichtlich der Gestaltung individueller Lernprozesse als auch hinsichtlich der Schulentwicklung. Das Lernen an Differenz stellt an das Organisieren von Lernprozessen mit Blick auf das Individuum und die Organisation Schule besondere Herausforderungen. Dem Umgang mit dem Widerständigen, der hier näher in den Blick genommen werden soll, kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

**Gesellschaftliche Erwartungen und ihre Widerstände**

Schulisches Lernen in heutiger Gesellschaft ist äußerst unterschiedlichen Erwartungen unterworfen<sup>2</sup>: es soll Menschen in die Kulturtechniken einführen, damit sie am gesellschaftlichen Leben teilhaben können, sie für die Berufswelt fit machen, für ein Studium an der Universität bestmöglich vorbereiten, in die Haltung lebenslangen Lernens einführen, komplexe politische und wirtschaftliche Zusammenhänge durchschauen lassen, kompetent mit medialen und technischen Anforderungen umgehen lernen, befähigen, einen Beitrag zur Konfliktbewältigung im Kleinen wie im Großen leisten zu können, für den internationalen Schulleistungsvergleich bestmöglich positionieren u.v.a.m. Dahinter steht die Absicht, den/die Einzelne leistungsfähig zu machen und zu halten. Gegenwärtig gibt es über den deutschsprachigen und europäischen Raum hinaus Bemühungen, durch eine Verschiebung von der inhaltsorientierung schulischen Lernens hin zu einer Kompetenzorientierung für diese unterschiedlichen Anforderungen bestmöglich zu rüsten<sup>3</sup>. Diesen formierenden Bestrebungen scheinen sich aber bestimmte Tatsachen und unterschiedliche Widerstandsformen entgegenzustellen.

Zunächst ist dabei auf die Gruppe der SchulabbrecherInnen<sup>4</sup>, der Analphabetismusgefährdeten und manifesten AnalphabetInnen<sup>5</sup> und die damit verbundenen Folgen deren eingeschränkter Teilhabe an Arbeitsmarkt und

<sup>1</sup> Jäggle 2009, 275

<sup>2</sup> Nach Ludwig Pongratz kommt der Schule die Funktion der Qualifikation, der Integration und der Selektion zu. Sie steht somit im Spannungsverhältnis von Integration und Widerstand. Sie soll sowohl die Integration in die Gesellschaft sicherstellen und gleichzeitig zu kritischer Reflexivität befähigen. (Pongratz 2010, 28ff)

<sup>3</sup> Den HerausgeberInnen des Handbuchs Kompetenzorientierten Unterrichts zufolge zielt der Erwerb von Kompetenzen darauf ab, „den Aufbau von nachhaltigem Wissen sowie nachhaltigen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu fördern, die in der Lebenswelt flexibel genutzt werden können.“ (Paechter/Stock/Schmölzer-Eibinger/Slepcevic-Zach/Weirer 2012, 9)

<sup>4</sup> vgl. Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2010. SchülerInnen, die die Schule abbrechen, schildern diesen Schritt zunächst als Befreiung vom Druck der Schule und den Erwachsenen. (Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2010, 36)

<sup>5</sup> vgl. Nationaler Bildungsbericht 2012, insbes. 130-157.

gesellschaftlichem Leben zu verweisen. Auch die Praxis der Verabreichung von Schmerzmitteln<sup>6</sup>, Beruhigungsmitteln und Ritalin zeigt an, dass den Leistungsanforderungen auf normalem Wege nicht immer entsprochen werden kann<sup>7</sup>, sondern nur dadurch, dass die Empfindungen des Körpers durch psychopharmazeutische Substanzen überlistet werden und er somit leistungsfähig gehalten wird.

Eine weitere Form des Widerstandes wird deutlich in der Abneigung und Abwehr, sich mit bestimmten Themen auseinanderzusetzen. Niemand investiert gerne Zeit in die Beschäftigung mit Dingen, die subjektiv als langweilig empfunden werden oder die einem die Grausamkeiten und Ohnmacht von Geschehnissen, wie historischen oder aktuellen Gewalttaten, vor Augen führen. Dabei muss Abneigung gar nicht aus den persönlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen resultieren, sondern kann aus ihren sozialen Kontexten mitgebracht sein, wie beispielsweise die Abneigung und Abwehr, sich mit anderen Meinungen oder bestimmten Menschengruppen auseinanderzusetzen. Abwehrformen dieser Art lassen sich aber weder aberziehen noch wegargumentieren.

Widerstand entwickelt sich auch dort, wo Menschen keinen Willen zum (Weiter)lernen entwickeln können, weil sie durch demütigende Lernsituationen – von MitschülerInnen oder LehrerInnen – am Lernen behindert werden. Und Widerstand kann sich ebenso regen, wenn Inhalte, Fragen oder Geschichten existenziell an Grenzen führen, wie es beispielsweise bei biografischem, insbesondere auch religiösem Lernen zu Fragen von Sinn, Leid oder Tod der Fall sein kann.

### **Widerständiges als Lernverweigerung oder als Lernanzeiger?**

Entwickeln Kinder Widerstände, sich mit bestimmten Inhalten und Fragen auseinanderzusetzen oder bestimmte Fertigkeiten zu erlernen, wird dies oft sehr einseitig als Lernverweigerung angesehen. Widerstand als Lernverweigerung zu interpretieren heißt dann, Einzelne als lernunwillig, lernunfähig zu betrachten. Dies entspräche durchaus einer vorherrschenden Ansicht, wonach jeder kann, der will. Lenkt man die Aufmerksamkeit aber auf die Umstände, die Bedingungen und Inhalte, die den Widerstand hervorrufen, dann ließe er sich auch als besonderer Lernanzeiger verstehen, der auf ein notwendiges Lernen an Differenz verweist. Man wird entdecken, dass Inhalte überfordern, weil sie nicht altersadäquat sind oder nicht dem individuellen Lerntempo entsprechen; dass Verstehensanschlüsse nicht (mehr) gegeben sind, weil beispielsweise die verwendeten Bilder, Gegenstände der Alltagswelt von Kindern nicht entsprechen; oder dass die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen und Problemen eine Nachdenkpause benötigt, in der man sich einer Sache nicht nur oberflächlich widmet, sondern in sie vertiefend und verweilend

<sup>6</sup> Die Gewohnheit, dass Kindern und Jugendlichen bei Schmerzzuständen oder psychischen Problemen Medikamente verabreicht werden, bzw. sie diese selbst einnehmen, nimmt zu. (HBSC-Studie 2011, 51) Vor allem bei Kopf- und Bauchschmerzen wird gern zur „Kopfehtablette“ gegriffen (vgl. Du/Knopf 2009, 606 und HBSC-Studie 2011, 52f)

<sup>7</sup> Wenngleich im Zuge der Moderne sich der Gesundheitszustand der Kinder und Jugendlichen sich kontinuierlich verbessert hat, lässt sich in den letzten Jahren eine Abbremsung bzw. Rückläufigkeit dieser Entwicklung und ein Wandel im Krankheitsspektrum ausmachen. Waren es früher vor allem Infektionskrankheiten, so sind es heute vermehrt chronische Krankheiten, wie z.B. Allergien, psychische und psychosomatische Beschwerden sowie Verhaltensauffälligkeiten (ADHS), die bei Kindern und Jugendlichen diagnostiziert werden. (HBSC-Studie 2011, 19)

eintaucht. Unter dieser Perspektive lassen sich im Widerständigen besondere Lernherausforderungen und Lernchancen entdecken, die aber mit der gegenwärtigen normierenden Praxis schulischen Lernens nicht kompatibel sind.

Widerstände bieten nicht nur Lernanlässe für die Lernenden, sondern gleichfalls für die Lehrenden und die Bildungsinstitutionen. An den Reaktionen von Kindern und Jugendlichen spiegeln sich gesellschaftliche Entwicklungen deutlich wider. Dass sie an manchen Punkten des Lernens und den sich darin äußernden gesellschaftlichen Ansprüchen gegenüber Ermüdungserscheinungen zeigen, mag ein Anzeichen dafür sein, dass die Leistungsgesellschaft ihren toten Punkt erreicht hat und sich immer stärker zu einer „Müdigkeitsgesellschaft“ (Han) hin entwickelt. Nach Han lässt sich dies an den ausgeprägten Leitkrankheiten des beginnenden 21. Jahrhunderts ablesen, die er konkret mit ADHS, Depressionen, Borderline-Persönlichkeitsstörungen oder Burn-Out benennt.<sup>8</sup> Diese Krankheiten machen besonders vor den Schultoren nicht Halt. Die Maxime, den Menschen zu einer Leistungsmaschine zu stilisieren, die störungsfrei zu funktionieren und ihre Leistung zu maximieren hat, bewirkt exzessive Müdigkeit und Erschöpfung.<sup>9</sup> „Diese psychischen Zustände sind gerade für eine Welt charakteristisch, die arm an Negativität ist und die dafür von einem Übermaß an Positivität beherrscht ist. (...) Der Exzess der Leistungssteigerung führt zum Infarkt der Seele.“<sup>10</sup> Diese Form der Müdigkeit als Erschöpfungsmüdigkeit macht unfähig, etwas zu tun. Sie ist eine Müdigkeit der positiven Potenz, weil sie an etwas gebunden bleibt. Als solche ist sie eine Alleinmüdigkeit, die vereinzelt und isolierend wirkt. „Die Müdigkeit, die inspiriert, ist eine *Müdigkeit der negativen Potenz*, nämlich des *nicht-zu*.“<sup>11</sup> Sie beinhaltet die Möglichkeit, Nein zu sagen. Es ist eine heilende Müdigkeit, die dem sich selbst ausbeutenden Leistungssubjekt<sup>12</sup> untätige Ruhe und Langeweile abzwängt. Diese Müdigkeit der negativen Potenz ist kein Zustand, in dem alle Sinne ermatten würden, sondern die zu einer besonderen Gelassenheit, einem gelassenen Nicht-Tun

---

<sup>8</sup> Han <sup>8</sup>2013,

<sup>9</sup> Han <sup>8</sup>2013, 56f

<sup>10</sup> Han <sup>8</sup>2013, 57. Unter Positivität versteht Han ein entgrenztes Können (vgl. das sprichwörtlich gewordene „Yes, we can“), das das Sollen der Disziplinargesellschaft ablöst. Nicht mehr Verbot und Gebot dominieren, sondern Projekt, Initiative und Motivation. Die Positivität des Könnens wird als effizienter erachtet als die Negativität des Sollens. So erweist sich das Leistungssubjekt auch als produktiver als das Gehorsamssubjekt. Das Sollen verschwindet jedoch nicht, sondern wird in die Disziplin des Leistungssubjekts verlegt. Somit besteht zwischen Sollen und Können kein Bruch, sondern Kontinuität (Han <sup>8</sup>2013, 20f). Eine zunehmende Positivisierung der Gesellschaft führt nach Han dazu, dass (Negativ)Gefühle wie Angst und Trauer, die auf einer Negativität beruhen, geschwächt werden. Eine gänzliche Abwesenheit von Negativität birgt die Gefahr, dass sich das Denken in ein Rechnen verwandelt. „Der Computer rechnet womöglich deshalb schneller als das menschliche Gehirn und nimmt ohne jede Abstoßung Unmengen von Daten auf, weil er frei von jeder *Andersheit* ist. Er ist eine Positivmaschine. Gerade wegen seines autistischen Selbstbezugs, wegen der fehlenden Negativität bringt der *idiot savant* jene Leistungen hervor, zu denen nur eine Rechenmaschine fähig wäre. Im Zuge jener allgemeinen Positivierung der Welt verwandeln sich sowohl der Mensch als auch die Gesellschaft in eine *autistische Leistungsmaschine*.“ (Han <sup>8</sup>2013, 45)

<sup>11</sup> Han <sup>8</sup>2013, 62

<sup>12</sup> Han verortet im Leistungssubjekt den Zusammenfall von Freiheit und Zwang. „Das Leistungssubjekt ist frei von äußerer Herrschaftsinstanz, die es zur Arbeit zwingen oder gar ausbeuten würde. Es ist Herr und Souverän seiner selbst. So ist es niemandem bzw. nur sich selbst unterworfen. Darin unterscheidet es sich vom Gehorsamssubjekt. Der Wegfall der Herrschaftsinstanz führt nicht zur Freiheit. Er lässt vielmehr Freiheit und Zwang zusammenfallen. So überlässt sich das Leistungssubjekt der *zwingenden Freiheit* oder dem *freien Zwang* zur Maximierung der Leistung. Der Exzess der Arbeit und Leistung verschärft sich zu einer Selbstaubeutung, denn sie geht mit dem Gefühl der Freiheit einher. Der Ausbeutende ist gleichzeitig der Ausgebeutete. Täter und Opfer sind nicht mehr unterscheidbar.“ (Han <sup>8</sup>2013, 24; vgl. auch 37f)

befähigen; eine Müdigkeit, die berührt und berühren lässt und das Ich auf die Welt hin wieder durchlässig macht. Sie macht ein Verweilen erst möglich.<sup>13</sup>

In dieser Perspektive einer heilsamen Müdigkeit gilt es, Widerstand weder als Verweigerungshaltung allein in der Verantwortung des Lernenden zu sehen noch ihn vorschnell beseitigen zu sollen, sondern mit ihm zu denken und zu arbeiten. Widerstand zeigt an, dass etwas nicht verstanden wird, dass etwas nicht in Ordnung ist oder dass die Leistungserwartungen überfordernd sind. Er kann vor allem den Lehrenden wie den Bildungsinstitutionen zu lernen geben. Weniger dadurch, dass hektisch nach immer neuen Angeboten und Techniken gesucht wird, sondern dass dem Zögern, Unterbrechen, Verweigern, Verlangsamen, Trödeln eine eigene Dignität zuerkannt wird.<sup>14</sup> In einer leistungsorientierten Gesellschaft mutet dies zunächst irritierend an. Besinnt man sich aber auf einen Wesenszug von Schule, der sich mit Muße charakterisieren lässt, dann erhält diese Überlegung durchaus rettend-bewahrenden Charakter in Bezug auf schulisches Lernen. Religiösem Lernen kommt dabei eine besondere Rolle zu.<sup>15</sup> Dem Nachdenken über Gott und Welt entspricht weniger ein produktorientiertes Vorgehen als ein langsames Sehen und versenkendes Lauschen. Eine Antwort auf die Frage nach Gott lässt sich nicht befriedigend „googlen“, sie lässt sich auch schwer in Referatsform abhandeln. Der Frage kann man sich stellen oder nicht. In sie kann man sich nur nachdenkend versenken oder sie erlangt keine Bedeutung.<sup>16</sup> In sie kann man sich existenziell verlieren, aber nicht um sich solipsistisch wiederzufinden<sup>17</sup> oder zu vereinsamen, sondern um dem fremden Anderen, der auch der ganz Andere sein kann, zu begegnen.

Verweilendes, vertiefendes Lernen durchbricht Anpassung und Einpassung, weil sich mit einem klaren Ergebnis oder einem messbaren Lernfortschritt nicht rechnen lässt. Widerstand in seinen unterschiedlichen aktiven bis passiven Formen kann somit zu einem besonderen Lernanzeiger werden, der um seiner prophetischen Kraft willen –

<sup>13</sup> Han 2013, 58f

<sup>14</sup> vgl. dazu die Reflexionen von Käte Meyer-Drawe zum hochtourigen Lerner insbes. Meyer-Drawe 2008, 131-136

<sup>15</sup> Hans Analysen seiner Müdigkeitsgesellschaft sind durchwachsen mit Hinweisen auf Religion(en). So ist für ihn auch der Sabbat der „Tag des *nicht-zu*, ein Tag, der befreit ist von jedem *um-zu*, um mit Heidegger zu sprechen, von jeder Sorge. Es handelt sich um eine *Zwischenzeit*. Nach seiner Schöpfung erklärte Gott den siebten Tag für heilig. Heilig ist also nicht der Tag des *um-zu*, sondern der Tag des *nicht-zu*, ein Tag, an dem der *Gebrauch des Unbrauchbaren* möglich wäre. Es ist der Tag der Müdigkeit. Die *Zwischenzeit* ist eine Zeit ohne Arbeit, eine *Spielzeit* (...)“ Han 2013, 62

<sup>16</sup> Dieses Ansinnen des nachdenkenden Versenkens in die Gottesfrage lässt sich didaktisch gut mit dem Ansatz des Philosophierens und Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen verfolgen. Hier wird konzeptionell zu fassen versucht, dass wesentlich die Fragen in die Tiefe führen und nicht die vorgefertigten Antworten und dass Argumentieren nicht das Erheben über andere zum Ziel hat, sondern das Ergründen einer Sache unter Einbeziehung möglichst unterschiedlicher Perspektiven. (exemplarisch sei hier verwiesen auf Freudenberger-Lötz 2007; Freudenberger-Lötz 2012, Schlag/Schweitzer/Bucher sowie die Jahrbücher für Kindertheologie)

<sup>17</sup> So sieht auch Rudolf Englert jene individualisierenden, funktionalisierenden Sichtweisen von Bildung als kritisch an, die sich durch eine immer stärker werdende Berufsbezogenheit und Marktorientierung von einer inhaltlich gehaltvollen Zielsetzung verabschiedet haben und nach der Maxime handeln: „Jede/r lebt in seiner eigenen Welt, jede/r macht sich sein eigenes Bild von der Wirklichkeit, jede/r lernt nur, was ihr/ihm für den Umgang mit ihrer/seiner Welt nützlich erscheint (...)“ (Englert 2007, 178) Demgegenüber macht er den Gedanken von Bildung stark, die in der Fähigkeit besteht, „etwas, das funktioniert („What works“), gleichwohl höchst fragwürdig finden und auf die systemischen Voraussetzungen seiner Funktionalität befragen zu können. Mag sein, dass jemand, der in dieser Weise nach dem Sinn und der Berechtigung ihm vorgegebener Zwecke zu fragen gelernt hat, tatsächlich etwas ‚komplizierter‘ erscheint als andere, die einfach dem Gesichtspunkt der Viabilität folgen und genau so modernitäts-, markt- und individualitätsgläubig sind, wie dies heute vielfach von ihnen erwartet wird. Aber in diesem Sinne ist Kompliziertheit ein Kennzeichen von Bildung.“ (Englert 2007, 179)

auch wenn er im Falle ausgrenzenden Verhaltens bedrohliche Züge enthalten kann – weder gebrochen, noch vorschnell domestizierend-integrierend aufgelöst werden darf. Widerstand unterbricht zunächst: Routinen, Planungen, angestrebte Ziele, erwartetes Verhalten, gewohnte Denkmuster etc. und verweist auf die Notwendigkeit des Nachdenkens über die Sinnhaftigkeit von Zielen und Plänen, über die Empfindungen und Beziehungen sowie über die Bedürfnisse der Lernenden.

### **Widerstand und Anerkennungsdiskurs**

Schulisches Lernen, das als kumulatives, fortschreitendes Lernen konzipiert ist, fügt sich gut in ein kompetitives Leistungsdenken ein. Nachdenken wird dann leicht als Störung identifiziert, weil es verzögert und damit Zeitpläne durcheinander bringt und angezielte Stoffmengen gefährdet. Wenn Martin Jäggle von einer „Anerkennung vor jeder Leistung“<sup>18</sup> spricht, dann kommt damit eine Haltung zum Vorschein, die Kinder und Jugendliche zunächst in ihrem So-Sein wahrnehmen und nicht nach dem Geleisteten beurteilen möchte. Im Anschluss an Charles Taylors „Kultur der Anerkennung“ sowie mit Rekurs auf den Anerkennungsdiskurs Axel Honneths wird Anerkennung nicht nur als pädagogische Haltung, sondern auch als Systemqualität vorgestellt.

Dass der Anerkennungsdiskurs im Kontext der Religionspädagogik geführt wird, verdankt sich wesentlich auch den Impulsen von Martin Jäggle.<sup>19</sup> Diese Impulse weiterführend, soll hier das Augenmerk vor allem auf das Widerständige gelenkt werden. Überblickt man die in den letzten Jahren intensiviert geführten pädagogischen Anerkennungsdiskurse, so fällt auf, dass der Begriff der Anerkennung vorrangig mit Wertschätzung konnotiert wird. Im pädagogischen Mainstream ist Anerkennung dadurch als normativ aufgeladenes Konzept verortet. Dies birgt in der Praxis die Gefahr, dass Denk- und Handlungsweisen, die nicht als wertschätzend gelten, ausgegrenzt und übersehen werden.

Wenn Widerstände gegenüber dem normativen Konzept von Anerkennung nicht zugelassen werden, dann drängen sich auch Fragen auf: Blendet die Einengung auf positive, respektvolle Handlungen nicht „die Möglichkeit einer Verknennung des Anerkannten in der – noch so positiv gemeinten – Anerkennung selbst“<sup>20</sup> aus? Braucht es nicht zunächst auch skeptischen Widerstand, um nicht ungewollt falschen Annahmen zu erliegen? Anerkennung beschreibt ein intersubjektives Geschehen, das sich dadurch konstituiert, dass A jemand oder etwas (B) als jemand oder etwas (C) (an)erkennt. Dies impliziert aber, dass B sich der Anerkennung durch A unterwirft und dass in der Anerkennung als C möglicherweise asymmetrische Zuschreibungen auf bestimmte Rollen, Funktionen, Eigenschaften erfolgen, die in identitäre Festschreibungen münden können. Beispielsweise kann die Anerkennung als muslimisches Mädchen andere Rollen und Selbstdefinitionen als Sportlerin, Musikerin, Klassenkameradin, Freundin in den Hintergrund treten lassen. Die Verschränkung von islamischer Religion mit Geschlecht – die durchaus wertschätzend gemeint sein kann – erhält aufgrund der gesellschaftlich vorhandenen Diskurse zu Islam und Frau als exotisch, bedrohlich, rückständig, nicht einschätzbar, etc. eine Dominanz, die sich sowohl der Bestimmung der Anerkannten als auch der Anerkennenden entziehen können. So kann nicht nur das Verwehren von Anerkennung, sondern auch das Gewähren von Anerkennung Schaden zufügen, weil

<sup>18</sup> Jäggle 3/2008, 4f

<sup>19</sup> vgl. Jäggle/Krobath/Schelander 2009 und Jäggle/Krobath/Stockinger/Schelander 2013

<sup>20</sup> Balzer/Ricken 2010, 53

„Anerkennung selbst immer auch das herstellt und einsetzt, was sie anerkennt, und insofern den anderen oder die andere allererst auch dazu macht, als wen sie ihn oder sie anerkennt.“<sup>21</sup> Im Hinblick auf die pädagogische Praxis drängen sich folgende Fragen auf, die es lohnt, in Zukunft noch eingehender in den Fokus zu nehmen: Wie kann mit einer Pädagogik der Anerkennung oder dem Etablieren einer „Kultur der Anerkennung“ gewährleistet werden, dass Anerkennung nicht zur Festschreibung mutiert, dass anerkennende Zuschreibungen auch abgelehnt werden können und dass die Mechanismen von Macht und Unterwerfung<sup>22</sup> nicht übersehen werden?

### **Anerkennung als Balance von Widersprüchen**

Dabei gilt es wohl zu beachten, dass dem pädagogischen Handeln unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen „Widersprüche *konstitutiv* eingeschrieben sind“, die auch daraus resultieren, „dass pädagogisches Handeln ein Entwicklung *zugleich* ermöglichendes und regulierendes, ein *zugleich* bestätigendes und negierendes, ein *zugleich* belohnendes und sanktionierendes Handeln, ein Handeln nicht nur *für* und *mit* anderen, sondern auch *gegen* andere ist.“<sup>23</sup> Damit ist ein Aspekt pädagogischen Handelns angesprochen, der überlegen lässt, ob der pädagogische, sehr stark moralisch geprägte, Diskurs zu Anerkennung nicht dahingehend zu verändern ist, stärker deskriptiv-analysierend die unterschiedlichen Phänomenbereiche von Anerkennung einzuholen, um erkennen zu können, *wie* Anerkennung konstituiert wird. Dazu bedarf es einer Weitung des vielfach nur affirmativ anzutreffenden Verständnisses von Anerkennung. Anerkennung kommt dann nicht nur im Sinne von Wertschätzung oder als fehlende Anerkennung in den Blick, sondern umfasst ebenso Phänomenbereiche, wie Missbilligung, Entwertung, Gleichgültigkeit und Unsichtbarkeit.<sup>24</sup> In einer erweiterten Verstehensperspektive muss in Schulen nicht erst eine „Kultur der Anerkennung“ implementiert werden, sondern sie ist als immer schon vorhandene zu verstehen. Zu fragen ist dann nach den konkreten Praktiken der Anerkennung, die Auskunft geben über die Formen des Zusammenlebens, des Lernens, der Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung Anderer, des befreienden, beängstigten oder auch abwehrenden, abwertenden Umgangs mit Pluralität.

### **Eine Pädagogik des Sehens entwickeln**

Diese Sichtweise aufgreifend wäre der pädagogische Fokus nicht nur auf das „richtige“ Handeln sondern zuallererst auf das Sehen zu richten. Eine Pädagogik des Sehens, wie Han sie im Anschluss an Nietzsche vorstellt, bedeutet ‚dem Auge die Ruhe, die Geduld, das An-sich-herankommen-lassen angewöhnen‘, d.h. das Auge zur

<sup>21</sup> Balzer/Ricken 2010, 60; vgl. auch Castro Varela/Mecheril 2010, 97ff. „Eine pädagogische Anerkennungspraxis, die sich affirmativ auf den Subjektstatus der Individuen einer postkolonialen Migrationsgesellschaft bezieht, bezieht sich indirekt auch immer affirmativ auf die in dieser Gesellschaft geltenden formellen und informellen Machtverhältnisse, die diese Identitäten hervorbringen. Pädagogisches Handeln, das ‚Migrant/innen‘ als ‚Migrant/innen‘ anerkennt und die Bedingungen der Möglichkeit der Produktion der Anderen nicht beleuchtet, bestätigt insofern *volens volens* das Schema, das zwischen ‚Migrant/innen‘ und ‚Nicht-Migrant/innen‘ und ‚Fremden‘ und ‚Nicht-Fremden‘ unterscheidet. Die Paradoxie, die hier anklingt, besteht darin, dass Handlungsmacht und –vermögen an Anerkennungsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den inferioren Status der Anderen bestätigt. Sobald der und die Migrationsandere erkannt und geachtet wird, findet eine Festschreibung der Anderen als Andere statt, während gleichzeitig Machtverhältnisse unbeleuchtet bleiben.“ (Castro Varela/Mecheril 2010, 101)

<sup>22</sup> vgl. dazu ausführlicher die weiterführenden Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit der Autoritätsfrage in Schäfer/Thompson 2009

<sup>23</sup> Balzer/Ricken 2010, 55

<sup>24</sup> Balzer/Ricken 2010, 74. Auch der Verachtete wird von anderen in einer bestimmten Position und Zuschreibung anerkannt.

tiefen und kontemplativen Aufmerksamkeit, zu einem langen und langsamen Blick befähigen.“<sup>25</sup> Während pädagogische Bemühungen im Kontext Schule zunächst Maß und Orientierung an gesellschaftlich erwünschten Verhaltensweisen, bestimmten Wertvorstellungen, politisch korrekten Umgangsformen, geforderten Handlungsnotwendigkeiten etc. nehmen, könnte eine „Pädagogik des Sehens“ diesen Prozess des Hineinsozialisierens in bestimmte Sicht- und Verhaltensweisen zumindest unterbrechen und/oder verlangsamen. Ein bewusstes Hinschauen und Sehen steht in Spannung zu einem – gerade angesichts pluraler Angebote - ständig neu geforderten Agieren und Reagieren. Sehen-lernen bedeutet dann vielmehr, zu lernen, dass nicht auf jeden Reiz sofort reagiert wird, sondern dem Reiz Widerstand geleistet wird, ihm ein Nein entgegengesetzt werden kann. „Sofort reagieren und jedem Impuls folgen sei bereits eine Krankheit, ein Niedergang, ein Symptom der Erschöpfung.“, hält Han Nietzsche zitierend fest.<sup>26</sup> Dieses verweilende Sehen lässt sich nicht als passives Offen-sein für alles, was geschieht, verstehen. Es leistet diesen Reizen vielmehr Widerstand. „Es ist eine Illusion zu glauben, je aktiver man werde, desto freier sei man. (...) Die pure Aktivität verlängert nur das bereits Vorhandene. Eine wirkliche Wendung zum Anderen setzt die Negativität der Unterbrechung voraus.“<sup>27</sup>

Nicht sofort zu wissen, was man will, wer man ist, wer man sein will, wie der andere einzuschätzen ist, was zu tun ist – oft diagnostiziert als Orientierungslosigkeit angesichts der vielfältigen Möglichkeiten und des Zwangs zur Wahl-, dieses Zögern, dieses Sich-nicht-entscheiden-Können und –Wollen als Ausdruck bereits erschöpfter oder auch heilsamer Müdigkeit sind als bedeutsame Lernanzeiger zu identifizieren. Sie verleihen der Zeit des verlangsamen, sich versenkenden und darin sich und andere entdecken könnenden Dazwischen Bedeutsamkeit. So können Lernverweigerung aus Überforderung, das Offenhalten von Entscheidungen oder die Ignoranz gegenüber moralisch noch so gut begründbaren Zielen und Forderungen die Chance eröffnen, genauer hinzusehen und dem Sinn des Seins und Handelns auf den Grund zu gehen. Zudeckende Aktivität hingegen prolongieren Überforderung, Entscheidungsunfähigkeit oder Anerkennungsverweigerung.

### **Verlernen und Umlernen**

Unterbrechen und Verweilen lassen zudem auch deutlich werden, wo bisheriges Wissen, Verhalten und Handeln nicht mehr ausreichen und ein Verlernen oder Umlernen erforderlich werden. Der Prozess des Verlernens und Umlernens beginnt in diesem Zwischenraum, im Dazwischen von Bisherigem und Zukünftigem. Während das bisher Erlernte nicht mehr trägt und taugt, ist im Prozess des Ver- und Umlernens neue Erkenntnis noch nicht vorhanden. Verlernen und Umlernen sind dabei nicht mit Vergessen zu verwechseln. Während Vergessen als Produkt erschöpfter Müdigkeit angesehen werden kann und Verlust intendiert, lässt sich Um- und Verlernen im Bereich der heilsamen Müdigkeit ansiedeln mit der Perspektive, die Dinge anders sehen zu können und zu dürfen. Es ist dies ein zutiefst aktives Befreien von bisherigen Sicht- und Handlungsweisen und von einem angehäuften Wissen, das seinen Sinn verloren hat. Der Prozess des Um- und Verlernens steht in der Spannung des Nicht-mehr und Noch-nicht. Religiöses Lernen lässt sich hierin nicht zuletzt deswegen gut verorten, weil es in seiner Annäherung an den Unbegreifbaren und das Unfassbare in diesem Raum des Dazwischen verortet ist und

---

<sup>25</sup> Han 82013, 41

<sup>26</sup> Han 82013, 42

<sup>27</sup> Han 82013, 42

bisherige Gewissheiten zutiefst erschüttert oder zumindest anfragt. Es wersetzt sich einem schnellen An- und Dazulernen und findet im kontemplativen Versenken seinen tiefsten Ausdruck, sodass sich der Mensch in seiner Beziehung zu anderen und zu Gott/dem Göttlichen neu sehen lernt.<sup>28</sup>

Lernen in einer pluralen Welt, der Fragen der Verunsicherung, der Fremdheit und Entfremdung inhärent sind, lässt sich weniger als lineares Dazulernen, auch nicht auf moralischer Ebene charakterisieren, sondern vielmehr als Prozess des Um- und Verlernens. Nicht möglichst viel Wissen über andere Kulturen, andere Menschen, globale Prozesse, neueste Entwicklungen, korrektes Verhalten etc. gilt es anzuhäufen, sondern dem Widerständigen ist Raum zu geben, damit Prozesse des Um- und Verlernens angestoßen werden können. In diesem Sinne lässt sich eine Kultur der Anerkennung weit über ein moralisches Postulat hinaus als jeweilige Diskurs- und Handlungspraxis ansehen, die im Widerständigen einen Lernimpuls entdecken kann, der vor jedem Agieren zunächst ein Sehen und Verweilen erzwingt. „Die Beachtung der Widerfahrnis, des Widerstands und des Irrtums, die Korrektur wie auch die Sedierung eines neuen Erfahrungshorizonts bringen mit sich, dass das Lernen von Erfahrung(srahmen) zu Erfahrung(srahmen) führt, ohne dass intentional sichergestellt und gewährleistet werden kann, dass letzterer eine Höherentwicklung des ersteren ist.“<sup>29</sup> Ein genaues Hinsehen und Wahrnehmen von Differenz zu Anderen, Anderem und sich selbst bewahrt vor der Illusion eines letztgültig einholbaren Wissens über die Welt und ihrer Bemächtigung. Anerkennung geschieht auch über das Verkennen des/der Anderen. Dass Dazulernen in erster Linie als Um- und Verlernen zu konzipieren ist, ist der Tatsache geschuldet, dass ein Sehen und Verweilen nicht die Reduktion von Komplexität, sondern eine Annäherung an sie zum Ziel hat. Widerstand verhindert nicht die Annäherung an die Komplexität des Lebens, sondern ist ein Lernanzeiger dafür, dass sie geschehen kann, wenn dem Widerständigen Raum gegeben wird.

#### LITERATUR:

Balzer, Nicole/Ricken, Norbert: Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. Pädagogik – Perspektiven, Paderborn 2010, 35-87

Bruneforth, Michael/Lassnig, Lorenz (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Das Schulsystem im Siegel von Daten und Indikatoren, Graz 2012

Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul: Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen, in: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. Pädagogik – Perspektiven, Paderborn 2010, 89-118

---

<sup>28</sup> vgl. dazu auch Bert Roebben, der religiöses Lernen im Bild des Reisens als Pilger im Unterschied zum gierig konsumierenden Touristen zu beschreiben versucht und mit Sinnentdeckung in Abgrenzung zur Sinngebung eine Perspektive heutigen Religionsunterrichts vorstellt. (Roebben 2011, 85-88). Vgl. auch die inspirierenden Gedanken zu Prozessor und Prozeession in Hans Analysen zur Beschleunigungsgesellschaft (Han <sup>2</sup>2012, bes. 51-54)

<sup>29</sup> Göhlich 2007, 198

Du, Yong/Knopf, Hildtraud: Self-medication among children and adolescents in Germany: results of the National Health Survey for Children and Adolescents (KiGGS), in: British Journal of Clinical Pharmacology 2009, 599-608  
(<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2780285/pdf/bcp0068-0599.pdf>;  
Zugriff: 13.5.20013)

Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007

Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007

Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen. Ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe, München 2012

Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim 2007

Göhlich, Michael: aus Erfahrung lernen, in: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim 2007, 191-202

Han, Byung-Chul: Müdigkeitsgesellschaft, Berlin 2013

Han, Byung-Chul: Transparenzgesellschaft, Berlin 2012

Jäggle, Martin: Anerkennung vor jeder Leistung. Interview mit Martin Jäggle, in: Das Wort 3/2008,

Jäggle, Martin: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, in: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert (Hg.): lebens.werte.schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien 2009, 265-280

Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Stockinger, Helena/Schelander, Robert (Hg.): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Hohengehren 2013

Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens, München 2008

Nairz-Wirth, Erna/Meschnig, Alexander/Gitschthaler, Marie: Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers. Eine Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien, Wien 2010

Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim 2012

Pongratz, Ludwig A.: Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken, Paderborn 2010

Ramelow, Daniela/Griebler, Robert/Hofmann, Felix/Unterweger, Katrin/Mager, Ursula/Felder-Piug, Rosemarie/Dür, Wolfgang: Gesundheit und

**Kommentiert [a1]:** Liebe Tessi – kannst du das bitte überprüfen? Ob das so stimmt?

**Feldfunktion geändert**

Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülern und Schülerinnen. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2010, Wien 2011 (Hg. Bundesministerium für Gesundheit) [www.kindergesundheit.at](http://www.kindergesundheit.at)

Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Münster 2011

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Autorität, Paderborn 2009

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. Pädagogik – Perspektiven, Paderborn 2010

Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich/Bucher, Anton A. (Hg.): Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012

Vogtenhuber, Stefan u.a. : Output – Ergebnisse des Schulsystems, in: Bruneforth, Michael/Lassnig, Lorenz (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Das Schulsystem im Siegel von Daten und Indikatoren, Graz 2012, 114-164