

## **Ausschussvorlage**

Ausschuss: KPA

Stellungnahmen zu: Drucks. [18/2864](#)  
– Schulgesetz –

DER BEAUFTRAGTE  
DER EVANGELISCHEN KIRCHEN IN HESSEN  
AM SITZ DER LANDESREGIERUNG

Ev. Kirche in Hessen und Nassau    Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck    Ev. Kirche im Rheinland

An den Vorsitzenden des  
Kulturpolitischen Ausschusses  
Herrn MdL Dr. Michael Reuter  
Hessischer Landtag  
Schlossplatz 1-3

65183 Wiesbaden

03.02.2011

**Betr.:** Schriftliche Anhörung zum Gesetzentwurf der Fraktion der SPD für ein Gesetz für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in Hessen (Hessisches Schulgesetz) – Drucksache 18/2864

Sehr geehrter Herr Dr. Reuter,  
sehr geehrte Frau Öftring,  
sehr geehrte Damen und Herren,

die Evangelischen Kirchen in Hessen danken sehr für die Zusendung des Gesetzentwurfs der Fraktion der SPD für ein Gesetz für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in Hessen (Hessisches Schulgesetz).

Die Evangelischen Kirchen in Hessen unterstützen alle parlamentarischen Bemühungen, zu mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in Hessen zu kommen. In diesem Zusammenhang erinnere ich an die dritte Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland im November 2010, die ein „Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit“ verabschiedet hat. Unter der Überschrift „Niemand darf verloren gehen“ liegt nun die eigentliche Kundgebung zum Schwerpunktthema in gedruckter Form vor. Ich füge dieser Stellungnahme ein Exemplar bei.

Zu dem vorgelegten Gesetzentwurf – neben der grundsätzlichen Zustimmung, mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu erreichen – nur wenige Anmerkungen:

1. § 6 und § 9 des Gesetzentwurfs regeln das Verhältnis der Fächer Religion und Ethik. Nur Religion ist ein – zumal grundgesetzlich und durch die Hessische Verfassung garantiertes – ordentliches Lehrfach. Ethik ist seit seiner Einführung als Schulfach in Hessen Ersatzfach für den konfessionellen Religionsunterricht. Die Evangelischen Kirchen in Hessen legen auf diese Unterscheidung Wert und bitten daher dringend, das Gefüge der Fächer Religion und Ethik in der bisherigen Form beizubehalten.
2. Die Erwähnung der kirchlichen Einrichtungen in § 20 „Öffnung von Schule“ bestätigt eine gute, wenngleich ausbaufähige Praxis.
3. Die obligatorische Einführung der Schuleingangsstufe flexibilisiert die Einschulung und reagiert auf den unterschiedlichen Leistungs- und Entwicklungsstand der Kinder (§ 21 Abs. 3f und § 22). Hier fehlt den Evangelischen Kirchen in Hessen der Bezug zur Arbeit der Kindertagesstätten. Die berechnete Verzahnung von Elementar- und Primarbereich sollte hier auch ihren gesetzgeberischen Ausdruck finden.

Mit freundlichen Grüßen



Jörn Dulige

# „NIEMAND DARF VERLOREN GEHEN!“

**Evangelisches Plädoyer  
für mehr Bildungsgerechtigkeit**



3. Tagung der 11. Synode  
der Evangelischen Kirche in Deutschland  
7. bis 10. November 2010 in Hannover



Präses Katrin  
Göring-Eckardt

## VORWORT

---

Unter dem Motto „Niemand darf verloren gehen!“ hat die 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland auf ihrer 3. Tagung ein „Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit“ beschlossen. Angesichts der wachsenden Ungleichheiten im Bildungsbereich gewinnt die biblisch in der Menschenwürde begründete Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit an Aktualität und Schärfe. Auch für uns selbst als Kirche, als Kindergartenträger oder Schulverein. Wir brauchen besondere Bildungsangebote für diejenigen, deren Förderung durch das herkömmliche Bildungssystem nicht gelingt, sowie die kritische Auseinandersetzung mit gerechten und ungerechten Verhältnissen in der Gesellschaft als Thema von Bildung. Wir brauchen aber auch eine stärkere Förderung jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen in der Schule für die, die besonders gut sind, genauso wie für diejenigen, die mehr Unterstützung benötigen. Auf der Synode wurde deutlich, welche Chancen sich gerade den Kirchengemeinden und ihren Einrichtungen vor Ort bieten, über nachbarschaftliche Netzwerke Kinder und deren Familien zu unterstützen und zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen. Die Synode hat darüber hinaus in besonderer Weise allen in der Bildung Tätigen für ihre verantwortungsvolle Arbeit gedankt. Sie tritt für die Verbesserung der Bedingungen ihrer anspruchsvollen Arbeit ein und bietet ihnen auf verschiedenen Ebenen die Zusammenarbeit an.

Nun geht es darum, dem Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit Taten folgen zu lassen. Dazu brauchen wir einen langen Atem. Mehr Bildungsgerechtigkeit lässt sich nicht einfach herstellen oder verordnen, sondern erfordert Zeit und Nachdenklichkeit. Diese Dokumentation soll dabei helfen. Neben der Kundgebung der Synode bieten Referate und Bibelarbeit pointierte eigene Ansätze und vertiefen das Thema mit unterschiedlichen Akzentsetzungen. Das Ergebnis der vorbereitenden Arbeiten und die Qualität der Beiträge wurden auf der Synode von allen Seiten dankbar gewürdigt. Allen, die dazu beigetragen haben, danke ich sehr herzlich.

*Katrin Göring-Eckardt*

Hannover, 10. November 2010

## Aus dem Inhalt:

### **EKD-Synode in Hannover (7.-10.11.2010) – »Niemand darf verloren gehen!« Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit**

---

- ▷ Präses Katrin Göring-Eckardt:  
»Vorwort« 2

### **Kundgebung zum Schwerpunktthema**

---

- ▷ »Niemand darf verloren gehen! –  
Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit« 4

### **Beiträge zum Schwerpunktthema**

---

- ▷ Rolf Bade:  
»Einführung in die Behandlung des Schwerpunktthemas« 10

- ▷ Prof. Dr. Thomas Rauschenbach:  
»Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit aus pädagogischer Perspektive« 15

- ▷ Prof. Dr. Dr. h.c. Christoph Marksches:  
»Theologische Überlegungen zu einem evangelischen Verständnis  
von Bildung und Bildungsgerechtigkeit« 36

- ▷ Dr. Antje Fetzer:  
»Bibelarbeit zu 1. Korinther 12, 22-26« 41

### **Vorbereitungsausschuss**

---

- ▷ »Zusammensetzung des Vorbereitungsausschusses« 46

## »Niemand darf verloren gehen!« – Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit

*Kundgebung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) auf ihrer 3.Tagung vom 7. bis 10. November 2010 in Hannover*

*Im Rahmen der Dekade zum Reformationsjubiläum 2017 ist das Jahr 2010 dem Thema Bildung gewidmet, denn die Reformation gestaltete nicht nur die Kirche neu, sondern war auch eine Bildungsbewegung. Diese Bewegung ist ganz entscheidend mit dem Namen des engen Weggefährten Martin Luthers, Philipp Melanchthon, verbunden. In Erinnerung an das reformatorische Bildungshandeln und in bewusster Anknüpfung und Fortsetzung des in der Evangelischen Kirche in Deutschland angestoßenen Reformprozesses »Kirche der Freiheit«, zu dem auch die Überprüfung des eigenen Bildungshandelns gehört, erhebt die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland das Thema Bildung unter dem Motto »Niemand darf verloren gehen!« – Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit zu ihrem diesjährigen Schwerpunktthema und verabschiedet hierzu die nachfolgende Kundgebung. Im Wissen um die Weite eines umfassenden Bildungsverständnisses konzentriert sie sich dabei auf die Bildungsbereiche, die Kinder und Jugendliche betreffen, denn sie sieht in diesen Bereichen einen vordringlichen und überfälligen Handlungsbedarf.*

### **Bildungsgerechtigkeit gehört zum evangelischen Selbstverständnis**

*»Gott will, dass allen Menschen geholfen werde und sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen« (1Tim 2,4).*

Dieser Gewissheit verdankt sich die theologische Kraft und Wirksamkeit der Reformation bis heute. Durch Bildung gewinnen Menschen Lebensorientierung, klären sie ihr Selbstverständnis und werden im Glauben sprachfähig. *»Denn dazu insbesondere sind die Menschen erschaffen, dass sie einander über Gott und über das Gute unterweisen. Dafür hat Gott ihnen die Sprache gegeben. Deshalb steht außer Frage, dass dasjenige Leben, das sich in Lehren und Lernen entfaltet, das überhaupt Gott wohlgefälligste ist« (Philipp Melanchthon).* Leitbild der Reformatoren ist die Gemeinde von Christinnen und Christen, die die Bibel selber lesen können und von daher ihren Glauben verstehen, in ihm urteilsfähig sind und wissen, auf welchem »Glaubenswissen« im Sinne grundlegender Erzählungen, Erfahrungen, Traditionen

und Bekenntnisse christlicher Glaube und christliche Geschichte beruhen. Ein solcher »gebildeter, reflektierter und wissender« Glaube distanziert sich von Fundamentalismen und pseudoreligiösen Ansprüchen, er schafft Freiheit zum Glauben und im Glauben, er schafft Freiheit, in der Welt den eigenen Glauben zu bezeugen und befähigt zum Dienst in der Welt.

Aus der so verstandenen Freiheit heraus traten die Reformatoren für ein öffentliches Schul- und Universitätswesen ein. Bildung sollte nicht länger das Privileg Weniger bleiben, sondern unabhängig von Herkunft und Stand sollten Bildungschancen und durch Bildung vermittelte Wege gesellschaftlicher Teilhabe eröffnet werden. Sie waren davon überzeugt: *»Weder Bollwerk noch Mauern sind beständigere Schutzwehren der Städte als Bürger mit Bildung, Besonnenheit, Klugheit und anderen Tugenden geschmückt« (Philipp Melanchthon).* Die Reformatoren forderten deshalb, Bildung nicht auf einzelne Gruppen und Schichten zu begrenzen. Alle Menschen sollten befähigt werden, ihr Leben eigenständig und verantwortungsbewusst zu führen, an den Anliegen der Gemeinschaft Teil zu haben und den christlichen Glauben in der Gemeinde und in der Öffentlichkeit zu leben. Bildung und der Einsatz für eine so verstandene Bildungsgerechtigkeit gehörten für sie in den Lebensvollzug.

Alles menschliche Bemühen um Gerechtigkeit gründet sich in der Gerechtigkeit, die Gott schenkt. Gott gibt niemanden verloren, er geht den Menschen nach, hilft ihnen auf, lädt sie in die Nachfolge ein (Lk 10,25ff.; Lk 15,1ff.; Lk 15,11ff.). In dieser Gerechtigkeit und Barmherzigkeit Gottes wurzelt der Auftrag, sich in besonderer Weise den Armen und Schwachen, den Benachteiligten und den Gescheiterten zuzuwenden und sich dafür einzusetzen, dass gerade sie gerecht behandelt werden und niemand von ihnen verloren geht. Dieser Auftrag hält dazu an, für eine bessere Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens und Lebens – gerade auch für Kinder und Jugendliche (Mk 10,13ff.) – immer dann einzutreten, wenn diese Bedingungen Chancen verwehren oder Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten hervorrufen. Mit ihren Gaben und Grenzen sind alle auf Gemeinschaft angewiesen

und bereichern sie. Diese Gemeinschaft erfahren gerade auch diejenigen, die ihr Christsein in führender Position und Verantwortung bewusst leben. Für die christliche Gemeinde kommt dies im biblischen Bild vom Leib Christi zum Ausdruck (1Kor 12,22-26).

Im Vertrauen auf die Gerechtigkeit Gottes stehen Christinnen und Christen ein für die vorbehaltlose Achtung und Anerkennung der Würde des Einzelnen, weil sie selber durch Gottes Barmherzigkeit erfahren, dass menschliches Denken und Handeln, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl nicht nur von einer besseren Gestaltung der äußeren Lebensbedingungen abhängig sind, sondern existenziell im vorbehaltlosen Angenommensein durch Gott gründen. Der Glaube an dieses Angenommensein befähigt zur Überwindung eigener Beschränkungen ebenso wie zur gelingenden Realisierung von Lebensmöglichkeiten in der Gemeinschaft. Aus dem Glauben an Gottes Gerechtigkeit und Barmherzigkeit leitet sich das engagierte Eintreten von Christinnen und Christen für mehr Bildungsgerechtigkeit ab. Im Vertrauen hierauf sind sie in diesem Eintreten getragen, selbst dann, wenn sie darin unzulänglich bleiben oder gar scheitern. Denn die Gerechtigkeit und Barmherzigkeit weisen über sie hinaus auf Gott, der immer wieder einen neuen Anfang eröffnet.

### **Ungerechte Bildungsverhältnisse fordern zum Widerspruch heraus**

Das gegenwärtige Bildungswesen entspricht noch immer nicht dem Verständnis einer zeitgemäßen Bildung in der Wissensgesellschaft, wie es von der Evangelischen Kirche in Deutschland etwa auf der EKD-Synode 1994 mit dem Schwerpunktthema »Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft«, in der Denkschrift »Maße des Menschlichen« oder in der Orientierungshilfe »Kirche und Bildung« perspektivisch formuliert worden ist. Bildungsgerechtigkeit ist nach evangelischem Verständnis zugleich als Befähigungsgerechtigkeit auszulegen. Befähigungsgerechtigkeit meint mehr als die formale Eröffnung gleicher Chancen. Sie zielt ganz wesentlich auch auf die Gestaltung der personalen und institutionellen Voraussetzungen, die geeignet sind und dazu befähigen, Chancen zu nutzen, Förderung zu teil werden zu lassen, Leistungspotentiale zu entfalten oder Anstrengungsbereitschaft zu einem erfolgreichen Ergebnis zu führen. Menschen dürfen weder auf ihre Leistungsfähigkeit reduziert noch an ihrer Leistungsfähigkeit

gehindert werden. Neben die Fragen der individuellen Förderung und Forderung im Bildungswesen treten deshalb zugleich die Fragen nach den Voraussetzungen für eine gelingende personale Entwicklung und Bildung. So verstanden gewährleisten Bedingungen und Strukturen im gegenwärtigen Bildungswesen nach wie vor keine Bildungsgerechtigkeit. Damit wollen und werden wir uns nicht abfinden. Getragen von der freimachenden und zur Veränderung ermutigenden Botschaft des Evangeliums können und wollen wir vor allem nicht hinnehmen, dass

- immer noch soziale Herkunft, Armut und Bildungsferne über den Bildungserfolg entscheiden; Teilhabe und Chancen werden so für viele Kinder schon von Beginn an eingeschränkt und ungerecht verteilt,
- die Familie als der zentrale Ort primärer Bildung zu wenig in ihrem Erziehungs- und Bildungshandeln unterstützt sowie in eine gezielte Bildungsförderung einbezogen wird; in der Familienpolitik genießen staatliche Geldleistungen nach wie vor Priorität vor einer bedarfsgerechten und bildungsbasierten frühkindlichen Betreuung und Bildung zum Beispiel in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren,
- Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf zu selten gemeinsam mit anderen Kindern und Jugendlichen erzogen und unterrichtet werden; noch immer herrscht in den Bildungseinrichtungen eine eher exklusive statt inklusive Bildung und Erziehung vor, welche die staatliche Verpflichtung im Sinne der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen nicht hinreichend berücksichtigt,
- ungleiche Bildungschancen durch die Gestaltung des Schulwesens nicht nur nicht ausgeglichen, sondern in Teilen sogar verstärkt, soziale sowie ethnische Segregationen begünstigt und eine übergroße Streuung bei den schulischen Leistungsergebnissen hingenommen werden,
- die Bildungssysteme in den Ländern weiterhin so unterschiedlich und unübersichtlich sind und es gerade auch wegen der fehlenden Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit zu einem Bildungsgefälle und zu Bildungsbarrieren zwischen den Ländern kommt,



- die religiöse, philosophisch-ethische und dia-konische Dimension von Bildung in den unterschiedlichen Bildungsabschnitten vom Elementarbereich bis zum Tertiärbereich immer stärker in den Hintergrund gedrängt und so einem Bildungsverständnis Vorschub geleistet wird, das vornehmlich den Nutzen und die ökonomische Verwertbarkeit von Bildung in den Vordergrund rückt,
- weiterhin viel zu viele Jugendliche die Schule ohne Abschluss oder mit einem Bildungs-niveau verlassen, das kaum einen Anschluss an die Ausbildung zulässt, und in der Folge Ju-gendliche nach der Schulzeit zu lange in Übergangssystemen verbleiben,
- das Hochschulstudium zunehmend einem Nutzen- und Effizienzkalkül unterworfen wird und wesentliche Wissenschaftsbereiche, so auch die der Geisteswissenschaften einschließ-lich der theologischen Wissenschaft, nachran-gig behandelt und eingestuft werden,
- nonformale Bildungsprozesse, die wie z.B. in der außerschulischen Jugendbildung eher selbstgesteuert und individuell erfolgen, im Vergleich zur formalen Bildung nicht ausrei-chend anerkannt, verdrängt und in ihrer Be-deutung zu wenig gewürdigt werden mit der Folge einer in wachsendem Maße defizitären Ausstattung.

Als einer der größten Träger von Bildungseinrich-tungen in Deutschland weiß die evangelische Kirche, dass diese und weitere kritische Befunde in Teilen auch auf ihre Einrichtungen zutreffen. Insoweit richten sich unsere Kritik und unser Plädoyer nicht nur nach außen, sondern auch an uns selbst. Als Kirche wissen wir uns selbst auf-gefordert, inhaltliche, strukturelle oder finanzielle Unzulänglichkeiten in den eigenen Einrichtungen zu überwinden.

### **Bildungsgerechtigkeit verlangt bildungsgerechtes Handeln**

Die demografische Entwicklung in Deutschland, die Ergebnisse nationaler und internationaler Vergleichsuntersuchungen oder die zu-nehmende Internationalisierung von Bildungszei-ten und Bildungsabschlüssen fordern die Bil-dungspolitik in Deutschland heraus. Aus Sicht der Evangelischen Kirche in Deutschland muss die Politik mehr Bildungsgerechtigkeit für alle unab-hängig von Herkunft und sozialem Hintergrund

verwirklichen. »Niemand darf verloren gehen!« ist für uns als Kirche kein bloßer Appell, sondern Programm. Bildungspolitik ist für uns insoweit immer auch Sozialpolitik, in globaler Perspektive auch Entwicklungspolitik. Deshalb treten wir für eine umfassende personale, soziale, kulturelle und praktische Bildung ein. Die Persönlichkeits-entwicklung ist durch den Erwerb eines profun-den Verfügungs- und Orientierungswissens zu stärken, weil dieses Wissen eine wesentliche Voraussetzung für Teilhabegerechtigkeit und selbstverantwortliche Lebensgestaltung darstellt. Zugleich ist die Bereitschaft zur Verantwortungs-übernahme für sich selbst und für andere zu för-dern, denn ohne die eigene Bereitschaft und ohne die Nächstenliebe des barmherzigen Samariters ist keine wirkliche Solidargemeinschaft möglich.

Um der Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Familien willen halten wir als Evangelische Kir-che in Deutschland folgende Erfordernisse der Bildungsgerechtigkeit für besonders vordringlich:

- *Bildungsgerechtigkeit entscheidet sich am An-fang* – deshalb sind Eltern in ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgabe zu stärken, denn Familie ist der erste und wichtigste Bildungsort. Eltern tra-gen eine hohe Verantwortung, hierbei sind ihnen aufsuchende und unterstützende Hilfen im Sinne einer Erziehungspartnerschaft auf Augenhöhe anzubieten. Die Realisierung einer frühkindlichen Betreuung und Förderung verlangt die systemati-sche Zusammenarbeit von Familie, Kinderta-geseinrichtung und Grundschule sowie die ver-mehrte Einrichtung und Förderung von Familien-bildungszentren und Mehrgenerationenhäusern. Wir fordern außerdem das Recht eines jeden Kin-des auf einen Platz in einer Kindertageseinrich-tung und wenden uns gegen einen lediglich öko-nomisch begründeten Trägerwettbewerb auf Kos-ten der pädagogischen Qualität.

- *Bildungsgerechtigkeit ist unvereinbar mit Aus-grenzung* – deshalb fordern wir umfassende Neu-ansätze für eine inklusive Bildung von der Kin-dertageseinrichtung bis zur Schule für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf ebenso wie eine Vervielfachung der Anstrengungen zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einschließlich ihrer Fami-lien.

- *Bildungsgerechtigkeit setzt Gemeinsamkeit, Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit, auch län-derübergreifend, voraus* – deshalb sind die bishe-rigen vielfältigen und kaum noch zu übersehen-den Schulsysteme in den Ländern stärker aufein-

ander zu beziehen und zu vereinheitlichen. Bildungswege dürfen nicht an Ländergrenzen enden. Wir treten ein für eine verbesserte horizontale und vertikale Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungswegen. Ausgehend von ihrer Gleichwertigkeit können wir uns einen eher allgemein bildend und einen eher allgemein und berufsbildend gestalteten Bildungsweg in den Ländern vorstellen, in denen das gemeinsame Lernen über die Grundschule hinaus gestärkt wird und unterschiedliche Lernzeiten bis zum Erwerb eines gleichwertigen Schulabschlusses zugelassen werden. Wir fordern dazu auf, die politische Gegenüberstellung von differenzierten oder integrierten Bildungssystemen ebenso wie die von einer Bildung in der Breite oder in der Spitze zu überwinden und den oft durchsichtigen Streit hierüber zu beenden.

– *Bildungsgerechtigkeit verlangt erweiterte Förderung und Unterstützung* – deshalb müssen alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit zum Besuch einer Ganztagskindertagesstätte und einer Ganztagschule einschließlich sozialpädagogischer, schulpsychologischer und seelsorgerlicher Unterstützung erhalten. Dabei brauchen Ganztageseinrichtungen vielfältige Partnerschaften. Für eine Zusammenarbeit zwischen diesen Einrichtungen und anderen gesellschaftlichen Gruppen und Trägern wie den Kirchen sind hier geeignete und auskömmliche Rahmenbedingungen zu schaffen.

– *Bildungsgerechtigkeit zielt auf eine umfassende personale Bildung* – deshalb brauchen Bildung und Religion einander. Die religiöse, philosophisch-ethische und diakonische Dimension von Bildung, die auf Sprach- und Dialogfähigkeit in religiösen und ethischen Fragen, auf Mündigkeit im Glauben sowie auf Mitempfinden und Mithilfe gegenüber dem Anderen setzt, gehört zum Kern des Bildungsauftrags einer jeden Bildungseinrichtung. Diese Dimension von Bildung wird in der Schule besonders im Religionsunterricht, in der Hochschule besonders in der Theologie thematisiert und vermittelt. Der Verfassungsrang des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG muss in allen Ländern Eingang in die Schulgesetze finden. Nur als gleichberechtigter Fachunterricht verwirklicht er die positive Religionsfreiheit nach Art. 4 GG und sichert die individuelle Teilhabe der Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionen und Weltanschauungen. Ferner leistet die wissenschaftliche Theologie als universitäre Wissenschaft einen unentbehrlichen Beitrag zur Entwicklung der Orientierungskraft von Religion und Weltanschauung in der modernen, offenen Ge-

sellschaft, der qualitativ und quantitativ nicht gefährdet werden darf.

– *Bildungsgerechtigkeit muss auch nach der Schulzeit gelten* – deshalb ist die Ausbildung für alle Jugendlichen durch die Bereitstellung entsprechender Ausbildungs- und Studienkapazitäten seitens der für die Ausbildung und für die Hochschule Verantwortlichen zu gewährleisten. Das gilt auch für eine gerechte Ausbildungs- und Studienfinanzierung. Jugendliche ohne Schulabschluss müssen eine zweite Chance erhalten.

– *Bildungsgerechtigkeit widerspricht einer Geringerschätzung von einzelnen Ausbildungs- und Studiengängen* – deshalb darf eine anspruchsvolle Ausbildung in sozialen und diakonischen Berufen gesellschaftlich z. B. durch eine zu geringe Bezahlung nicht weniger anerkannt und gefördert werden als eine anspruchsvolle Ausbildung in Handwerk oder Verwaltung; deshalb darf ein Studium in geistes- oder sozialwissenschaftlichen, in musischen oder künstlerischen Studiengängen z. B. durch eine finanzielle Förderung über Exzellenzinitiativen, Stipendien oder Drittmittel als nicht weniger bedeutsam eingestuft werden als ein Studium in naturwissenschaftlichen oder technischen Studiengängen.

– *Bildungsgerechtigkeit fußt auf Professionalität* – deshalb sind eine qualitative, möglichst fachhochschulgestützte Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher sowie Gemeindepädagoginnen und -pädagogen und Diakoninnen und Diakonen sowie eine verbesserte Lehrerbildung in Universität und Studienseminar ebenso notwendige Voraussetzungen für eine gelingende Erziehung und Bildung wie eine umfassende Fort- und Weiterbildung und entsprechende Gestaltung der Arbeitsbedingungen für Erziehende, Unterrichtende und Lehrende.

– *Bildungsgerechtigkeit ist auf Bildungsprozesse jenseits von Schulpflicht und Schulabschlüssen angewiesen* – deshalb ist die außerschulische Jugendbildung als Beitrag zur umfassenden Persönlichkeitsbildung zu erhalten und schrittweise zu erweitern. Kinder- und Jugendarbeit schafft vielfältige Gelegenheit zur frühen Übernahme von Verantwortung; junge Menschen erwerben dabei soziale und alltagspraktische Kompetenzen zur gelingenden Gestaltung ihres Lebens. Außerdem sind die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe mit den schulischen Angeboten insbesondere im Ganztagsbereich systematisch zu verknüpfen; dies gilt auch für die Konfirmandenarbeit und andere Angebote religiöser Bildungsarbeit der

Kirchengemeinden und -kreise für Kinder und Jugendliche.

– *Bildungsgerechtigkeit verlangt nach verschiedenen Wegen* – deshalb sind Bildungseinrichtungen in evangelischer Trägerschaft als notwendiger Teil des öffentlichen Bildungswesens nicht nur zuzulassen und anzuerkennen, sondern ideell und finanziell gezielt und angemessen zu fördern.

Die Evangelische Kirche in Deutschland wird diese Reformen und Positionen unterstützen und will ihnen im öffentlichen Bildungswesen zum Durchbruch verhelfen. Sie wird ihre eigenen Bildungseinrichtungen und ihr eigenes Bildungshandeln kritisch überprüfen und entsprechend weiterentwickeln. Sie ist sich dessen bewusst: Bildungsreformen sind nicht umsonst zu haben. Dies gilt sowohl für die kirchliche als auch für die staatliche Bildungsfinanzierung.

Die Evangelische Kirche in Deutschland fordert den Bund und die Länder auf, insbesondere die finanziellen Handlungsmöglichkeiten, die sich in der Folge der demografischen Entwicklung in den nächsten Jahren etwa bezüglich des allgemeinen Schülerrückgangs eröffnen, zu nutzen und die gewonnenen Mittel im Bildungssystem zur Umsetzung der notwendigen Reformen einzusetzen. Sie fordert darüber hinaus, den Streit der staatlichen Ebenen über ihre Anteile an der Bildungsfinanzierung im Interesse der nachfolgenden Generationen umgehend zu beenden und die Ziele des »Dresdener Bildungsgipfels«, insbesondere die Erhöhung der staatlichen Bildungsausgaben auf zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts bis zum Jahre 2015, konsequent zu verwirklichen.

### **Bildung ist Auftrag der Kirche**

Bildung gehört zum Verkündigungsauftrag der Kirche. Den biblischen Auftrag »... und lehret sie halten alles, was ich euch befohlen habe« (Mt 28,20) verstehen wir deshalb als Bildungsauftrag für die Kirchengemeinden, die Kirchenkreise, die Landeskirchen, die kirchlichen Vereine, Werke und Verbände. Er ist sowohl im christlichen Glauben, der auf Wissen und Verstehen angelegt ist, als auch im Generationenverhältnis begründet, das eine erzählende und erklärende Weitergabe der biblischen Überlieferung einschließt. Dabei verbindet der konstitutive Bezug auf das Evangelium als Zentrum des christlichen Glaubens die verschiedenen Handlungsfelder evangelischer Bildungsarbeit, so z.B. die Konfirmandenarbeit, die evangelische Kinder- und Jugendarbeit

ebenso wie die Arbeit in den evangelischen Kindertageseinrichtungen, den evangelischen Familienbildungsstätten, der evangelischen Kinder- und Jugendhilfe, den evangelischen Schulen oder im evangelischen Religionsunterricht. Ohne diesen Bezug kann es kein kirchliches Bildungshandeln im evangelischen Sinne geben. Trotz aller Unterschiede sind die Bereiche und Orte evangelischer Bildungsarbeit wechselseitig aufeinander bezogen und Kirche wirkt in ihnen im Sinne des evangelischen Bildungsauftrags. Zahlreiche Angebote in der Gemeinde, in pädagogischen Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft, in Vereinen und Gruppen, die weder von den dort Tätigen selbst noch von der Öffentlichkeit ausdrücklich mit Bildung in Verbindung gebracht werden, leisten gleichwohl einen wichtigen Beitrag zur Bildung. Dies gilt in globaler Perspektive für die Ökumene und die kirchliche Entwicklungsarbeit.

Zur Erfüllung dieses Auftrags bittet die Synode die Landeskirchen, die Diakonie und andere evangelische Bildungsträger, trotz geringer werdender finanzieller Mittel gerade angesichts der Verantwortung für die heranwachsende Generation in der Kirche und mit Blick auf die Zukunft der Kirche in der kirchlichen Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen einen Schwerpunkt zu setzen und die hierfür erforderlichen personellen und sachlichen Mittel bereitzustellen.

### **Verantwortliches Bildungshandeln setzt auf Anerkennung, Dialog und Mitwirkung**

Bildung ist auf gesellschaftliche und staatliche Unterstützung und Wertschätzung angewiesen. Das gilt besonders auch für kirchliche Angebote wie Schulen in evangelischer Trägerschaft, für welche die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit einen hervorgehobenen Stellenwert besitzt und die sich in besonderer Weise um Angebote für Menschen bemühen, deren Bildungsbedürfnisse und -möglichkeiten sonst nicht genügend berücksichtigt werden. Damit sie das staatliche Schulwesen ergänzen und bereichern können, brauchen sie auch als staatlich anerkannte Schulen den im Grundgesetz garantierten Spielraum für freie Schulen und eine angemessene finanzielle Unterstützung durch den Staat.

Bildungsgerechtigkeit ist nur im Zusammenwirken aller Beteiligten erreichbar. Die Evangelische Kirche in Deutschland dankt allen in der Bildung Tätigen für ihre verantwortungsvolle Arbeit und sucht verstärkt den Dialog mit ihnen. Sie tritt für die Verbesserung der Bedingungen ihrer an-

spruchsvollen Arbeit ein und bietet ihnen auf verschiedenen Ebenen die Zusammenarbeit an. Sie wendet sich mit ihren vielfältigen Unterstützungs- und Beteiligungsangeboten an Familien, Erziehende, Lehrende und Auszubildende, und lädt sie zur Mitwirkung ein.

Die Evangelische Kirche in Deutschland unterstreicht, dass sie ihren von den reformatorischen Einsichten her begründeten Auftrag sowohl im kirchlichen als auch im öffentlichen Bildungsw-

sen im Sinne Philipp Melanchthons weiterhin konsequent wahrnehmen wird:

*»Zwei Dinge sind es, worauf das gesamte Leben ausgerichtet sein muss, nämlich Frömmigkeit und Bildung«.*

Hannover, den 10. November 2010  
Die Präses der Synode  
der Evangelischen Kirche in Deutschland  
Katrin Göring-Eckardt



## Einführung in die Behandlung des Schwerpunktthemas

Von Ministerialrat Rolf Bade, Vorsitzender des Vorbereitungsausschusses

3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Hannover, 7.-10.11.2010

Frau Präses,  
hohe Synode,

im Rahmen der Dekade zum Reformationsjubiläum 2017 ist das Jahr 2010 dem Thema der Bildung gewidmet. Deshalb und in Fortsetzung des in der EKD angestoßenen Reformprozesses »Kir-

che der Freiheit« hat die Synode auf ihrer 2.Tagung im Oktober 2009 in Ulm beschlossen, unter der Überschrift »Niemand darf verloren gehen!« das Bildungsthema in ihrer diesjährigen Tagung in den Mittelpunkt zu stellen. Denn dieses Thema, so der ehemalige Ratsvorsitzende W. Huber, »rührt an die für die christliche Kirche grundlegende Überzeugung von der gleichen Würde und Freiheit der Menschen, die mit der Forderung nach einem gleichen Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe unlösbar verknüpft ist.«

### 1. Auftrag der Synode

Im Wissen um die Breite eines umfassenden Bildungsverständnisses hat die Synode mit der gewählten Überschrift eine bewusste Zuspitzung der Thematik hin zu den Fragen der Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit vornehmen wollen. Im Mittelpunkt standen dabei nicht die grundsätzliche Begründung des evangelischen Bildungsverständnisses oder die umfassende Darstellung des evangelischen Bildungshandelns vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. In diesem Zusammenhang ist zum einen auf die Texte des Rates der EKD zu verweisen, wie zum Beispiel die Denkschrift »Maße des Menschlichen – Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft«, und zum anderem auf die Geschichte der Synode selbst, so etwa 1971 in Frankfurt (»Die Evangelische Kirche und die Bildungsplanung«), 1978 in Bethel (»Leben und Erziehen – wozu?«), 1984 in Halle (»Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft«) oder 1997 in Friedrichroda (»Religionsunterricht«). Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Diskussion, in der es weniger um allgemeine Bildungsfragen, sondern mehr um Fragen der Bildungsgerechtigkeit an sich geht, wollte die Synode das Thema in Anlehnung an die prononcierte Aussage »Keiner darf verloren gehen« von Pfarrer Arnold Dannenmann zuspitzen, die dieser auf der Gründungsversammlung des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschlands e.V. im Jahre 1947 formulierte. Denn zentrale biblische Anliegen sind sowohl die Sorge um die, die drohen verloren zu gehen (2. Petr. 3,9), als auch der Einsatz für die Verwirklichung von Gerechtigkeit (Jer. 9,23). Weil Gott der ist, der gerecht handelt, der menschliches Handeln an der Gerechtigkeit ausrichten will und zugleich selbst

gerecht ist, geht es auch bei der Bildung ganz wesentlich um die Gerechtigkeitsfrage. Darüber hinaus wollte die Synode, dies zeigen die Diskussionsbeiträge in Ulm, den Stellenwert der religiösen Bildung in heutiger Zeit berücksichtigt sowie die Verstehens- und Orientierungsdimension von Bildung hervorgehoben wissen. Die Synode wandte sich damit gegen eine Reduktion von Bildung auf Wissen und unterstrich das wechselseitige Angewiesensein von Bildung und Religion nicht nur in der Reformation, sondern auch in der sogenannten Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts. Bildung braucht Religion, Religion braucht Bildung, oder mit den Worten von Melanchthon gesprochen: »Zwei Dinge sind es, worauf das gesamte Leben ausgerichtet sein muss, nämlich Frömmigkeit und Bildung.«

Schließlich hat die Synode in Ulm unterstrichen, dass es bei dem Thema nicht nur um die Rolle der Kirche als »Mahnerin« gehen kann, weil gegenwärtige Bildungsverhältnisse dem Gesichtspunkt der Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit nicht entsprechen, sondern ebenso um das eigene Bildungshandeln der Kirche. Der nach Außen gerichtete Blick sollte insoweit zugleich auch durch den nach innen, also durch den auf uns selbst gerichteten ergänzt werden. Die Reformatoren haben nicht nur den Zusammenhang von Reformation und Bildung als für die Kirche wesentlich angesehen, sondern eine reformatorisch begründete Bildungsbewegung in Gang gesetzt, die Bildung nicht mehr als Privileg der Wenigen gelten ließ. Insoweit ist für uns als Kirche die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit mit Bezug auf die eigenen Bildungseinrichtungen bleibend aktuell.

## 2. Kundgebungsüberschrift und thematische Eingrenzung

Hohe Synode, der vom Präsidium einberufene Vorbereitungsausschuss zur Erarbeitung eines Kundgebungsentwurfs für diese Synodentagung legt nach intensiven Beratungen und sehr konstruktiv und sachorientiert geführten Gesprächen einen Kundgebungsentwurf sowie ein Lesebuch zur Kundgebung vor. Beides ist vom Präsidium zur Beratung und Beschlussfassung an die Synode weitergegeben worden. Allein mit dieser Weitergabe ist die Ausschussarbeit gewürdigt worden.

In Übereinstimmung mit dem Präsidium hat der Ausschuss die Formulierung des Schwerpunktthemas und damit auch der Überschrift der Kundgebung etwas abgewandelt – die Teilhabegerechtigkeit wird nicht mehr eigens benannt. Ferner schlägt Ihnen der Ausschuss vor, sich bei der Kundgebung inhaltlich auf die Bildungsbereiche zu konzentrieren, die Kinder und Jugendliche betreffen. Warum diese Modifikation und Konzentration?

Der Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit wird in der bildungstheoretischen und in der bildungspolitischen Diskussion mit unterschiedlichen Leitbegriffen beschrieben. Um nur einige in Erinnerung zu rufen: Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit, Verteilungsgerechtigkeit, Befähigungsgerechtigkeit oder eben Bildungsgerechtigkeit. Dabei ist es nicht gleichgültig, welcher Begriff der Diskussion zugrunde gelegt wird, doch in allen Fällen geht es immer auch um den Aspekt der Teilhabe an Bildung und die daraus erwachsenden Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe. Der Ausschuss will den Begriff der Bildungsgerechtigkeit zugleich als Befähigungsgerechtigkeit verstanden wissen. Im Kundgebungsentwurf heißt es hierzu: »Bildungsgerechtigkeit ist nach evangelischem Verständnis zugleich als Befähigungsgerechtigkeit auszulegen. Befähigungsgerechtigkeit meint mehr als die formale Eröffnung gleicher Chancen. Sie zielt ganz wesentlich auch auf die Gestaltung der personalen und institutionellen Voraussetzungen, die geeignet sind und dazu befähigen, Chancen zu nutzen, Förderung zuteilwerden zu lassen, Leistungspotenziale zu entfalten oder Anstrengungsbereitschaft zu einem erfolgreichen Ergebnis zu führen. Neben die Fragen der individuellen Förderung und Forderung im Bildungswesen treten deshalb zugleich die Fragen nach den Voraussetzungen für eine gelingende personale Entwicklung und Bildung« (Seite 2, Zeile 37 bis 44). Der Ausschuss hat lange mit dem Begriffspaar »Bildungs- und

Befähigungsgerechtigkeit« gearbeitet, ist um der besseren Lesbarkeit willen hiervon jedoch zum Schluss abgerückt. Bildungsgerechtigkeit meint ja die Gleichbehandlung aller an Bildung Teilnehmenden, und zwar nicht nur durch gleiches kodifiziertes Recht im Bildungssystem, sondern so, dass aus der formalen Rechtsgleichheit die Möglichkeiten gleicher Chancen und gleicher Teilhabebedingungen erwachsen. Befähigungsgerechtigkeit ergänzt die subjektive Perspektive, wonach die Gewährleistung von Bedingungen eingefordert wird, die es allen Menschen ermöglichen, ihre durchaus unterschiedlichen, somit individuellen Fähigkeiten zu entfalten.

Da dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit wie dem der Befähigungsgerechtigkeit der Begriff der Teilhabe- im Sinne von Beteiligungsgerechtigkeit inhärent ist, schlägt Ihnen der Ausschuss vor, in der Überschrift nur den Begriff der Bildungsgerechtigkeit aufzuführen.

Mit der Formulierung »Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit« soll zum Ausdruck gebracht werden, dass wesentliche Bereiche und Strukturen des gegenwärtigen Bildungswesens aus evangelischer Perspektive dem Maßstab der Bildungsgerechtigkeit nicht entsprechen. Im Kundgebungsentwurf werden zentrale Bereiche und Strukturen genannt. Es geht aber nicht nur darum, eine Zustandsbeschreibung vorzunehmen, sondern evangelisch begründet für Verbesserungen zu plädieren und sich mit dem Bestehenden nicht abzufinden; deshalb der erweiterte Formulierungsvorschlag.

Der Kundgebungsentwurf konzentriert sich auf die Bildungsbereiche, die Kinder und Jugendliche betreffen, weil in diesen Bereichen ein vordringlicher und überfälliger Handlungsbedarf gesehen wird und bekannt ist, dass über die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen ganz wesentlich am Lebensanfang und mit einem Schulabschluss entschieden wird. Im Entwurf wird deshalb vornehmlich der Zeitraum vom Eintritt in die Kinderkrippe oder in den Kindergarten bis zum Eintritt in die Ausbildung oder in das Studium einschließlich der nonformalen, also z. B. der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung, in den Blick genommen. Andere Bildungsbereiche und Zeiträume wie die berufliche Ausbildung, das Studium, die Fort- und Weiterbildung, die Erwachsenenbildung oder die Gemeindepädagogik sollen damit keineswegs als weniger gewichtig und bedeutsam eingestuft

werden. Doch unter dem Aspekt der Bildungsge-  
rechtigkeit und der durch Bildung eröffneten  
Teilhabegerechtigkeit werden die zuerst genann-

ten Bereiche als vordringlicher einer Lösung zuzu-  
führen eingestuft.

### 3. Kundgebungsgliederung

Hohe Synode,  
Der Kundgebungsentwurf gliedert sich nach einer  
Hinführung in die folgenden fünf Abschnitte:

- Evangelisches Bildungshandeln als reformatorisches Erbe und Vermächtnis
- Ungleiche Bildungschancen, ungerechte Bildungsverhältnisse, nur auf Eigennutz gerichtetes Bildungsdenken fordern zum Widerspruch heraus
- Reformen im Bildungswesen sind überfällig
- Kirche ist ohne Bildung nicht möglich und
- Verantwortliches Bildungshandeln setzt auf Anerkennung, Dialog und Mitwirkung

Lassen Sie mich zu den einzelnen Abschnitten kurze einführende Hinweise und Erläuterungen geben, ohne dabei – aus Zeitgründen – den Aspekt der Vollständigkeit berücksichtigen zu können:

Mit dem Jahr der Bildung im Rahmen der Lutherdekade erinnert die EKD auch an den 450. Todestag des Weggefährten Martin Luthers, Philipp Melanchthon. Wie kein anderer steht der Name von Melanchthon für den Zusammenhang von Reformation und Bildung. Im ersten Abschnitt wird mit dem Kundgebungsentwurf deshalb der Versuch unternommen, das evangelische Bildungshandeln auf das Leitbild der Reformatoren zurückzuführen und in der reformatorischen Glaubensüberzeugung zu begründen. Leitbild der Reformatoren ist die Gemeinde von Christinnen und Christen, die die Bibel selber lesen können und von daher ihren Glauben verstehen. Dieses Leitbild ist bleibend aktuell. Wir sprechen auch heute davon, dass Menschen im Glauben sprachfähig und urteilsfähig, gebildet und reflektiert, also im Glauben mündig sind bzw. werden sollen. Sprach- und Urteilsfähigkeit setzen aber Kenntnisse, Glaubenswissen, voraus. In »Kirche der Freiheit« heißt es hierzu – vermutlich wohl in gewollter Anlehnung an A. Einsteins berühmte Aussage: »Naturwissenschaft ohne Religion ist lahm, Religion ohne Naturwissenschaft ist blind!« – : »So, wie Orientierung ohne Wissen leer ist,

bleibt Wissen ohne Orientierung blind« (Kirche der Freiheit, Seite 78). Erst ein profundes Glaubenswissen schafft Freiheit zum Glauben und im Glauben, schafft Freiheit zum Glaubenszeugnis und zum Dienst in der Welt, wie es in »Kirche der Freiheit« heißt. Das reformatorische Leitbild verträgt sich nicht mit einem Bildungsprivileg Weniger, sondern steht für eine allen zugängliche Bildung. Deshalb die eindringlichen Mahnungen Luthers und Melanchthons an die damals politisch Verantwortlichen zum Aufbau eines öffentlichen Bildungswesens, wohl wissend, dass für sie, anders als heute, damit noch nicht der gesellschaftlich umfassende Anspruch eines demokratisch gestalteten Bildungswesens verknüpft war, dessen Realisierung das Ende der Privilegien- und Ständegesellschaft ihrer Zeit bedeutet hätte.

Das Eintreten der evangelischen Kirche für die Schaffung von institutionellen und rechtlichen Voraussetzungen, die mehr Bildungsgerechtigkeit realisieren, folgt diesem reformatorischen Leitbild. Es ist ihr Auftrag, sich dabei besonders den Armen und Schwachen, den Benachteiligten und den Gescheiterten zuzuwenden und gerade sie gerecht zu behandeln, damit niemand von ihnen verloren geht. Er leitet sich ab von der Gerechtigkeit und Barmherzigkeit Gottes, wie sie in der Bibel bezeugt werden und in der lutherischen Rechtfertigungslehre ihren reformatorisch-theologischen Ausdruck finden (vgl. Kundgebungsentwurf Seite 2, Zeile 23 und 24). Dieses Eintreten darf besonders von denen erwartet werden, die gesellschaftliche Verantwortung tragen und ihr Christsein in führender Position und Verantwortung bewusst leben. Sie bezeichnen wir in anderen EKD-Verlautbarungen als »protestantische Verantwortungselite«. Auch ihr gelten unsere Bildungsanstrengungen. Die Förderung der Leistungsfähigen und Leistungsstarken darf dabei aber zu keinem Zeitpunkt das Wechselverhältnis zur Solidarität mit den Schwächeren negieren.

Im zweiten Abschnitt werden aktuelle Befunde zum deutschen Bildungswesen benannt, die ungleiche Bildungschancen und ungerechte Bildungsverhältnisse sowie ein Bildungsdenken perpetuieren, das die religiöse, philosophisch-ethische und diakonische Dimension von Bildung zunehmend ausblendet. So wird im Entwurf, um

nur Weniges anzusprechen, hingewiesen auf den nach wie vor unaufgelösten Zusammenhang von Armut und Bildung in unserem Land, auf die Gestaltung eines Schulwesens, das in Teilen ungleiche Bildungschancen verstärkt und soziale wie ethnische Segregation begünstigt, auf das Bildungsgefälle und die Bildungsbarrieren zwischen den Ländern, auf die defizitäre Ausstattung der außerschulischen Bildung sowie auf den in Schule und Hochschule untergeordneten Stellenwert derjenigen Dimension von Bildung, die J. Baumert in seinem Bildungskonzept »Modi des Weltverstehens« als unverzichtbare religiöse, philosophisch-ethische Dimension beschreibt, und die wir als Kirche um die diakonische Dimension ergänzt wissen wollen. Getragen von der frei machenden und zur Veränderung ermutigenden Botschaft des Evangeliums wollen und werden wir uns weder mit solchen Widersprüchen noch mit solchem Denken abfinden, heißt es zu diesen und anderen aktuellen Befunden im Kundgebungsentwurf. Dabei bezieht sich die im Entwurf formulierte Kritik nicht nur auf die außerkirchlichen Bildungsverhältnisse, sondern auch auf die kirchlichen Bildungseinrichtungen, sofern dort ebenfalls Defizite festzustellen sind. »Als Kirche wissen wir uns selbst aufgefordert, inhaltliche, strukturelle und finanzielle Unzulänglichkeiten in den eigenen Einrichtungen zu überwinden« (Seite 4, Zeile 7 und 8).

Im dritten Abschnitt, in dem es um überfällige Reformen im Bildungswesen geht, werden nicht nur objektive Faktoren wie die demografische Entwicklung oder die Ergebnisse nationaler und internationaler Bildungsvergleiche als Gründe für notwendige Veränderungsprozesse angesehen, sondern als vornehmlicher Grund wird die mangelnde Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit für alle unabhängig von Herkunft und sozialem Hintergrund benannt. »Niemand darf verloren gehen« soll nicht nur als Appell, sondern als Programm, Bildungspolitik insoweit immer auch als Sozialpolitik verstanden werden. Konkrete Forderungen, die sich in diesem Abschnitt um der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien willen finden, werden sprachlich deshalb immer mit dem Begriff »Bildungsgerechtigkeit« eingeleitet. Nur wenige seien an dieser Stelle erwähnt:

Weil sich Bildungsgerechtigkeit am Anfang entscheidet, wird das Recht auf einen beitragsfreien Platz in einer Kindertageseinrichtung gefordert und ein ökonomisch begründeter Trägerwettbewerb auf Kosten der pädagogischen Qualität abgelehnt. Weil Bildungsgerechtigkeit unvereinbar ist mit Ausgrenzung, werden Neuansätze für eine inklusi-

ve Beschulung und verstärkte Anstrengungen zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verlangt. Weil Bildungsgerechtigkeit Gemeinsamkeit, Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit – auch länderübergreifend – voraussetzt und Bildungswege nicht an Ländergrenzen enden dürfen, wird eine stärkere Angleichung der unübersichtlichen Länderbildungssysteme als überfällig angesehen und wird ein Ende der ermüdenden politisch motivierten Gegenüberstellungen von differenzierten und integrierten Bildungssystemen ebenso wie von einer Bildung in der Breite oder in der Spitze angemahnt. Weil Bildungsgerechtigkeit auf eine umfassende personale Bildung zielt, die die typische Annahme relativiert, dass die persönliche Biografie ausschließlich dem eigenen Willen entspringt (der amerikanische Philosoph John Rawls hat dieses einmal so ausgedrückt: »Keine Erfahrung kann geteilt werden, wo nur um das goldene Kalb der eigenen Person gekämpft wird!«), brauchen Bildung und Religion im Sinne von religiöser Bildung einander. Diesem Aspekt wird in dem Entwurf besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Die religiöse Bildung wird in der Schule besonders im Religionsunterricht, in der Hochschule besonders in der Theologie thematisiert und vermittelt. Denn was würde sich in unserer Kultur, auch in unserer politischen Kultur ändern, wenn Kinder und Jugendliche nicht mehr die biblischen Erzählungen vom sündigen Zöllner, vom barmherzigen Samariter, vom Gebot der Nächstenliebe oder der Entstehung des Dekalogs hörten und – in unterschiedlicher Weise – im Kindergottesdienst, in der Konfirmandenarbeit und im Religionsunterricht von ihrer Bedeutung erfahren? Im Entwurf heißt es folgerichtig: »Der Verfassungsrang des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG muss in allen Ländern Eingang in die Schulgesetze finden. Nur als gleichberechtigter Fachunterricht verwirklicht er das Gebot der positiven Religionsfreiheit nach Artikel 4 GG und sichert die individuelle Teilhabe der Schülerinnen und Schüler verschiedener Religionen und Weltanschauungen. Ferner leistet die wissenschaftliche Theologie als universitäre Wissenschaft einen unentbehrlichen Beitrag zur Entwicklung der Orientierungskraft von Religion und Weltanschauung in der modernen, offenen Gesellschaft, der qualitativ und quantitativ nicht gefährdet werden darf« (Seite 5, Zeile 29 bis 37). Die Theologie trägt entscheidend dazu bei, was J. Habermas die »vernünftige Aneignung religiöser Gehalte« genannt hat.

Die Forderungen erstrecken sich ebenfalls wieder auf die eigenen kirchlichen Bildungseinrichtun-



gen. Dies gilt etwa im Blick auf die Bereitstellung der notwendigen Mittel zur Bildungsfinanzierung in Anlehnung an die Verabredungen, die Bund und Länder auf dem »Dresdner Bildungsgipfel« im Jahr 2008 für ihre Zuständigkeitsbereiche getroffen haben, denn – so der vierte Abschnitt – Kirche ist ohne Bildung nicht möglich.

Die Konsequenz dieser Aussage des Kundgebungsentwurfs für die EKD und ihre Gliedkirchen bedeutet letztlich, der Bildung in ihrem Handeln einen ebenso wesentlich anzusehenden Stellenwert einzuräumen wie der Verkündigung, Mission und Diakonie. »Dabei verbindet der konstitutive Bezug auf das Evangelium als Zentrum des christlichen Glaubens die verschiedenen Handlungsfelder evangelischer Bildungsarbeit, so z. B. die gemeindliche Konfirmanden- und Jugendarbeit ebenso wie die Arbeit in den evangelischen Kindergärten, in der evangelischen Kinder- und Jugendhilfe oder in den evangelischen Schulen...Trotz aller Unterschiede sind die Bereiche und Orte evangelischer Bildungsarbeit wechselseitig aufeinander bezogen und wirkt Kirche in ihnen im Sinne des evangelischen Bildungsauftrags«(S. 9, Zeile 8ff). Für die EKD und ihre Gliedkirchen sollten die hierfür erforderlichen personellen und sächlichen Mittel bereitgestellt werden.

Bildungsgerechtigkeit ist nur im Zusammenwirken aller Beteiligten erreichbar, so der letzte Abschnitt des Kundgebungsentwurfs. Dies schließt den Dank an die Erziehenden und Lehrenden und die Wertschätzung ihrer Arbeit ebenso ein wie die Bitte an die Erziehungsberechtigten, an die Eltern, sich intensiv für die Bildungschancen ihrer Kinder einzusetzen und entsprechende Unterstützungs- und Mitwirkungsangebote wahrzunehmen. Ohne die aktive Unterstützung des Elternhauses stoßen Bildungseinrichtungen schnell an Grenzen. Als Kirche suchen wir den Dialog und die Zusammenarbeit mit allen Beteiligten. Anerkennung, Dialog und Mitwirkung verlangen wir als Kirche aber auch mit Bezug auf die eigenen Bildungseinrichtungen, nicht zuletzt durch die Anerkennung des im Grundgesetz garantierten Spielraums für Bildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft sowie einer angemessenen finanziellen Unterstützung dieser Einrichtungen durch den Staat, weil Kirche mit ihnen stellvertretend Bildungsaufgaben übernimmt.

Hohe Synode,  
lassen Sie mich noch einen kurzen Hinweis zum Lesebuch geben.

Der der Synode vorliegende Kundgebungsentwurf soll durch das Lesebuch erläutert, fundiert und illustriert werden. Keine leichte Aufgabe angesichts der Vielschichtigkeit des Themas. Die vorgelegte Auswahl ist eine Auswahl und somit per se unvollständig. Doch darauf kommt es nicht an. Das Lesebuch will weiterführende Einblicke gewähren, Anregungen geben und auf gelungene Beispiele verweisen. Über theologisch-ethische Positionen können – entlang von Phasen der Bildung im Lebenslauf – anhand der Analyse und Beschreibung aktueller Befunde und Problemstellungen vertiefte Zugänge zum Thema gefunden sowie verschiedene Strategien und Maßnahmen für mehr Bildungsgerechtigkeit erörtert werden. Die aufgeführten Beispiele aus der Praxis sollen dazu dienen, alltagspraktische Lösungen aufzuzeigen, die sich andernorts bereits bewährt haben.

Im Internet sind unter der Adresse des Comenius-Instituts und unter »rpi-virtuell« weitere Texte, Beispiele und Diskussionbeiträge zur Verfügung gestellt.

Hohe Synode,  
zum Schluss möchte ich Dank sagen.

Ich bedanke mich bei den Mitgliedern des Vorbereitungsausschusses für die intensive und konstruktive Arbeit. Dem gesamten Ausschuss ist es zu verdanken, dass der Kundgebungsentwurf bei hoher inhaltlicher Übereinstimmung unter den Mitwirkenden rechtzeitig vorgelegt werden konnte. Insbesondere die sehr positive Arbeitsatmosphäre in diesem Ausschuss hat zu dem Ergebnis beigetragen.

Ich bedanke mich beim Comenius-Institut, ohne das die Zusammenstellung des Lesebuchs nicht hätte geleistet werden können.

Ich bedanke mich bei Herrn Otte vom EKD-Amt, der den Ausschuss aufmerksam und professionell begleitet und es in manchen Situationen verstanden hat, inhaltliche Hinweise und Vorschläge so zu platzieren, dass es die Ausschussmitglieder nicht als Einmischung des Amtes empfunden haben.

Ich bedanke mich beim Präsidium, welches dem Ausschuss in entscheidenden Phasen der Arbeit wertvolle Rückmeldungen gegeben und Weichenstellungen angeraten hat, die zu berücksichtigen dem Ergebnis gut getan haben.


Ich bedanke mich im Namen des Ausschusses sehr bei Frau Dr. Fetzter für die heutige Bibelarbeit sowie bei Herrn Prof. Dr. Marksches und Herrn Prof. Dr. Rauschenbach für die profunden und weiterführenden Vorträge.

Hohe Synode,  
 »Niemand darf verloren gehen – Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit« – es wäre gut, wenn ein kräftiger Impuls für mehr Bildungsgerechtigkeit in diesem Land von der Synode ausgehen und sich die Evangelische Kirche in Deutschland deutlich zu Wort melden würde angesichts der in vielen Bereichen unübersehbaren Bildungsungerechtigkeiten und Bildungseinschränkungen. Mit der Verabschiedung

der Kundgebung sollte die Synode deutlich machen:

Bildung, das ist nach evangelischem Verständnis der bewusste Verzicht darauf, dumm zu bleiben, auch der bewusste Verzicht darauf, im Evangelischen dumm zu bleiben! Bildungsgerechtigkeit, das ist darüber hinaus die bewusste Gestaltung und Ermöglichung von gleicher Chance, personeller Befähigung und gleichberechtigter Teilhabe!

Unser evangelisches Plädoyer zielt in diesem Sinne auf ein Mehr an Bildung und Bildungsgerechtigkeit!

Ich wünsche den Beratungen einen guten Verlauf und bedanke mich für die Aufmerksamkeit. 

## Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit aus pädagogischer Perspektive<sup>1</sup>

Von Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Direktor des Deutschen Jugendinstituts (München)

3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Hannover, 7.-10.11.2010

»Niemand darf verloren gehen!«, ein Satz der allen sofort einleuchten mag und dem man sich schwer entziehen kann. Dennoch gelingt es uns bis heute nicht wirklich, allen jungen Menschen eine eigene Zukunftschance zu eröffnen oder zumindest die öffentlichen Bildungsanstrengungen so zu organisieren, dass sie Ungleichheiten nicht verstärken und verlängern, sondern abmildern und ausgleichen. Dieser Punkt soll hier in

den Mittelpunkt gerückt werden, indem einige ausgewählte Aussagen zum Verständnis von Bildung vorgetragen und eine Bilanz zum Bildungswesen gezogen werden.

Ich werde zu drei Punkten etwas sagen. Zuerst stelle ich einige konzeptionelle Überlegungen in den Mittelpunkt, vor allem, wie Bildung zu verstehen und zeitdiagnostisch zu interpretieren ist. Im zweiten Teil gilt es eine kleine empirische Leistungsbilanz zum deutschen Bildungswesen zu ziehen. Und zum Schluss werde ich einen perspektivischen Ausblick auf mögliche Systemveränderungen geben.

### 1. Bildung – Befähigung – Teilhabe. Konzeptionelle Eckwerte

Beginnen möchte ich meinen ersten Abschnitt zu den konzeptionellen Eckwerten mit einer Kerndiagnose, die Ausgangspunkt und Triebfeder der nachfolgenden Überlegungen ist: *Die Bildungskluft in Deutschland wächst*. Zugespitzt formuliert: Wer über Bildungsgerechtigkeit reden will, muss auch über die bestehende soziale Kluft in Sachen Bildung reden. Spätestens mit der ersten Pisa-Studie wurden mehrere Punkte ins Blickfeld gerückt, sei es die Erkenntnis, dass Deutschland in Sachen Bildung eher Mittelmaß ist, sei es die dabei gleichermaßen zutage tretende Kluft zwischen den Bildungsgewinnern und den Bildungs-

verlierern oder sei es die erschreckend große Zahl derjenigen, die die Pisa-Studie »Risikokinder« genannt hat, also derjenigen, die durch ihre Bildungssituation im Alter von 15 Jahren möglicherweise dauerhaft ihr Leben wenig eigenständig und wenig selbstverantwortlich führen können, was die vielleicht dramatischste Botschaft im Gefolge von PISA ist.

Auf diesem Hintergrund – das muss man sich klarmachen – gibt es, wenn man so will, eine eigentümlich zweideutige Ausgangslage für Kinder und Jugendliche. Auf der einen Seite kann

man sagen: Noch nie ging es Heranwachsenden besser als heute, zumindest im Schnitt gesprochen, etwa mit Blick auf die gestiegene Mobilität, die erhöhte Zahl der Bildungsabschlüsse, den gestiegenen Konsummöglichkeiten oder den gewachsenen Mitsprachemöglichkeiten. Die Familiensoziologen sprechen längst vom »Verhandlungshaushalt«, da heutzutage Kinder im Vergleich zu der Zeit vor 50 oder 100 Jahren deutlich mehr mitreden können. Das heißt, in der Summe haben wir zunächst einmal einen generellen Befund – den die Politik auch immer gerne und zu Recht betont –, dass es Kindern heute so gut geht wie noch nie.

Aber es gibt auch eine andere Seite: Der generelle Befund gilt für eine konstant stabile Gruppe junger Menschen gerade nicht. Der neue Bildungsbericht 2010 macht deutlich, dass die Kluft zwischen diesen beiden Gruppen zunimmt.<sup>2</sup> Dies lässt sich leicht an dem Umstand klarmachen, dass es einen engen Zusammenhang zwischen Bildungsabschlüssen der Kinder und ihren Eltern gibt. Wenn wir eine Generation von Eltern haben, die immer häufiger mittlere Abschlüsse und Abitur macht, dann ist völlig klar, dass deren Kinder das ebenfalls häufiger machen. Gleichzeitig haben wir aber eine Gruppe, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen und aus dieser Problematik nicht herauskommen. Sie stehen faktisch in der Gefahr, gesellschaftlich dauerhaft abgehängt zu werden.

Wenn sich in Deutschland etwas entscheidend ändern soll, muss diese Gruppe gezielt ins Blick-

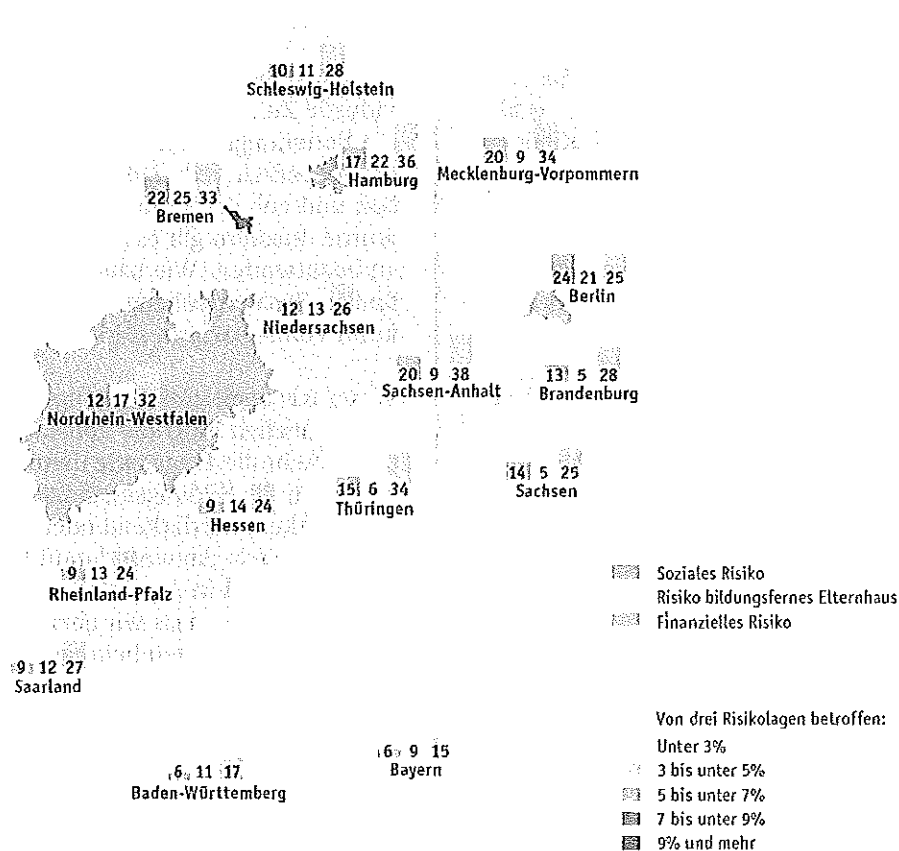
feld gerückt werden. Damit – und ich glaube, meine Damen und Herren, das ist deutlich – muss die Bildungsfrage zwangsläufig auch zu einer Frage von Sozial-, von Familien- und von Kinder- und Jugendpolitik werden.

Die Befunde des Bildungsberichts 2010 zu den aktuellen Entwicklungen im Bildungswesen zeigen, dass es eine zunehmende Kluft in den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen gibt: zwischen den einen, die bestehende Bildungsangebote für sich zu nutzen wissen, und den anderen, bei denen sich die Bildungsbenachteiligung dadurch eher verstärkt. Dieser Kluft muss entschiedener begegnet werden. An deren Überwindung wird sich, wenn man so will, die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungswesens zeigen.

Wir reden immer wieder von Disparitäten, von Unterschieden. Das sind die Unterschiede der sozialen Herkunft, des Migrationsstatus, des Geschlechts, der Regionalität. Alle diese Punkte – selbstverständlich auch die ökonomische Situation – tragen zu vielfältigen Disparitäten der Bildungsbeteiligung bei. Sie prägen ganz erheblich die Bildungs- und die Lebenschancen junger Menschen. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, allen jungen Menschen über ein dem gesellschaftlichen Entwicklungsniveau angemessenes Bildungsniveau zur sozialen Teilhabe zu verhelfen. Ich will dies an einem Punkt aus dem Bildungsbericht 2010 deutlich machen (vgl. Abb. 1).



Abbildung 1: Anteil der unter 18-Jährigen nach Risikolagen der Eltern und nach Ländern (2008)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010

Im Mikrozensus wurde erhoben, wie viele Kinder und Jugendliche in den einzelnen Bundesländern von drei verschiedenen Risikolagen betroffen sind. Das Erste ist ein sogenanntes *soziales Risiko*, das heißt kein Elternteil ist erwerbstätig. Das Zweite ist das Bildungsrisiko, das bedeutet, dass kein Elternteil einen Sek-II-Abschluss hat und das Dritte beschreibt das *finanzielle Risiko* mit einem Familieneinkommen unter der Armutsgrenze – dies sind 60% des Medians des Familieneinkommens.

Wenn man diese drei Risikolagen nun einer empirischen Analyse zugrunde legt – und der Bildungsbericht hat dies getan –, dann kommt man zu drei auffälligen Befunden:

- *Erstens:* Auffällig sind die regionalen Unterschiede. Ganz deutlich zu erkennen ist, dass die Stadtstaaten und Nordrhein-Westfalen die Risikoregionen sind.
- *Zweitens:* Fast 30% der unter 18-Jährigen in Deutschland sind von mindestens einer dieser

Risikolagen betroffen. Das sind zusammen rund 4 Millionen Menschen. Immerhin fast 4% aller jungen Menschen sind von allen drei Risikolagen gleichzeitig betroffen, also von der Nichterwerbstätigkeit der Eltern, von deren geringen Schulabschlüssen sowie einem geringen Familieneinkommen.

- *Drittens:* Wenn man das genauer in die starken und die schwachen Länder aufteilt, dann zeigt sich, dass bei den Stadtstaaten etwa 40% der Kinder wenigstens von einer Risikolage betroffen sind, während es beispielsweise in Bayern nur 20% sind. Das belegt mit Blick auf die Bildungsunterschiede die regionalen Einflüsse ebenso wie mit fast 42% der Kinder mit Migrationshintergrund, die von einer Risikolage betroffen sind, das sozio-kulturelle Gewicht.

Vor allem bei diesen Gruppen ist somit das Risiko also ausgesprochen hoch. Besonders erschreckend und bedrückend ist darüber hinaus aber, dass sich 50% der Kinder von Alleinerziehenden

in mindestens einer dieser Risikolagen wiederfinden. Das macht noch einmal sehr deutlich, mit welchen Einflüssen und Verwerfungen ganz unterschiedlicher Art wir zu kämpfen haben, wenn wir über Kinder in Risikolagen sprechen. Dabei sind das, wie gesagt, Risikolagen der Eltern und nicht das individuelle Bildungsrisiko der Kinder selbst.

Daraus folgt aber ein weiterer Punkt: *Die Frage der sich abzeichnenden Bildungskluft entscheidet sich nicht am Ende, sondern am Anfang des Aufwachsens.* Oder anders formuliert: Es gibt für Kinder keine Stunde null. Zu lange sind wir davon ausgegangen, dass Kinder, wenn sie in diese Welt eintreten, etwas sind, was sozusagen neu gefüllt werden kann, was eine eigene neue Chance erhält. In dieser Hinsicht müssen wir umdenken, erkennen, dass es für Kinder keine Stunde null gibt. Zu lange wurde die Bildungsfrage von ihrem Ende her gedacht, also etwa im Horizont der Schulabschlüsse. Mit Blick auf diesen Punkt wurde Gleichheit proklamiert, während die ungleichen Anfänge zu wenig beachtet wurden. Aber gerade auf diese Anfänge kommt es an.

Der Nobelpreisträger James Heckman, ein Ökonom, hat diese Horizontverlagerung wiederholt sehr deutlich auf den Punkt gebracht. Im Grunde genommen, so seine Argumentation, entscheidet sich der ganz überwiegende Teil der Zukunft der Menschen bereits in den ersten sechs Lebensjahren. Aber nichtsdestotrotz hat Deutschland immer nach der Devise gelebt, als finge das Leben mit der Schule erst richtig an – und daher das (Bildungs-)system entsprechend gestaltet. Wenn es jedoch stimmt, dass die ersten Lebensjahre eine solch immense Bedeutung haben, dann wird deutlich, wie wir die Frage von Chancengerechtigkeit viel zu sehr vom Ende her, zu sehr von der Illusion der Chancengleichheit und der Hoffnung auf Gleichheit gedacht und ausgeführt haben, anstatt vom Bezugspunkt der ungleichen Ausgangslagen aus, die sich mit dem Formulierung einer fehlenden »Stunde Null« umschreiben lassen.

Neben dem finanziell-ökonomischen Erbe gibt es, wie Soziologen es nennen, auch ein soziales und ein kulturelles Erbe der Kinder. Bei den einen erweist sich dieses Erbe einer mangelhaften Ausstattung damit als eine enorme soziale Hypothek für ihren Lebensweg, bei den anderen hingegen als ein gut gepackter Rucksack, mit dem die Her-

anwachsenden in diese Gesellschaft eintreten und von Anfang an gute Chancen und Perspektiven haben.

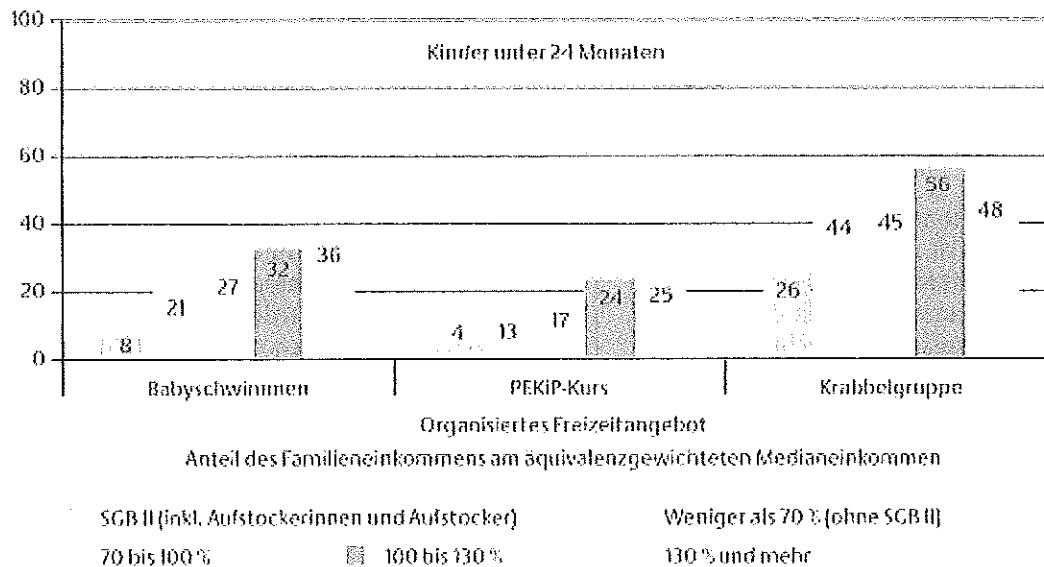
Der Umstand, dass die soziale Herkunft die individuelle Zukunft so massiv prägt, erinnert fatal an die Verteilungsmuster einer Ständegesellschaft, in der die individuelle Zukunft von der Vergangenheit und von der sozialen Herkunft bestimmt wurde. Insofern gilt es ganz dringlich die Frage zu beantworten: Wie kann es gelingen, diesen fatalen Zusammenhang von Herkunft und Zukunft von Anfang an stärker zu entkoppeln?

Wenn wir ungleiche Ausgangslagen am Beginn der kindlichen Biografie konstatieren, stellt sich umso mehr die Frage, wie denn anschließend eigentlich die Bildungsinstanzen in dieser Hinsicht wirken; verstärkend oder ausgleichend? Und die zugespitzte Antwort darauf lautet: Wir stehen in Deutschland in der Gefahr – und zwar in vielen Bereichen –, dass wir eher zur Verstärkung dieser Ungleichheiten beitragen als zu ihrem Ausgleich.

Vorrangiges Ziel der Bildungsanstrengungen und der Teilhabegerechtigkeit muss es also sein, Gleichheit nicht unbedingt am Ende zu erzeugen – das kann man sich wünschen, das kann man auch in einen oder anderen Fall erreichen –, aber letztlich doch mindestens den nicht selbst zu verantwortenden Ungleichheiten am Anfang konsequent zu begegnen. Das heißt, dass jedes Kind die Chance auf einen eigenen Lebensentwurf haben muss, eine Perspektive also, die nicht allein von der sozialen Herkunft bestimmt wird. Wie stark diese Herkunft von Anfang an prägend ist und an was sich die Unterschiede im Einzelnen festmachen, ist relativ kompliziert zu zeigen, da wir zu wenig Daten und Informationsmaterial über Kinder in den ersten Lebensjahren haben.

In der folgenden Abbildung ist aber immerhin zu sehen, wie bei Kindern unter zwei Jahren, also in den ersten 24 Monaten, bereits das Familieneinkommen in unterschiedlichen Aktivitäten im Umgang mit den Kindern zum Ausdruck kommt (vgl. Abb. 2). Es sind lediglich drei Beispiele, die wir unserer neuen DJI-Studie »Aufwachsen in Deutschland« (AID:A) entnehmen können: »Babyschwimmen«, »PEKiP-Kurse« (das sind Eltern-Kind-Kurse im Kleinkindalter) sowie die »Beteiligung an Krabbelgruppen«.

Abbildung 2: Anteil der unter 2-jährigen Kinder, die an Bildungsangeboten teilnehmen



Datenbasis: Sonderauswertung AID: A DfT-Survey 2009.

Bei allen drei Bildungsangeboten sieht man ganz links die SGB II-Empfänger (inklusive den Aufstockern) und ganz rechts diejenigen, deren Familieneinkommen über 130% liegt. Dabei zeigt sich beim Babyschwimmen bereits nach zwei Jahren ein viermal so hoher Aktivitätsgrad bei denjenigen mit gutem Einkommen, bei PEKiP-Kursen ist dieser sechsmal und bei den Krabbelgruppen immerhin doppelt so hoch. Schon an diesen wenigen Befunden lässt sich feststellen, wie es anfängt, verstärkend zu wirken, dass ein Teil der Kinder tatsächlich Unterstützung bekommt, Anregungen erhält und gefördert wird, während dies bei den anderen nicht in gleicher Weise der Fall ist.

Deswegen hängt der Erfolg der Bildungsanstrengungen von mehreren Faktoren ab. Ich will fünf Punkte nennen:

- Erstens geht es um die Frage: Was ist Bildung überhaupt? Was ist die Substanz der Bildung? Vereinfacht gesagt: Im Mittelpunkt von Bildung darf nicht allein der Wissenszuwachs, darf nicht allein das schulische Wissen, nicht allein die kognitive Seite und auch nicht das »Wer-wird-Millionär-Wissen« stehen. Stattdessen geht es im Kern um die *Verbesserung der Handlungsfähigkeit*. Wenn wir dies zu einer Maxime von Bildung machen, wird sehr schnell deutlich, dass es hierbei nicht so sehr um Berufsorientierung geht und dass auch nicht der klassische Begriff des Bildungsbürgertums zugrunde liegt, sondern vielmehr ein Begriff von Bildung, der tatsächlich auf die Person zielt und weniger an Zertifikaten als

vielmehr an Kompetenzen ausgerichtet ist. Oder, noch etwas allgemeiner, der nicht allein Berufsfähigkeit, das wäre zu eng, sondern *Lebensführungskompetenz* im Blick hat.

Das muss das eigentliche Ziel sein. Die Verbesserung der Handlungsfähigkeit ist unter pädagogischen Gesichtspunkten das Zentrum der Entwicklung. In der hoch politischen Phase der Sozialen Arbeit vor mehr als 30 Jahren wurde relativ plakativ und vielleicht etwas zu einseitig formuliert: »Wir verändern nicht Personen, sondern Situationen«. Die heutige Wiederentdeckung des Bildungsthemas hingegen kommt mir fast so vor wie eine neue Rückbesinnung auf die Hoffnung und Überzeugung, dass nicht nur Situationen, sondern auch einzelne Personen verändert werden können. Dahinter kommt, wie ich finde, in dieser Idee der individuellen Verbesserung der Handlungsfähigkeit ein urpädagogischer und urchristlicher Gedanke zum Ausdruck.

- Zweitens geht es um die vielfältigen Dimensionen der Bildung. Die Radikalität dieses Vorschlags liegt im Grunde darin, dass ansonsten vielfach ausgeklammerte oder anderweitig resortierte Dimensionen des Aufwachsens konsequent als Elemente der Bildung verstanden werden. Hierzu hat bereits der 12. Kinder- und Jugendbericht 2005 vorgeschlagen, vier Dimensionen von Bildung zu unterscheiden: die kulturell-schulische Bildung, die soziale Bildung, die personale Bildung und die praktische Bildung.

Unter *kultureller Bildung* kann man die Fähigkeiten zusammenfassen, die Welt der Zeichen und Symbole dechiffrieren zu können. Es geht um Deutungskompetenz, das zu verstehen, was die Gesellschaft als kulturelles Erbe hervorgebracht hat. Es geht beispielsweise darum, Texte, Ereignisse, komplexe Zusammenhänge ebenso verstehen zu können, wie Fragen von Sinn und Religion.

Die *soziale Bildung* betont unterdessen die Fähigkeit, mit unserer Mitwelt umgehen zu können, über soziale Kompetenzen zu verfügen, die uns ermöglichen, uns auf unsere Mitwelt und auf andere Menschen einzulassen. Es geht mithin um Fragen von Empathie und Solidarität, von Humanität, aber auch von kommunikativer Kompetenz.

Mit *personaler Bildung* ist eine oft übersehene oder zu schnell mit der sozialen Bildung gleichgesetzte Dimension angesprochen: die Fähigkeit, mit seinem eigenen Innenleben, seiner Innenwelt, seinen Gefühlen sowie seinen Emotionen umgehen zu können, sich selber beobachten und zu sich selbst in Distanz treten zu können. Auch dies ist eine wichtige Bildungsdimension, die oft unterschätzt wird.

Und schließlich die *praktische Bildung*: Diese umfasst das – bei Wissenschaftlern oft eher vernachlässigte – Thema der Auseinandersetzung mit konkreter Materie, also nicht mit einer virtuellen Welt oder einer Welt der Sprache und der Semantik, sondern einer Welt der Dinge. Diese ist genauso wichtig und wird in modernen Gesellschaften, die sich schnell und gerne als Wissensgesellschaften titulieren, ganz schnell und oft übersehen.

Soweit zu den vier Dimensionen der Bildung. Erst, wenn wir alle vier als genuine Elemente der Bildung betrachten – und nicht das eine mehr, das andere weniger –, verfügen wir über einen Bildungsbegriff, der den modernen Herausforderungen gerecht werden kann und der weitaus eher erklärbar macht, warum wir solche Probleme und diese Bildungskluft bei jungen Menschen haben.

■ Drittens geht es um die *Individualisierung von Bildung*. In der Regel sind wir in Deutschland darauf fixiert, dass die Bildungssysteme sich selber betrachten, aus sich heraus nach Lösungen suchen. Damit wird im Grunde genommen die »Taylorisierung des Bildungssystems« fortgeschrieben. Der Kindergarten bespiegelt sich selbst und sagt, das und das müssen wir anders machen; die Schule macht das Gleiche, die berufli-

che Bildung auch. Doch bei den Übergängen der Menschen in diesem System merken wir, dass es immer wieder neue Ausstiege, neue Probleme gibt. In Anbetracht dessen spitzt der Gedanke der Individualisierung eigentlich etwas ganz Einfaches zu: Nehmt den einzelnen Menschen zum Ausgangspunkt der Betrachtung dessen, was tatsächlich an Bildung passiert. Schafft nicht einfach Systeme der Bildung und heftet diese den Menschen an. Kinder und Jugendliche erleben im Aufwachsen, dass sie durch verschiedene Systeme hindurch gehen, immer wieder mit gleichen Dingen konfrontiert werden, aber zugleich viele wichtige Dinge in diesen offiziellen Bildungssystemen nie lernen, weil sie dort ebenso wenig damit konfrontiert werden wie anderswo. Sobald man aber die Individualisierung der Bildung, also den Einzelnen ins Blickfeld rückt, sobald man seine Bildungs- und Lerngeschichte zum Ausgang macht, wird deutlich, wie dringend notwendig Verstrebungen zwischen den verschiedenen Bildungssystemen, Bildungsinstanzen und Bildungsakteuren sind.

■ Ein weiterer Faktor ist viertens die Entspezialisierung der Bildung. Bildung wird in Deutschland normalerweise relativ schnell mit Schule, Hochschule oder beruflicher Bildung gleichgesetzt, also mit der formalen Seite der Bildung, mit den offiziellen Orten der Bildung. Dabei wird allzu leicht übersehen, dass Bildung weder zeitlich, noch örtlich, noch inhaltlich eingrenzbar ist. Bildungsaneignung passiert, wann und wie sie will, Bildungsprozesse können immer und überall erfolgen, kennen keine thematischen Grenzen und folgen nicht etwa an den schulischen Unterrichtsfächern. Bildung ist potenziell immer und überall. Daher halte ich es für überfällig, neu über die Orte, Zeiten und Modalitäten der Bildungsaneignung nachzudenken und zugleich verstärkt die Rolle von jungen Menschen als Co-Produzenten von Bildung ins Blickfeld zu rücken. Mit anderen Worten: Sie sind nicht einfach Empfänger, sie sind nicht einfach Konsumenten von verausgabter Bildung, sondern sie müssen sich das, was sie lernen und können, als Teilnehmer der Bildungsprozesse aktiv aneignen.

In diesem Zusammenhang ist die *Familie* ein ganz entscheidender Ort, der jedoch in der ganzen Bildungsforschung kaum gesehen wird. Mehr noch: Die Familie ist der Bildungsort Nummer Eins. Immer noch herrscht vielfach die Meinung vor: »mit der Schule beginnt der Ernst des Lebens«. Dabei wird völlig verkannt, was in den ersten Lebensjahren in Sachen Bildung in der Familie, im Alltag der Kinder passiert. Infolgedes-

sen wird die zentrale Rolle der Familie als Bildungsakteur Nummer Eins meist völlig unterschätzt. Auch in der deutschen Bildungsberichterstattung kommt sie bislang so gut wie nicht vor. Warum? Weil es einfach keine Daten gibt. Die Bildungsforschung kann ja schlecht am Küchentisch sitzen und beobachten, was dort geschieht. Das heißt: Es ist weitaus einfacher in der Schule Schüler oder Zertifikate, Versetzungen oder Unterrichtsstunden zu zählen, als die vielen kleinen Bildungsgelegenheiten, oder allgemeiner: die Bildungsbedeutsamkeit der Familien deutlich zu machen.

Nur, und das muss man im Blick behalten: Die Familie hat ein Problem. Auf der einen Seite, könnte man sagen, hat sie Leistungspotential wie keine andere gesellschaftliche Institution. Wenn man etwas zugespitzt und pathetisch formulieren will: In und durch Familie ist alles möglich. Die Familie hat eine ungeheure Dynamik und durch die emotionale Nähe zu den Kindern, durch die zeitliche Uneingeschränktheit des Umgangs zwischen den Generationen hat sie ein Entwicklungspotenzial wie keine andere gesellschaftliche Institution.

Aber, und das ist die Kehrseite dieser Medaille, die man genau so nüchtern sehen muss: Nichts ist so fragil wie die Familie. In der Schule kann man einen Lehrer, wenn er krank wird, ersetzen. In der Schule kann man durch die Kultusbürokratie gezielt Veränderungen herbeiführen. In der Familie aber sind indessen die Kinder und Jugendlichen auf das Funktionieren dieser kleinen und so wichtigen Gemeinschaft angewiesen, auf das Funktionieren von Müttern und Vätern. Und wenn es da irgendwo hakt, wenn sich beispielsweise die Familie trennt, wenn die Familie nicht mehr funktioniert, dann kann Familie ganz rasch zu einem furchtbar komplizierten Ort für Kinder werden, der ihnen nur bedingt etwas beibringen oder sie unterstützen kann.

An dieser Problematik zeigt sich, wie fragil es sein kann, wenn man die Bildungsfrage letztlich den Familien alleine überlässt und damit bestehende Ungleichheiten und sehr verschiedene Bildungspotenziale der Familien ungewollt fortschreibt. Eine große Herausforderung des öffentlichen Bildungswesens ist deshalb, diesen ungleichen Wahrscheinlichkeiten der familialen Bildung als wichtigem Ort sozusagen etwas entgegenzusetzen. Denn: Es ist nicht zufällig, dass immer wieder das afrikanische Sprichwort bemüht wird: »Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind groß zu ziehen«.

■ Und schließlich fünftens geht es um die Wiederentdeckung der Alltagsbildung.<sup>3</sup> Ich habe es schon angedeutet: In Deutschland sind wir viel zu sehr auf die formale Bildung, auf die Schule fixiert. Auch wenn das die PISA-Forschung nie so deutlich formuliert hat, so zeigt die PISA-Studie doch wunderbar, wie wichtig das Leben vor und neben der Schule ist, indem sie zum Ausdruck bringt, dass die soziale Herkunft mehr erklärt als die Schule selbst.

Das ist eine der Kernbotschaften der verschiedenen PISA-Studien, die bislang vorliegen. Dazu muss man wissen, dass die soziale Herkunft bei den Pisa-Studien in der Regel mit der Zahl der Bücher im Haushalt abgefragt und indiktorisiert wird. Und etwas flapsig kann man festhalten: Die Bücher allein wirken ja aus sich heraus wohl kaum; dazu bedarf es anderer Mechanismen. Das heißt: Es muss in diesen Familien sich systematisch doch irgendetwas zutragen, was anders ist als in den anderen Familien.

Dies scheint mir ein entscheidender Punkt der Kontextbedingungen dieser Jugendlichen zu sein, der vielleicht den Weg weisen könnte, woran sich die Unterschiede festmachen lassen. Und m.E. liegt die Differenz in dem, was ich *Alltagsbildung* nennen würde. Hierbei geht, wenn man so will, um die nicht-beobachtete, um die abgewandte Seite der Bildung. Die Alltagsbildung als die andere Seite der Bildung ist aber das, was Schule schon immer stillschweigend stark gemacht hat: dass Kinder bereits vor der Schule, durch die Familie so weit entwickelt und gebildet wurden, dass sie an Schule teilnehmen, sich auf Schule einlassen konnten. Diese stillschweigenden Zusatzleistungen vor und neben der Schule sind unterdessen zu einem Kernproblem unserer modernen Gesellschaft geworden, sind selbst fragil und unübersichtlich geworden, haben ihre Selbstverständlichkeit verloren.

Vereinfacht formuliert, hängt das damit zusammen, dass das Wissen und Können in modernen Gesellschaften sich explosionsartig vermehrt, während das thematische Spektrum des schulischen Unterrichts Schule im Vergleich dazu relativ stabil geblieben ist. Oder anders formuliert: Schule kann sich gar nicht in diesem atemberaubenden Tempo verändern, wie das in der Gesellschaft passiert. Die Folge ist, dass Schule nur eine endliche Menge an unterrichtsbezogenem Wissen vermitteln kann und alles andere sozusagen dem Zufall der Lebenswelt, der Alltagsbildung überlassen bleibt.



Die dadurch ausgelöste ungleiche Vermittlung dieser Alltagsbildung, so meine These, ist der eigentliche Grund für die eingangs konstatierte Kluft und Schere in Sachen Bildung. Insofern könnte man zugespitzt formulieren, dass die schulischen Effekte bisweilen überschätzt, die ungleichheitserzeugenden oder -verstärkenden Effekte der Alltagsbildung hingegen unterschätzt werden. Immerhin sind Schulen, trotz manch berechtigter Kritik, eine enorme Errungenschaft moderner Gesellschaften, indem sie allen Kindern ein Grundwissen vermitteln können. Die Gründe, warum das mit der erwähnten Lebensführungs-kompetenz in einer viel zu großen Zahl an Fällen nicht funktioniert, liegt daher eher außerhalb der Schule, also in dem, was man Alltagsbildung nennen könnte, sprich: in dem Spektrum, was Kinder eigentlich können müssten, um ihr eigenes Leben, ihren Alltag zu bewältigen.

Meine Überzeugung ist, dass die Antworten auf Frage der Reproduktion von sozialer Ungleichheit viel mehr in dieser Alltagsbildung zu suchen sind, als wir uns das bewusst machen. Deswegen lautet mein Plädoyer, die Alltagsbildung wesentlich stärker ins Blickfeld zu rücken, gerade unter dem Gesichtspunkt, dass es Eltern gibt, die sich um diese Frage ausgesprochen intensiv kümmern, während auf der anderen Seite Eltern zu finden sind, die sich stark auf die Bildungsleistungen der Schule verlassen und davon ausgehen, dass dort

die Kinder auf das Leben vorbereitet werden. Und diese Eltern wundern sich dann, wenn ihre Kinder viele Dinge nicht lernen, nicht können, realisieren aber nicht, dass dies unter Umständen gar nicht so sehr an der Schule selbst liegt.

Ein wunderbares Beispiel der großen Bedeutung der Alltagsbildung jenseits der formalen Bildung in der Schule ist das »Beispiel Computer«. Die Fähigkeit mit Computern umgehen zu können, haben die meisten Menschen im Kern nicht in der Schule, sondern außerhalb von Schule gelernt, im Alltag, im Zusammenspiel mit Gleichaltrigen, am Arbeitsplatz durch Kollegen oder einfach durch Probieren. Das heißt: Die Aneignung wichtiger Kompetenzen passiert oft ohne formale Bildung, ohne Schule, ohne Lehrpläne, auf verschlungenen Pfaden und manchmal auch sehr kreativ. In dieser lebensweltlichen Weltvermittlung liegt unendlich viel Dynamik, wird weit mehr gelernt, als wir das selbst bewusst wahrnehmen. Ohne dies wären wir sonst computermäßig vielleicht noch im Zeitalter der Neandertaler.

Soweit zu meinen fünf Punkten und zu meinem ersten Teil, in dem ich einige konzeptionelle Überlegungen anstellen wollte, wie ein modernes Verständnis von Bildung aussehen könnte. Ich komme damit zu meinem zweiten Teil, indem ich eine kleine Zwischenbilanz ziehen will, wo Deutschland in Sachen Bildung steht.

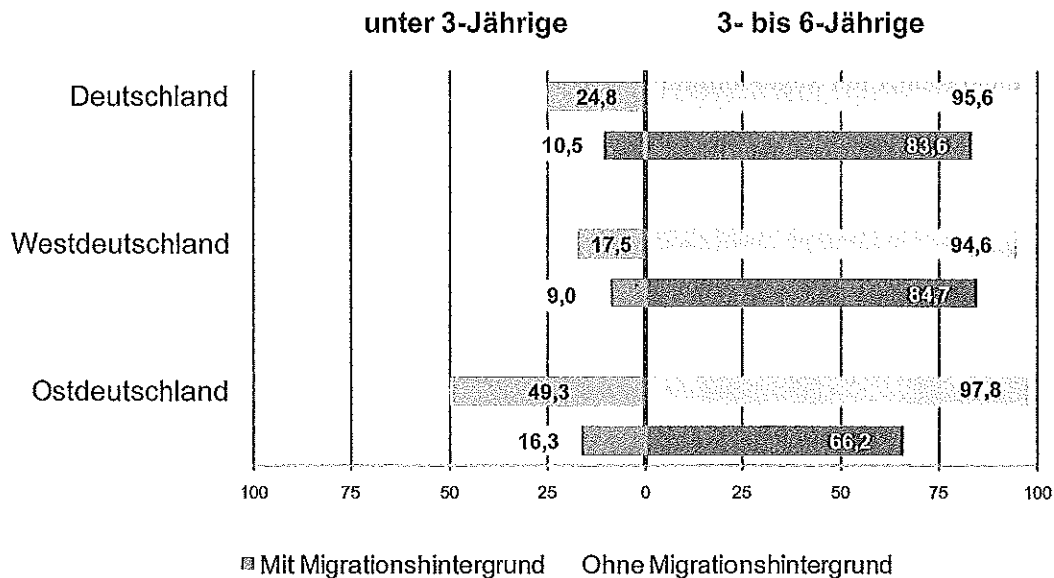
## 2. Das deutsche Bildungswesen. Eine empirische Leistungsbilanz

Ich wähle drei Bereiche des Bildungswesens aus. Dabei betone ich vor allem die Kindertageseinrichtungen, während ich auf Schule nur am Rande eingehe, da sie eigentlich bei allen Bildungsforschern ständig im Mittelpunkt steht. Abschließend werde ich noch kurz die berufliche Bildung streifen.

### 2.1 Kindertagesbetreuung

Zunächst werfe ich einen Gesamtblick auf die Kindertagesbetreuung (vgl. Abb. 3). Dabei gilt es für das Jahr 2009 die Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung nach den zwei Altersgruppen U3 und Ü3, also der unter Dreijährigen und der über Dreijährigen zu unterscheiden. Dabei kann man eine ganze Reihe wichtiger Befunde sehen.

**Abbildung 3:** Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung von Kindern nach Altersgruppen und Migrationshintergrund (2009, in %)



Quelle: Bildungsbericht 2010, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2009

*Erstens:* Schaut man zunächst auf die Lage bei den über Dreijährigen, dann sieht man, dass bei den Kindern ohne Migrationshintergrund eine Beteiligung von 95 (West), 96 (BRD) und 98 (Ost) Prozent festzustellen ist. Das sind schon erstaunlich hohe Zahlen. Sie machen zunächst einmal deutlich, dass es keinen Grund zur Einführung einer Kindergartenpflicht gibt, zumal die Werte bei den Vier- und Fünfjährigen, also den letzten beiden Kindergartenjahren noch höher sind (die aber hier nicht getrennt ausgewiesen sind).

*Zweitens:* Mit fast 85% in Westdeutschland finden sich auch Kinder mit Migrationshintergrund inzwischen ganz überwiegend in Kindergärten. Dies wird öffentlich leider viel zu wenig zur Kenntnis genommen. Der Eindruck, der in der Öffentlichkeit stattdessen immer wieder vermittelt wird, dass Kinder mit Migrationshintergrund nicht in Kindertageseinrichtungen gehen, stimmt nicht. Wir finden fast 85% der Kinder ab drei Jahren in den Einrichtungen. Daher diskutieren wir auch in dieser Hinsicht mit Blick auf das Thema Pflicht völlig unnötig über einen ordnungspolitischen Eingriff in die familiäre Autonomie der Erziehung. Zudem ist es auch nicht so – wie eine DJI-Studie gezeigt hat –, dass nicht die, die es vermeintlich nötig haben, ihre Kinder nicht anmelden, sondern eher die Familienüberzeugten, die sagen, mein Kind hat es zu Hause besser.

*Drittens:* Bei den unter Dreijährigen sehen wir allerdings im Moment noch eine größere Differenz zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Westdeutschland nehmen 17,5% derjenigen ohne Migrationshintergrund und nur 9% derjenigen mit Migrationshintergrund ein Angebot in Anspruch. Dieser macht deutlich, wie wichtig ein ungehinderter Zugang durch einen allgemeinen Rechtsanspruch ab 2013 ist, da nur so ein nicht-selektiver Zugang möglich sein wird.

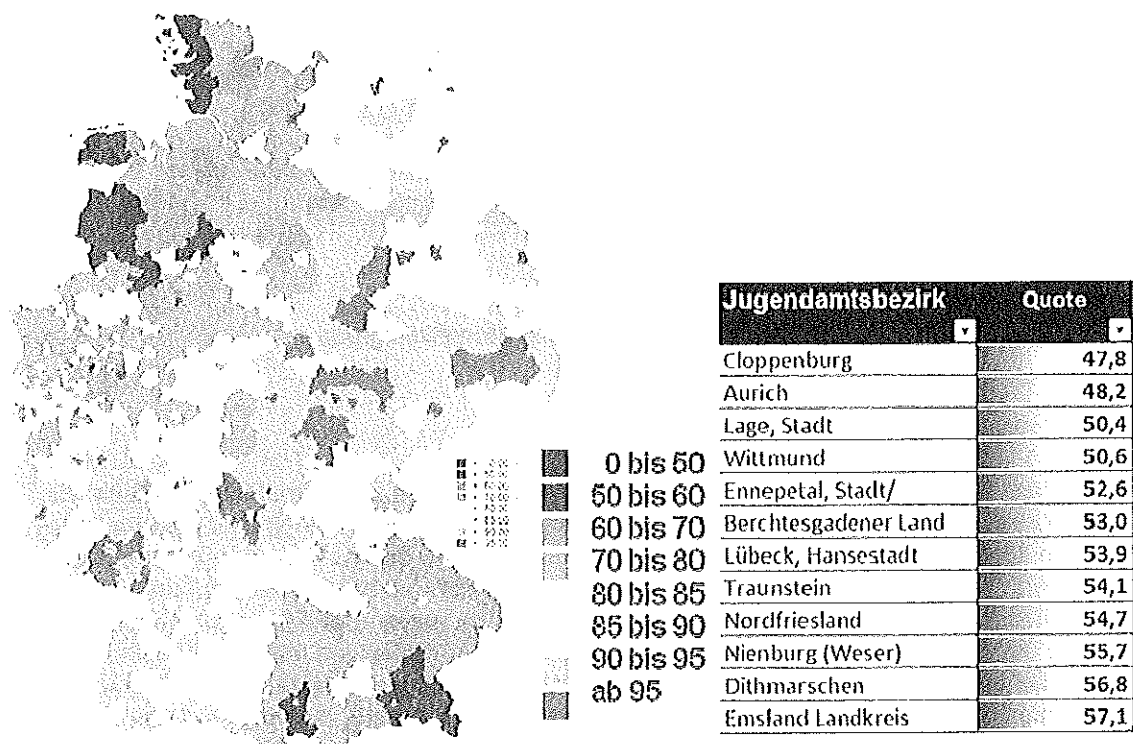
Mit anderen Worten: Es zeigt sich immer wieder, wie stark im Moment bei den unter Dreijährigen die Selektion wirkt. Es ist nicht unbedingt das Verhalten der Eltern, das darüber entscheidet, wer hinget, sondern es sind auch die gesetzlich geregelten Zugangsbedingungen, die darüber entscheiden, wer vorzugsweise einen U3-Platz erhält. Infolgedessen benötigen wir einen flächendeckenden Ausbau der Kindertagesbetreuung, damit diejenigen, die hingehen wollen, auch hingehen können. Ansonsten tragen selektive Einflüsse dazu bei, dass Kinder mit Migrationshintergrund die Angebote weniger nutzen. Die gegenwärtig gültigen Zugangsregeln tragen mit dazu bei, dass die gut verdienenden, doppelverdienenden Mittelschichten die Einrichtungen stärker nutzen als diejenigen, für die es unter Bildungsaspekten wichtiger wäre, nicht zuletzt

aus Gründen der frühen Sprachförderung und -entwicklung.

*Viertens:* An einer Folie will ich ein Problem veranschaulichen, das durch die unglückliche Sarrazin-Debatte hervorgerufen wurde: der Eindruck, als würden vor allem Kinder mit Migrationshin-

tergrund die Einrichtungen nicht besuchen. Dazu hat das Deutsche Jugendinstitut vor kurzem nur die Daten für die Altersgruppe der Dreijährigen auf Jugendamtsebene ausgewertet, also für die Altersgruppe, die noch vor fünf Jahren mehrheitlich nicht in den Kindertageseinrichtungen war (vgl. Abb. 4).<sup>4</sup>

Abbildung 4: Betreuungsquote von 3-Jährigen nach Jugendamtsbezirken (2008, in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2008

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2008

Und dabei zeigt sich: Es gibt Regionen, in den die Betreuungsquote bei den Dreijährigen in Einrichtungen bereits über 85%, zum Teil auch über 90% und 95% liegt. Es gibt aber umgekehrt am unteren Rand – die niedrigsten Quoten sind eigens ausgeführt – auch Werte, die zwischen 47% und 57% liegen. Das ist eher im Süden Bayerns und im gesamten Norden, in Schleswig-Holstein und in Niedersachsen der Fall. Und bei diesen Regionen handelt es sich ganz sicher nicht um Migrationsmetropolen, so dass die Annahme auch unter diesem Gesichtspunkt ins Leere läuft.

Insofern halte ich es für falsch, wenn immer wieder formuliert wird: In Sachen Kindertagesbetreuung geht es vor allem um die Migrantenkinder. Stattdessen zeigen sich eher regionale Versorgungsdisparitäten, die zum Teil auch mit an-

deren Lebensbedingungen in den ländlichen Regionen zusammenhängen. Dort finden sich immer noch andere familiäre Netzwerke, andere Verwandtschaftssysteme.

Die Studien des DJI haben immer wieder gezeigt, dass eine wichtige Variable zur Realisierung der privaten Erziehung etwa die Entfernung der Großeltern vom Elternhaus ist, die auf dem Land häufig enger ist. Damit bestehen in Sachen Kinderbetreuung verbesserte private Substitutionsmöglichkeiten in diesen Regionen, trotz einer eventuellen Doppelberufstätigkeit auf Seiten der Eltern. Demzufolge zeigen sich auch hier Zusammenhänge, die man im Blick behalten muss, die aber nicht auf ein Migrationsproblem schließen lassen.



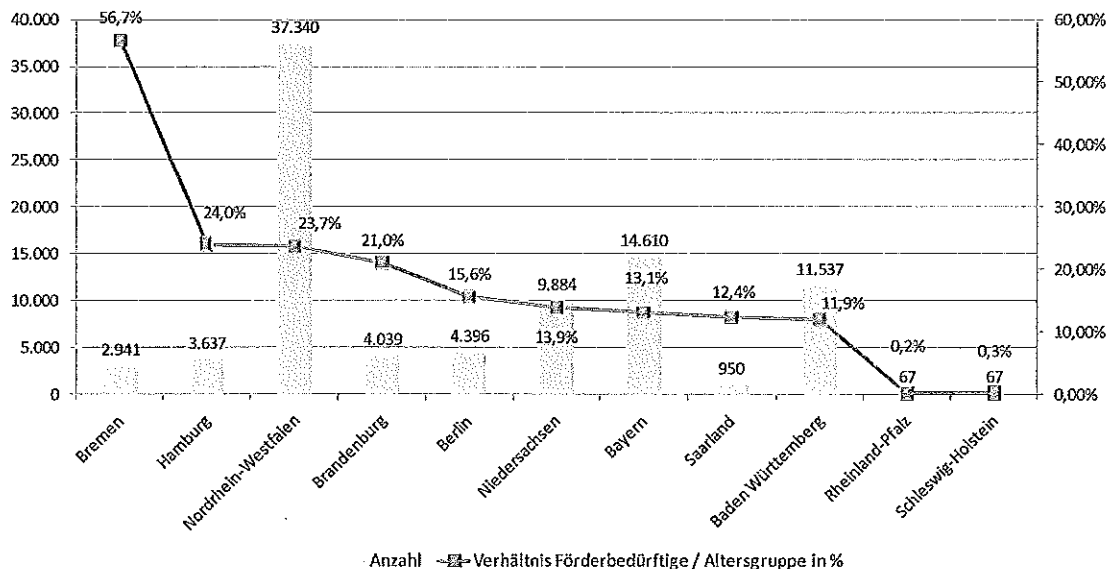
Tagespflege bislang bei den Ein- bis Zweijährigen ihre höchsten Anteile zu verzeichnen. Das ist eine altersmäßige Übergangsphase, bei der sich möglicherweise viele Eltern sagen: Tagespflege ist für mich und mein Kind in diesem Alter überschaubarer, ist weniger stark institutionengebunden, ist einfach persönlicher.

- Viertens zeigt sich aber auch, sofern man den Blick ausweitet auf die 750.000 Plätze, die die Bundesfamilienministerin als Minimalziel für 2013 genannt hat, dass wir von diesem Ziel

noch ein ganz schönes Stück entfernt sind. Hinzu kommt, dass kein Mensch weiß, ob nach Eintritt des Rechtsanspruchs diese 35 % tatsächlich reichen.

Zum Kindergartenalter möchte ich schließlich noch einen weiteren Punkt kurz andeuten, den ich für wichtig halte: das Thema Sprache (vgl. Abb. 6). Sprache ist das Schlüsselthema, und deswegen kommt es darauf an, frühzeitig mit der Sprachförderung und der Sprachstandsfeststellung anzufangen.

**Abbildung 6:** Ergebnisse von Sprachstandserhebungen nach Ländern (Anzahl der getesteten Kinder; Anteile der Förderbedürftigen an Altersgruppe; 2008)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, eigene Grafik

Diese Daten machen deutlich, dass – dies sieht man hier nicht – in 14 Bundesländern insgesamt 17 Sprachstandserhebungen durchgeführt werden. Schon das lässt einen heilhörig werden, ob es wirklich so richtig klug ist, dass jeder irgendwie anders testet und so fast zwangsläufig zu anderen Ergebnissen kommt. Die Vielfalt dieser Ergebnisse kann man hier sehen. Die Balken zeigen die getesteten Kinder mit Förderbedarf in Absolutzahlen, also pro Bundesland. Das hängt zum Teil damit zusammen, dass gar nicht alle getestet wurden, sondern zum Beispiel nur Kinder mit Migrationshintergrund. Die Kurve zeigt indessen, wie viele von diesen im Verhältnis zu der altersentsprechenden Bevölkerung in etwa als förderbedürftig angesehen werden. Da gibt es

zwei Ausprägungen: die eine liegt bei 10 bis 15 Prozent, die andere bei 20 bis 25 Prozent.

Diese gesamte Thematik ist, wie man unschwer sieht, noch sehr in Bewegung. Hier gibt es noch deutlichen Diskussions- und Handlungsbedarf. Interessant ist dabei, dass die anschließenden Förderangebote, soweit sie schulnah sind, also im Sinne von unterrichtsähnlichen Angeboten für 4- oder 5-Jährige, bislang kaum Effekte zeigen. Inzwischen mehren sich daher die Stimmen, die sagen, dass wir es schaffen müssen, im Kindergartenalltag die Kinder zum Sprechen zu bringen. Das heißt: Nicht mit ihnen »vorschulischen Unterricht« zu machen, sondern mit Kindern in alltäglichen Situationen zu sprechen, ist das Gebot der Stunde. Das setzt natürlich voraus, dass Migrantenkinder

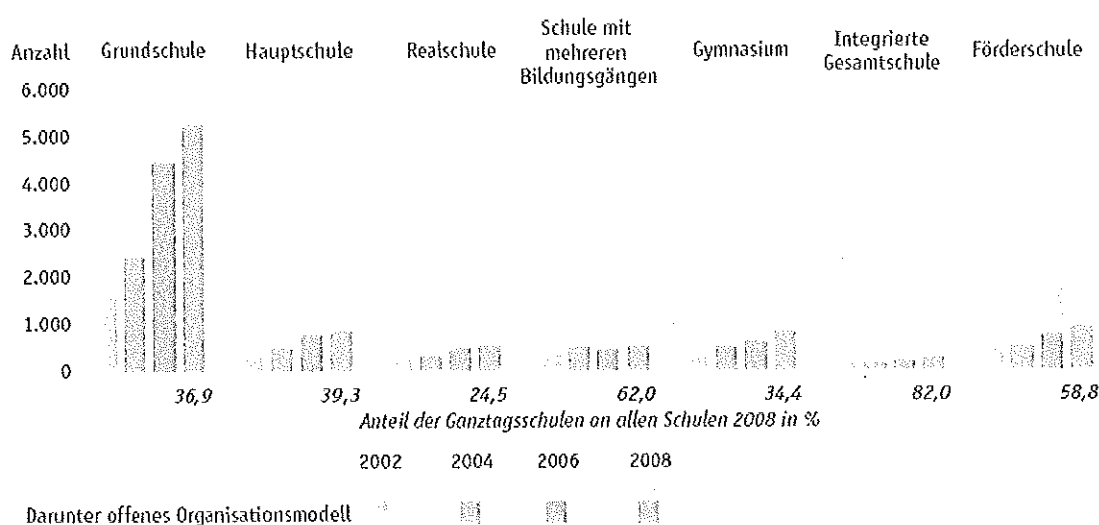
nicht nur unter sich sind, sondern dass entweder andere deutsche Kinder da sind oder aber zumindest eine ausreichende Zahl an Erwachsenen, die gut auf diese Situation eingehen können und mit den Kindern viel Deutsch sprechen, damit sie von Anfang an gefördert werden.

## 2.2 Ganztagschule und Schulabschlüsse

Ich komme zu meinem zweiten Themenblock, zum Thema Schule. Ich will darauf nur kurz eingehen. Ich habe schon darauf hingewiesen, dass in Deutschland in Sachen Bildung ohnehin immer über die Schule diskutiert wird. Aber dennoch will ich in Sachen Schule wenigstens auf drei aktuelle Entwicklungen hinweisen:

- erstens, dass inzwischen deutlicher sichtbar wird, dass wir nicht von einem dreigliedrigen Schulsystem, sondern von einem viergliedrigen Schulsystem sprechen müssen. Viel zu lange und viel zu sehr wurden die Förder- und Sonderschulen ausgeklammert. Stets war von der Dreigliedrigkeit des Schulsystems die Rede, obgleich faktisch längst eine Viergliedrigkeit bestand – und darüber muss im Zeitalter der Inklusion dringend geredet werden;
- zweitens, dass wir ein tendenzielles Verschwinden der eigenständigen Hauptschule beobachten können. Das ist – allerdings nicht nur – zu großen Teilen demografisch bedingt. Aber auch die gestiegenen Bildungsansprüche von Heranwachsenden und ihren Eltern, die einen mittleren Abschluss anstreben, führen dazu, dass entweder viele Bundesländer von vorneherein nur noch zwei allgemeinbildende Schulformen anbieten oder aber andere Länder mit der Zusammenlegung von Schulformen experimentieren. Ich bin überzeugt, dass wir sehr ernsthaft, ruhig und ideologiefrei neu darüber nachdenken müssen, was wir künftig mit den jungen Menschen machen, die heute noch aus den Hauptschulen kommen, die erkennbar Schwierigkeiten mit dem schulischen Leistungssystem haben. Aber wir müssen auch zur Kenntnis nehmen: Hauptschulen sind im Wesentlichen – von wenigen Bundesländern abgesehen – Migrationsschulen. Es sind längst nicht mehr die Hauptschulen für die deutschstämmige Bevölkerung, sondern Bildungsorte für Migrantenkinder;
- drittens, dass wir – darauf will ich kurz gesondert eingehen – nach und nach die Transformation der deutschen Halbtagschulen in Ganztagschulen beobachten können (vgl. Abb. 7).

Abbildung 7: Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland nach Schularten (2002/03-2008/09)



\* Ohne schulartunabhängige Orientierungsstufe und Freie Waldorfschulen

Quelle: Sekretariat der KMK (2010), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010

Die Abbildung aus dem Bildungsbericht 2010 verdeutlicht die Entwicklung der Absolutzahlen nach den einzelnen Schularten. Dabei ist klar, dass bei den Absolutzahlen die Grundschule vorne ist, da es in diesem Alter keine Schuldifferenzierung kennt. Aufschlussreich ist daher als zusätzliche Größe der Wert unter der jeweiligen letzten Säule. Dieser Wert entspricht dem Anteil der ausgebauten Ganztagschulen an allen Schulen dieser Schulformen. Demnach sind 36,9% der Grundschulen, 39,3% der Hauptschulen, 24,5% der Realschulen etc. inzwischen Ganztagschulen.

Wenn man die Gesamtgrafik betrachtet, zeigen sich mehrere Botschaften:

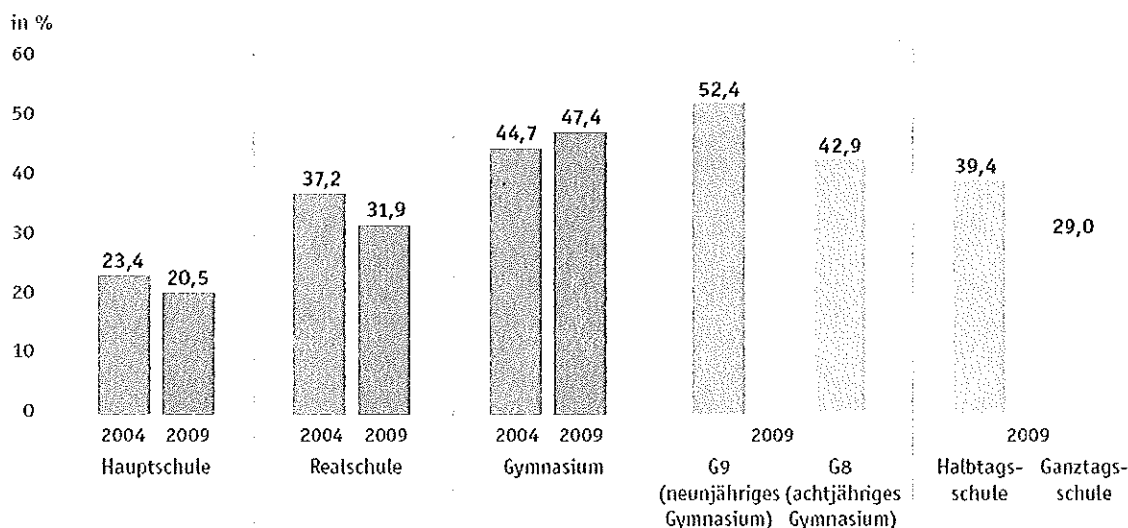
- Erstens sieht man ein deutliches Wachstum der Ganztagschullandschaft. Dies zeigt sich auch in den einzelnen Bundesländern, auch wenn es erwartungsgemäß Länder gibt, die hier stärker sind. Aber insgesamt ist durchgängig ein deutliches Wachstum zu verzeichnen.
- Zweitens sieht man, dass die Gymnasien und die Realschulen eher niedrige Ausbauwerte aufweisen bzw. bei den Gymnasien häufig G8 hinter der Ganztagschule stecken dürfte, also

gewissermaßen der Ganztagesausbau genutzt wurde, um das G8-Konzept zu realisieren. Man müsste also im Grunde genommen ernsthaft prüfen, ob dort auch tatsächlich Ganztagschule drin ist, wo es draufsteht, ob es sich also wirklich um Ganztagschulen in einem inhaltlichen Sinne handelt.

- Drittens – das erscheint mir durchaus ambivalent – finden sich die gebundenen Formen vor allen Dingen im Haupt- und Förderschulbereich. Man könnte das aus Sicht der Jugendlichen auch etwas überspitzt so kommentieren: Ganztagschule heißt für die ohnehin Bildungsbenachteiligten der »Weg vom Halbtages- zum Ganztageschulknast«. Das ist nicht unbedingt der Weg, der angestrebt wird. Benötigt wird ein Ganztageschulkonzept, das inhaltlich überzeugt und von den Kindern nicht als Strafe empfunden und wahrgenommen wird.

Ein weiterer Punkt, den ich in diesem Rahmen noch kurz ansprechen will, ist das außerschulische Freiwilligenengagement der 14- bis 19-Jährigen in Abhängigkeit von Migrationshintergrund und besuchter Schulart (vgl. Abb. 8).

**Abbildung 8:** Außerschulisches Engagement von 14- bis 19-Jährigen in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund und besuchter Schulart (2004 und 2009)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) (Datenquelle: Freiwilligensurvey 2004 und 2009)

Die Zahlen in den ersten drei Spalten machen folgenden Unterschied deutlich: je höher die Schulform, umso stärker das Ausmaß des Engagements. Man sieht also auch in diesem Punkt wieder schulbildungs- oder schichtspezifische Effekte: Gymnasiasten sind stärker engagiert. Wenn man

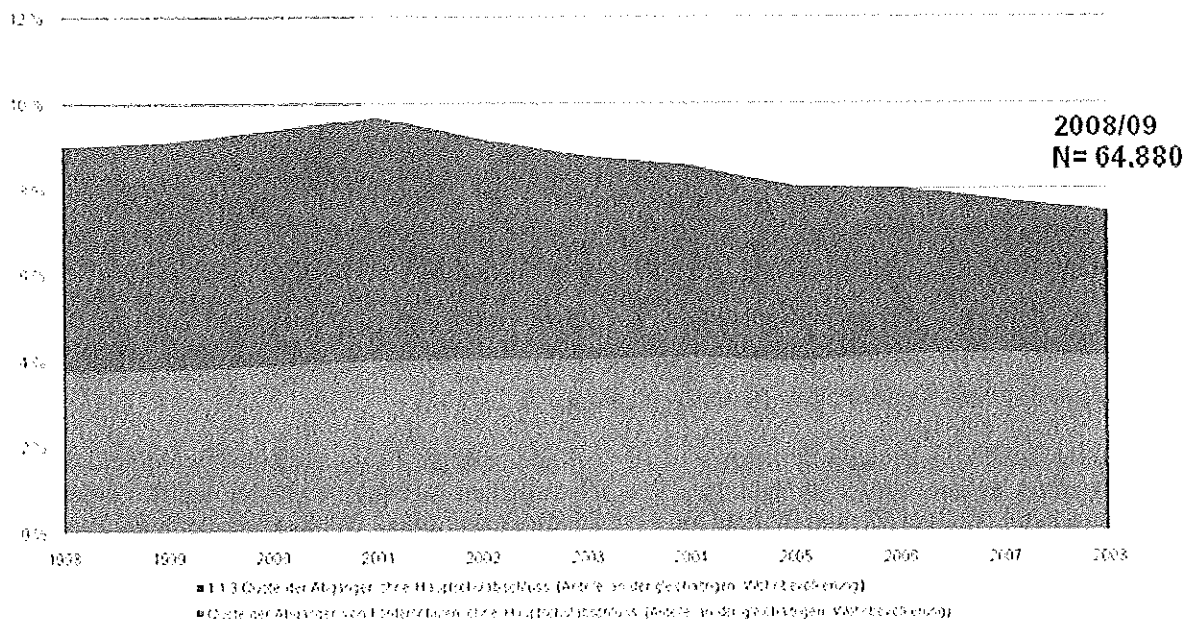
beispielsweise im Jahr 2004 die Werte zwischen Hauptschule und Gymnasium vergleicht, liegt der Unterschied bei 21 Prozentpunkten, 2009 hingegen bei 27 Prozentpunkten. Das heißt, die Kluft ist eher größer geworden, was das unterschiedliche Engage-

gement von Gymnasiasten und Hauptschülern angeht.

Wenn man dann noch einen Blick auf die beiden rechten Säulengruppen wirft, zeigt sich im Vergleich von G9- und G8-Gymnasien, dass in den G8-Gymnasien das freiwillige Engagement junger Menschen um 10 Prozentpunkte niedriger ist. Das ist zumindest ein leichter Anhaltspunkt, dass möglicherweise die Befürchtungen tatsächlich zutreffen, dass diese Form der Schule junge Menschen vom Engagement abhält. Ähnliches zeigt sich bei Ganztagschulen. Beide Befunde basieren auf Datensätze aus dem Freiwilligenurvey. Dort war dies, wenn man so will, eher eine Randbeobachtung.

Wichtig ist daher, dass wir diesem Thema in Zukunft empirisch genauer nachgehen und klären, ob das wirklich so ist, da zum Beispiel auch neue Formen des Engagements in die Ganztageschulen Einzug halten könnten, die möglicherweise ein Stück weit kompensierend wirken. Trotzdem scheint es mir wichtig, dass wir diese sozialen Zusammenhänge auch mit Blick auf das außerschulische Bildungsengagement bzw. auf das freiwillige Engagement im Auge behalten. Ein letzter Punkt in punkto Schule. Dabei sieht man die Zahl und Entwicklung derjenigen, die in Deutschland ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen (vgl. Abb. 9).

**Abbildung 9:** Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss nach Schulform (1998/99-2008/09; in Prozent der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)



Quelle: Statistik der Kultusministerkonferenz 2010

Zunächst zeigt sich ein erfreulicher Effekt: Während wir 2001 mit fast 10% der jungen Menschen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen haben, einen traurigen Höhepunkt erreicht hatten, sind wir inzwischen bei einem Wert von 7,5% angekommen. Das ist unter dem Strich eine erfreuliche Entwicklung, die in die richtige Richtung geht, da es natürlich auch absolut weniger sind, weil insgesamt die Zahl der Schüler/innen sinkt.

Aber, und das ist jetzt die Kehrseite dieser Botschaft, gibt es leider auch eine untere Hälfte der Kurve. Diese umfasst die Kinder, die aus den Förderschulen kommen. Und hierbei offenbart

sich eine dramatische Entwicklung, an der strukturell etwas deutlich wird: dass inzwischen nämlich 55% derjenigen, die keinen Schulabschluss haben, aus den Förderschulen kommen. Das waren 10 Jahre zuvor deutlich weniger; da lag deren Anteil bei etwas mehr als einem Drittel. Das heißt: Der Anteil derjenigen, die keinen Schulabschluss bekommen, steigt dadurch, dass die Gruppe derjenigen, die an den Förderschulen sind, konstant bleibt.

Jetzt muss man hinzufügen: Wenn man über Förder- oder Sonderschulen redet, redet man nicht über geistig Behinderte, redet man nicht



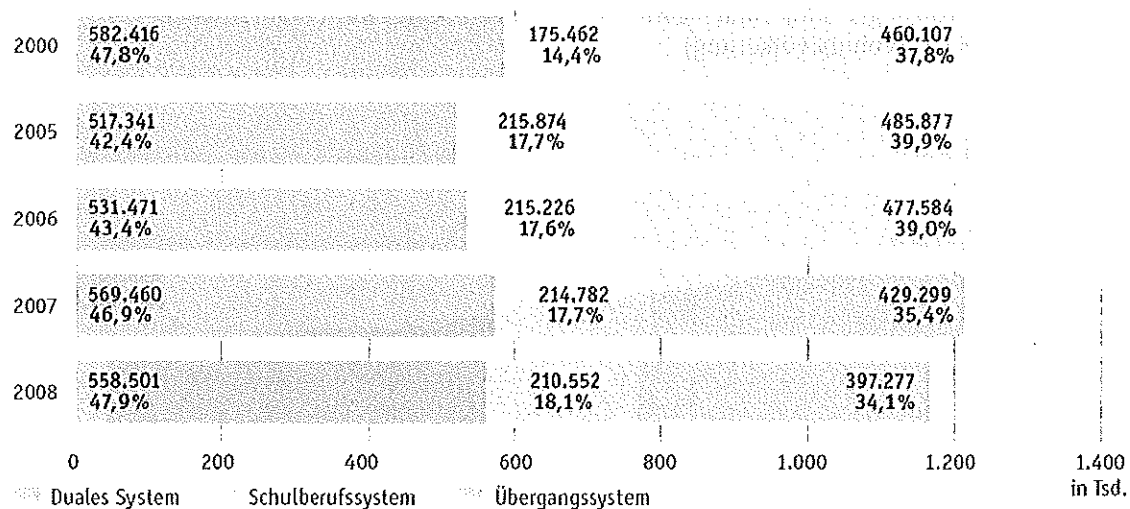
über mehrfach Schwerbehinderte, sondern im Kern über sogenannte »Lernbehinderte« und über diejenigen, die soziale und emotionale Entwicklungsstörungen haben und in den, wie man diese früher bezeichnet hat, Schulen für Erziehungshilfen untergebracht sind. Und das ist die Mehrheit derjenigen, um die es hier geht. Mit anderen Worten: Es geht hier um Fragen der sozialen Behinderung und damit ganz elementar um Fragen der Inklusion, zumindest dann, wenn man weiß, dass ein Großteil der Bundesländer für die Förderschulen gar keinen eigenen Hauptschulabschluss ver-

geben kann. Trotz allem unterstellten guten Willen, den Kindern durch diese Schulformen besser zu helfen und sie dadurch besser zu fördern, führt sie diese faktisch in eine Sackgasse.

### 2.3 Berufliche Bildung

Kurz noch zum Thema berufliche Bildung. Hier kann man typologisch drei Bereiche unterscheiden: das duale System, die Vollzeitschulen und das Übergangssystem (vgl. Abb. 10).

**Abbildung 10:** Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems (2000-2008)



Quelle: Bildungsbericht 2010; Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit

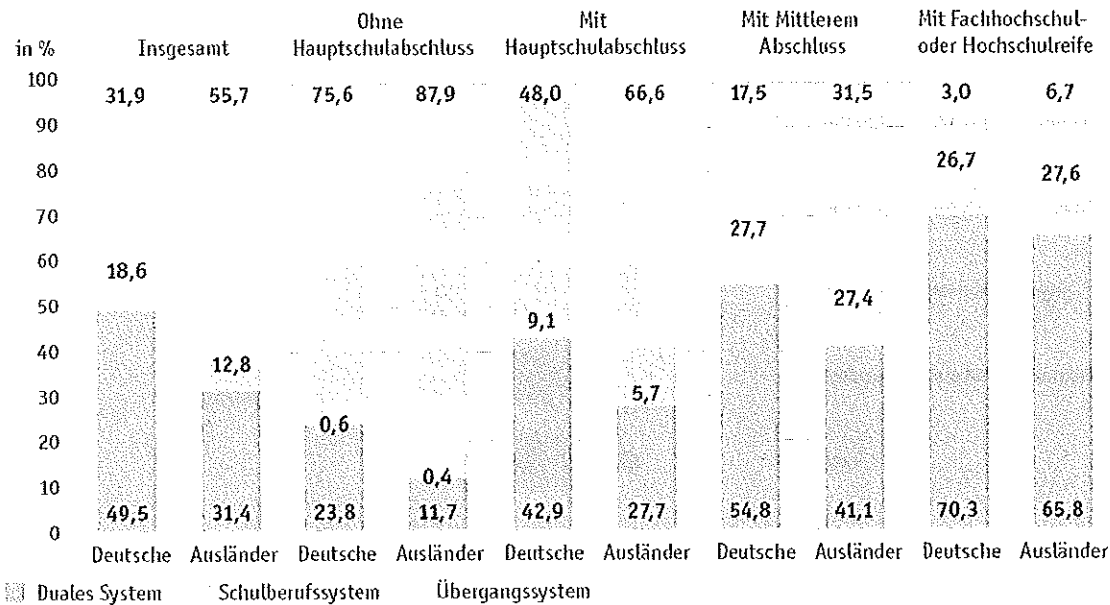
Anhand dieser Abbildung lassen sich mehrere Effekte feststellen: Erstens nimmt die Zahl der jungen Menschen in der beruflichen Bildung ab. Hatten wir bis 2006 noch deutlich mehr als 1,2 Millionen Neuzugänge, so ist diese Zahl zuletzt auf 1,17 Millionen zurückgegangen. Zweitens: Die Zahl der jungen Menschen im »Übergangssystem« – dieses umfasst die Summe aller Berufsvorbereitungen, Nachbereitungen und Nachqualifizierungen – ist inzwischen auf unter 400.000 gefallen.

Drittens zeigen die vollzeitschulischen Ausbildungen vorerst nur wenig Dynamik, obwohl in den Gesundheits- und Sozialberufen in den nächsten Jahren mit wachsenden Bedarfen zu rechnen ist. Viertens werden wir im Bereich der beruflichen Bildung in den nächsten Jahren die größten Veränderungen erleben. Nachdem diese in den letzten 15 Jahren eine wahrliche Leidensgeschichte zu durchlaufen hatte, ist sie nun mit rasanten Schritten dabei, alsbald in eine ausgeglichene und möglicherweise sogar positive Bilanz

zu kommen. Junge Menschen werden in der beruflichen Ausbildung wieder deutlich bessere Chancen haben, wenngleich damit die Probleme der schlechten und schwachen Schüler/innen natürlich nicht behoben sein werden.

An einer weiteren Abbildung kann man sich noch einmal die Unterschiede zwischen Deutschen und Ausländern vor Augen führen (dabei geht es allerdings nicht um die Migration, sondern um den Rechtsstatus »Ausländer«; vgl. Abb. 11). Man sieht auch hier ganz deutlich, dass junge Menschen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit schlechtere Chancen haben. Die oberen Bereiche der Säulen bilden das Übergangssystem ab. Und dabei sieht man in der Spalte »Ausländer« deutlich schlechtere Werte. Auch hier offenbart sich demnach eine Migrationsfalle. Sie wird am Schluss in einem Gesamtbefund sehr deutlich eine positive und eine negative Botschaft enthalten.

Abbildung 11: Übergänge in die berufliche Ausbildung nach Schulabschluss und Ethnie (2008)



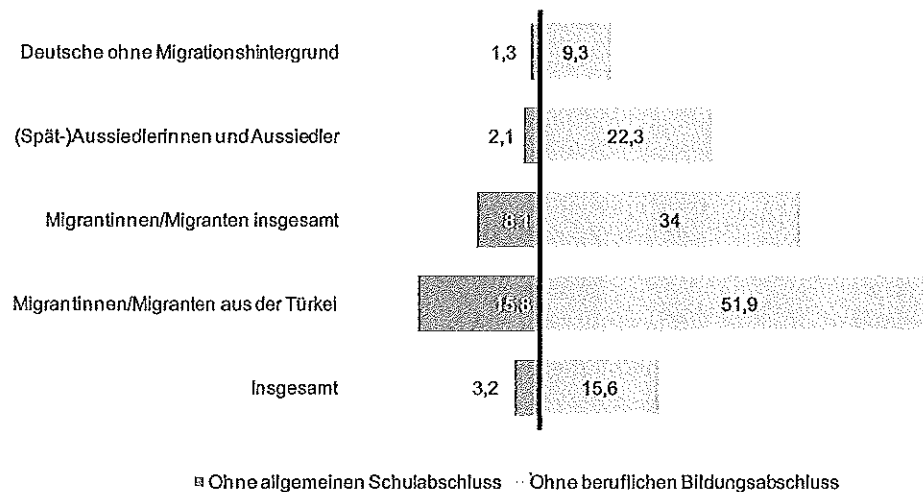
\* Teilweise erstes Schuljahr; ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen; Erläuterungen vgl. Tab E1-5web und Tab. E1-6web

Quelle: Bildungsbericht 2010

Wirft man unterdessen einen Blick auf die Zeit nach der Schul- und Berufsausbildung, dann verändern sich die Rahmenbedingungen der schulischen und beruflichen Qualifikation doch in mehrfacher Hinsicht: Bei den 25- bis 35-Jährigen, die auch in diesem Alter immer noch keinen Schulabschluss haben, sinkt der Wert auf 3,2% (vgl. Abb. 12). Das ist schon beachtlich, in Anbetracht dessen, dass ich weiter oben konstatiert habe, dass 2001 am Ende ihrer Schulzeit rund 10% keinen Schulabschluss hatten, während es nunmehr im Alter zwischen 25 und 35 Jahren nur

noch gut 3% sind. Das bedeutet, dass schulische Nachqualifizierungen offenbar dazu beitragen, dass viele junge Menschen nachträglich einen Schulabschluss erwerben, während in der Bildungspolitik und der Öffentlichkeit das Thema allein aus der schulischen Sicht ins Blickfeld gerückt wird, also nicht so sehr darauf geachtet wird, ob sich in dieser Hinsicht noch nachholende Entwicklungen abzeichnen. Das halte ich zunächst einmal für eine erfreuliche Botschaft, die man zur Kenntnis nehmen muss. ▽

**Abbildung 12:** 25- bis 35-Jährige ohne allgemeinbildenden bzw. ohne beruflichen Abschluss nach Migrationshintergrund (2007)



Quelle: Mikrozensus 2007, Sonderauswertung zu Fachserie 1 Reihe 2.2

Dabei zeigen sich dann aber auch einige andere Schattenseiten. Wenn wir diesen Befund sozial differenzieren, dann haben bei den deutschstämmigen jungen Erwachsenen mit 1,3 % eine verschwindend geringe Zahl keinen Schulabschluss. Auch bei Spätaussiedlern sieht es mit 2 % gut aus. Bei Migranten insgesamt sind es 8 %, bei Migranten aus der Türkei allerdings mit fast 16 % zehn Mal so viel wie bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund. Das sind schon dramatische Unterschiede.

Bei der beruflichen Bildung sieht es in den Ausmaßen noch schlimmer aus. So haben bei den Deutschen knapp 10 % und bei Personen mit türkischem Hintergrund 52 % keinen beruflichen Abschluss. Wenn man dann noch den Befund hinzuzieht, dass rund 50 % der jungen türkischen Frauen im Alter zwischen 20 und 25 Jahren, die in der Regel sogar bessere Schulabschlüsse besitzen als männliche Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund, sich in keiner Schule, in keiner Ausbildung und auch nicht auf dem Arbeitsmarkt befinden, dann wird deutlich, dass sich hier massive Probleme abzeichnen.

### 3. Gerechtigkeit durch Ermöglichung. Wege in die Zukunft

Mit Blick auf die Zukunft will ich abschließend noch kurz einige Punkte ansprechen. Deutlich geworden ist, dass wir auf zwei Kernprobleme achten müssen: auf die Herkunfts- und auf die Systemeffekte, also auf die Fragen, welche Folgen die soziale Herkunft hat und inwieweit die Bildungssysteme diesen Faktor stabilisieren oder verändern können. Vor diesem Hintergrund will ich zuspitzend drei Botschaften formulieren.

**Erstens: Die öffentliche Verantwortung für die Bildung, Betreuung und Erziehung junger Menschen wächst.** Die zentrale Entwicklung der letzten 20 Jahre besteht in dem, was sich bei der Familie bereits angedeutet hat: Die Fragilität der Familien und die Erschöpfung ihrer Ressourcen führt dazu, dass das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen durch öffentliche Angebote der

Bildung, Betreuung und Erziehung unterstützt werden muss.

Ein vielzitiertes afrikanisches Sprichwort lautet: »Es braucht ein ganzes Dorf zur Erziehung eines Kindes«. Das Problem moderner Gesellschaften aber ist, dass diese Dörfer meist nicht mehr da sind, dass die sozialen Netzwerke weggefallen sind und gewissermaßen öffentlich substituiert werden müssen. Ich bin überzeugt, dass der Ausbau der öffentlichen Verantwortung eine Reaktion auf dieses Strukturdefizit moderner Gesellschaften ist. Man kann dies am Beispiel des U3-Ausbaus ablesen, und man kann es an dem vor 15 Jahren eingeführten Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz sehen. Man sieht es aber auch am Ausbau der Ganztagschulen, bei der wachsenden Thematisierung von Fragen des Kinder-

schutzes und der frühen Hilfen. Überall nimmt die Bedeutung der öffentlichen Verantwortung zu – und zwar nicht, um die Familie zu ersetzen, sondern um Familie überhaupt erst zu ermöglichen und Familien zu unterstützen.

Dabei kann der Königsweg nicht mehr länger lauten, dass Bildung als eine schulische und öffentliche Angelegenheit angesehen wird, während der ganze Rest, also Erziehung und Betreuung, zur Privatsache erklärt wird. Stattdessen müssen alle drei Dimensionen – Bildung, Betreuung und Erziehung – zu einem gemeinsamen Anliegen in privater und öffentlicher Verantwortung werden.

**Zweitens: Die Bildung vor, neben und nach der Schule muss verstärkt werden.** Vor dem Hintergrund meiner Ausführungen geht es somit um eine weitere Förderung der Bildung vor, neben und nach der Schule. Hierzu bieten sich einige Anknüpfungspunkte an.

- *Ausbau der Familienzentren:* Ich bin überzeugt, dass es entscheidend darauf ankommen wird, dass, im Bild gesprochen, endlich die Mauern von Kindergärten und Schulen abgebaut, diese Orte des Aufwachsens geöffnet werden. Dies könnte beispielsweise zur Folge haben, dass Familien mit Kleinstkindern ab dem ersten Tag in eine Kindertageseinrichtung oder in ein Familienzentrum gehen können, dass sie dort auch ohne einen festen Platz bereits willkommen sind. Es kann doch nicht sein, dass junge Familien nur auf dem Spielplatz Kontakt mit Gleichbetroffenen bekommen können, wenn sie dort bei Wind und Wetter auf andere Eltern treffen. Anders formuliert: Ohne lebensnahe Orte, wie etwa einem Familiencafé, gibt es für junge Familien kaum Chancen für neue Kontakte außerhalb der eigenen Familie. So aber könnten frühe Bildungsprozesse überhaupt erst ermöglicht werden. Hinzu kommt, dass der Sprung von der Familie in die Kindertageseinrichtung für kleine Kinder auch oft zu drastisch ist, da ein fließender Übergang fehlt. Das heißt: Es muss Formen des Übergangs und der Integration geben, die früher durch das Gemeindeleben und das Leben auf der Straße oder dem Dorfplatz zustande kamen. Darin liegt eine wesentliche Herausforderung und Perspektive für die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren.
- *Stärkung der Familien:* Vor lauter institutioneller und öffentlicher Erziehung darf man die Familien nicht aus dem Blick verlieren. Dabei

geht es im 21. Jahrhundert elementar um eine Förderung und Stärkung der elterlichen Kompetenzen selbst. Die Devise kann also nicht lauten: Nehmt den Eltern möglichst früh die Kinder weg und verlasst euch – wie im Sachen Gesundheit auf die Ärzte – auf ein Expertentum. In Sachen Bildung, Betreuung und Erziehung müssen vielmehr Experten und Laien nebeneinander agieren, so dass unter dem Strich Eltern in Sachen Erziehung Zutrauen zu ihren eigenen Diagnosen entwickeln können. Dazu müssen Eltern aber befähigt und unterstützt werden. Die privaten Erziehungsfragen dürfen unterdessen in diesem Zusammenhang nicht zu einem Tabu erklärt werden, die man nur noch in Erziehungsratgebern oder bei einer TV-Supernanny beantwortet bekommt. Erziehungsfragen müssen vielmehr zu einem öffentlichen Thema werden.

- *Flächendeckende Bildungsangebote:* Benötigt wird ein flächendeckendes Bildungsangebot, das in seinen Gelegenheitsbedingungen nicht selektiv wirkt. Dies kann man gut ablesen beim Kindergarten: Bei den Drei- bis Sechsjährigen funktioniert dieser nicht-selektive Zugang erstaunlich gut. Ähnlich müssen wir bei U3- und Ganztagschulausbau ein öffentliches System aufbauen, das auch qualitativ überzeugt, so schwierig das in der gegenwärtigen quantitativen Ausbauphase auch sein mag. Die Qualität darf man nicht aus dem Blick verlieren; darauf müssen sich Eltern verlassen können.
- *Ausbau von Ganztagschulen:* Die Ganztagschule ist aus meiner Sicht die große Chance, neue Allianzen zwischen Schulen und anderen Akteuren, wie eben Familie, Vereine, Kinder- und Jugendhilfe oder private Initiativen zu verwirklichen, mit dem Ziel, neue Bildungsthemen und neue Inhalte in die Schule zu tragen. In der Konsequenz reicht der Fachunterricht, der im Prinzip seit 200 Jahren der gleiche, nur etwas modernisierte ist, alleine nicht mehr. Vielmehr könnte die Ganztagschule zu einem Ort werden, an dem Kindern in der Schule auch ganz andere Dinge beigebracht werden: an dem alltagsnahe und für Kinder und Jugendliche attraktive Lernelemente eine große Rolle spielen und dadurch neue Integrations- und Teilhabechancen vor allem für jene Kinder entstehen, die im Unterricht vielleicht nicht zu den Erfolgreichen gehören.
- *Zweite Chance:* Im Blick behalten werden muss unbedingt das Konzept der »zweiten

Chance«, um nicht zu früh für junge Menschen Sackgassen zu erzeugen. Insbesondere bei den Schulabschlüssen zeigt sich, dass junge Menschen bei einer zweiten oder vielleicht sogar dritten Chance noch das schaffen, was sie vorher nicht geschafft haben. Dies illustriert die hohe Zahl an nachholenden Schulabschlüssen.

**Drittens: Das Bildungswesen und die Bildung stehen vor erheblichen Veränderungen, die es aktiv zu gestalten gilt.** Der Bildungsbericht 2010 hat sich erstmalig mit der Zukunft beschäftigt. Dabei wird deutlich, dass die Veränderungen der nächsten 10 bis 15 Jahre so einschneidend sein werden, wie wir es uns noch gar nicht vorstellen können. Dazu vier abschließende Hinweise:

- Der erste Punkt hat zunächst einmal gar nichts unmittelbar mit dem Bildungsbericht zu tun. Dennoch: Ein elementares Zukunftsproblem der Gesellschaft wird darin liegen, dass die *Verantwortungsübernahme*, die nie ein wirkliches Thema der formalen Bildung war, zu einer Schlüsselherausforderung moderner Gesellschaften wird. Genauer: Wenn es nicht gelingt, junge Menschen zu befähigen, Verantwortung für sich, für eine Familie und für andere zu übernehmen, werden wir das Ziel der Bildungsgerechtigkeit verfehlen. Es kann nicht sein, dass junge Menschen lediglich Zertifikate erlangen, vielmehr müssen sie die Frage der Verantwortungsübernahme im Kern aufgreifen; und in dieser Hinsicht sind Traditionen der Kinder- und Jugendarbeit ganz wichtige Orte. Zudem muss es gelingen, dass es für junge Menschen vermehrt so etwas wie »Ernstsituationen« gibt, also Herausforderungen, in denen sie erleben, dass sie tatsächlich konkrete Verantwortung übernehmen müssen/können/dürfen. Jugendfreiwilligendienste wären typische Beispiele dafür. Aber da sind die Heranwachsenden bereits 17, 18 oder 19 Jahre alt; vorher haben sie jedoch fast nirgends gelernt, Verantwortung zu übernehmen. Hierin liegt aber eine Schlüsselherausforderung.
- Der zweite Punkt heißt *Allianzen*. Ich bin überzeugt, dass für moderne Gesellschaften in Sachen Aufwachsen gilt: »Keiner schafft es alleine«, weder die Schule noch die Familie, und auch nicht beide zusammen. Stattdessen müssen alle zuständigen Akteure dieser Gesellschaft zusammenwirken. Nur wenn die Bildungssysteme so klug sind, dass sie sich untereinander vernetzen, besteht eine ernsthafte

Chance, sich gegen das Beharrungsvermögen der einzelnen Akteure, gegen die Widerständigkeiten abzuschotten.

- Der bundesdeutsche Arbeitsmarkt steht drittens vor einem grundlegenden Wandel. Die Arbeitslosigkeit wird aufgrund der Demografie deutlich zurückgehen, zugleich werden die Qualifikationsanforderungen massiv zunehmen, weil der Arbeitsmarkt viele Menschen braucht – Stichwort »Fachkräftemangel« – und sie nicht hat. Das heißt: Es muss also auch wieder in die Qualifizierung der jungen Menschen investiert werden. Hinzu kommt: Wir stehen vor einem weiteren Umbruch in Sachen Arbeitsmarkt. Die Gesellschaft wächst weiter in Richtung Dienstleistungsgesellschaft, vor allem bei den personenbezogenen Dienstleistungen, und darin vor allem im Bereich der Frauenberufe. Aber dennoch hatten wir noch nie eine öffentliche Debatte über den Wandel der Gesellschaft von einer männlichkeitsorientierten Industriegesellschaft zu einer weiblichkeitsorientierten Dienstleistungsgesellschaft. Auch das ist eines der Schlüsselthemen der Zukunft. Vor diesem Hintergrund – das sei nur angedeutet – sind die Sozial- und Gesundheitsberufe die Zukunftsberufe der Zukunft Nummer 1. Sie waren dies nicht nur in den letzten 30 Jahren, sondern diese Berufe werden auch in Zukunft weiter wachsen – und vermutlich in Sachen Personalbedarf das Feld vor einem massiven Problem stehen. Mit anderen Worten: Damit werden auch die Kirchen, die freien Träger, die konfessionellen Träger vor einem Systemproblem stehen.
- **Viertens:** Der demografische Wandel kann auch als Chance bezeichnet werden. So hat beispielsweise der Bildungsbericht ausgerechnet, dass allein im Schulsystem in den nächsten 15 Jahren rechnerisch 10 Milliarden € frei werden, wenn man die demografischen Effekte betrachtet. Aber nichtsdestotrotz haben wir kein Konzept für den Ausbau der Ganztagschulen, haben kein Konzept für eine qualitative Steigerung von Bildung in den Bereichen, die ich genannt habe. Infolgedessen muss man diese Gelegenheiten nutzen. Ich bin überzeugt, dass die Kirchen in besonderer Weise davon betroffen sind und deshalb auch in besonderer Weise eine Chance haben, weil sie weniger von den Ressortgrenzen der Zuständigkeit von Ministerien und weniger von den föderalistischen Grenzen dieser Republik behindert werden. Kirchen und konfessionelle Träger haben weit mehr Möglichkeiten, über

ihr Gemeindeleben die Dinge zusammenzudenken und zusammenzubringen, die zusammengehören. Und sie können damit ein Stück weit die Zukunft so aufgreifen, dass die Entkoppelung von sozialer Herkunft und individueller Zukunft zumindest möglich wird.

### Anmerkungen:

<sup>1</sup>Dieser Text wurde im Vortragsstil belassen, lediglich sprachlich leicht angepasst.

<sup>2</sup>Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld 2010.

<sup>3</sup>Rauschenbach, Thomas (2009): *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim/München.

<sup>4</sup>Die Karte ist unter <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1007> in Farbe abrufbar und dort besser nachzuvollziehen.

### Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil der unter 18-Jährigen nach Risikolagen der Eltern und nach Ländern (2008)

Abbildung 2: Anteil der unter 2-jährigen Kinder, die an Bildungsangeboten teilnehmen

Abbildung 3: Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung von Kindern nach Altersgruppen und Migrationshintergrund (2009, in %)

Abbildung 4: Betreuungsquote von 3-Jährigen nach Jugendamtsbezirken (2008, in %)

Abbildung 5: Bildungsbeteiligung der unter Dreijährigen in Tageseinrichtungen und Tagespflege (2006-2009; D-Ost und D-West; in Prozent)

Abbildung 6: Ergebnisse von Sprachstandserhebungen nach Ländern (Anzahl der getesteten Kinder; Anteile der Förderbedürftigen an Altersgruppe; 2008)

Abbildung 7: Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland nach Schularten (2002/03-2008/09)

Abbildung 8: Außerschulisches Engagement von 14- bis 19-Jährigen in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund und besuchter Schulart (2004 und 2009)

Abbildung 9: Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss nach Schulform (1998/99-2008/09; in Prozent der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)

Abbildung 10: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems (2000-2008)

Abbildung 11: Übergänge in die berufliche Ausbildung nach Schulabschluss und Ethnie (2008)

Abbildung 12: 25- bis 35-Jährige ohne allgemeinbildenden bzw. ohne beruflichen Abschluss nach Migrationshintergrund (2007)

[1]

## Theologische Überlegungen zu einem evangelischen – Verständnis von Bildung und Bildungsgerechtigkeit<sup>1</sup>

Von Prof. Dr. Dr. h.c. Christoph Marksches, Humboldt-Universität zu Berlin

### 3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Hannover, 7.-10.11.2010

»Gott will, dass allen Menschen geholfen werde und sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen« (1Tim 2,4) – so schlicht formuliert, Frau Präses, hohe Synode, die Bibel, wenn sie die theologische Basis dessen beschreibt, was wir heutigentags »Bildungsgerechtigkeit« nennen. Denn mit dem emphatischen »alle« – »Gott will, dass *allen* Menschen geholfen werde und *alle* Menschen zur Erkenntnis der Wahrheit kommen« – wird ein schlechterdings zentrales Element göttlichen Heilshandelns in den Blick genommen, seine Zuwendung an alle Menschen gleich welcher Nation, welchen Standes, welchen Geschlechts: Was evangelische Kirche über Bildungsgerechtigkeit *theologisch* zu sagen hat, muss von hier aus entworfen werden und ist, historisch betrachtet, seit der Reformation auch gern von hier aus entworfen worden.

Bevor ich aber diese anfänglichen theologischen Überlegungen zur *Bildungsgerechtigkeit* weiter vertiefe, müssen zuerst einmal wenigstens ein paar theologische Überlegungen zu einem evangelischen Verständnis von Bildung angestellt werden, auch wenn es dafür allerlei gute Vorarbeiten gibt und der Schwerpunkt der Synode nicht auf diesem Thema liegt<sup>2</sup>. Man muss meiner Ansicht nach schon daher noch einmal beim Begriff »Bildung« einsetzen, weil der klassische Bildungsbegriff deutscher Tradition nicht über Bildungsinhalte definiert wird und deswegen die Notwendigkeit von *Bildungsgerechtigkeit* nicht unmittelbar aus dem Bildungsbegriff folgt, sondern ihm aus anderen Rahmentheorien gleichsam angelagert wird. Eine solche Anlagerung ist aber keineswegs notwendig und daher ist der ohnehin schon lose Zusammenhang zwischen dem klassischen deutschen Bildungsbegriff und der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit immer wieder einmal in der deutschen Bildungsgeschichte nahezu komplett weggebrochen (und damit leider eben auch jeder Ansatz für eine Realisierung von Bildungsgerechtigkeit). Die These meines Vortrags ist: Wenn wir ein bestimmtes theologisches Verständnis von Bildung verwenden, folgt aus einem solchen Verständnis im Unterschied zum klassischen deutschen Bildungsbegriff die Forde-

rung nach Bildungsgerechtigkeit schnurstracks und ganz unmittelbar. Daher sollten theologische Überlegungen zu einem evangelischen Verständnis von Bildung und Bildungsgerechtigkeit auch für die von Interesse sein, die die christlichen Prämissen eines solchen Bildungsverständnisses nicht teilen: Sie ermuntern im Kontext einer Gesellschaft, deren Defizite bei der Bildungsgerechtigkeit allgemein bekannt sind und vielfältig beklagt werden, auch außerhalb der Kirche nach engeren Verbindungen zwischen Bildungsbegriff und Bildungsgerechtigkeit zu suchen als sie hierzulande üblich waren und sind.

Was ich eben äußerst knapp und lediglich thesenhaft formuliert habe, will ich nun ein wenig ausführlicher darstellen. Sie werden mir hoffentlich nachsehen, wenn ich zunächst das allgemeine Problem des klassischen Bildungsbegriffs für jedes Konzept von Bildungsgerechtigkeit *paris pro toto* an Wilhelm von Humboldt demonstriere, da ich fünf Jahre das Leitungsamt einer nach diesem großen Bildungsreformer benannten Universität innehatte. Wir lesen bei Humboldt, dass der wahre Zweck des Menschen ... die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen« sei<sup>3</sup>. Aber was ist denn nun das »Ganze«, zu dem die Kräfte des Menschen gebildet werden sollen, und wer setzt denn die Proportionen? Wer hält den die Individualität eines Individuums, deren Vervollkommnung alle Bildung dienen soll, und die Gesellschaft als Gemeinschaft von Individuen im Gleichgewicht? Der Berliner Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth antwortet auf solche naheliegenden Fragen ganz nüchtern: Humboldt, so schreibt er, »hat keine systematisch ausgearbeitete und in sich konsistente Theorie von Bildung und Universität entwickelt«<sup>4</sup>. Wahrscheinlich kann man sogar noch einen Schritt weiter als Tenorth gehen: Humboldt ist ein Paradebeispiel dafür, dass in der klassischen deutschen Tradition die Auffüllung des Bildungsbegriffs mit Bildungsinhalten, um es etwas überpointiert zu formulieren, je nach individuellem Vorlieben, herrschender intellektueller Mode und politischen Rahmenbedingungen vorgenommen wurde.

Im klassischen humanistischen Gymnasium deutscher Tradition traktierte die künftige gesellschaftliche Elite im Lateinunterricht als ersten längeren antiken Text den »Gallischen Krieg«

Caesars, weil man sie so am besten auf ihre militärischen und politischen Funktionen in der wilhelminischen Gesellschaft vorbereiten konnte. Bei Humboldt selbst muss man dagegen beispielsweise das Humanitätsideal Friedrich Schillers, aber auch seine »bildungstheoretischen und universitätspolitischen Gegner und Unterstützer von Fichte bis Schleiermacher mit ins Kalkül« ziehen, um von seinem reichlich abstrakten Bildungsbegriff auf die von ihm vorgeschlagenen konkreten Bildungsinhalte zu kommen, wie Tenorth formuliert<sup>5</sup>.

In ganz ähnlicher Weise braucht man aber zusätzliche Rahmentheorien, um von Humboldts am Individuum orientierten Bildungsbegriff zu seiner an der Gemeinschaft orientierte Konzeption von Bildungsgerechtigkeit zu gelangen. Denn der zeitweilige Sektionschef im preußischen Bildungsministerium besaß durchaus ein Gefühl für Bildungsgerechtigkeit, beispielsweise, wenn er in seinem litauischen Schulplan aus dem großen Reformjahr 1809 schreibt: »Denn der gemeinste Tagelöhner und der am Feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüthe gleichgestimmt werden, wenn nicht jener unter der Menschenkraft roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll«. Humboldt forderte daher für allen Schulunterricht nur »Ein und dasselbe Fundament«<sup>6</sup>, aber diese Forderung nach Bildungsgerechtigkeit ergibt sich nicht schnurstracks aus seinem individualisierten Bildungsbegriff, sondern aus den politischen Idealen der französischen Revolution und ihren anthropologischen Grundannahmen, wie sie beispielsweise in der »Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen« 1789 formuliert wurden.

Soweit eine sehr knappe Analyse des vergleichsweise losen Zusammenhangs zwischen dem Bildungsbegriff und der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit in der klassischen deutschen Diskussion. Äußerst prekär wäre dieser eher fragile Zusammenhang zwischen dem klassischen Bildungsbegriff und der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit allerdings dann, wenn der französische Soziologe Pierre Bourdieu mit einer provozierenden These Recht hätte. Bourdieu hat nämlich behauptet, dass es sich bei dem klassischen Bildungsideal in Wahrheit um einen bloßen »Bildungstitel« handle, um ein Bildungspatent (wie Abitur, Studienabschluss oder Dokortitel), das aufgrund seines formalen Charakters wie einst der Adelstitel Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Funktionsebenen und Berufsgruppen gewähre.

Die inhaltliche Füllung eines solchen Bildungsideals mit konkreten Bildungsinhalten wäre nach Bourdieu also nicht nur (wie in der deutschen Tradition) etwas arbiträr, sondern für seine Funktion im Kern beliebig<sup>7</sup>, weil es bei Bildung, folgt man seiner These, in Wahrheit mehr auf soziale Reputation vermittelt eines Bildungstitels und weniger auf wirkliches Gebildetsein von Individuen in einer Gemeinschaft ankommt. Dort aber, wo Bildung so funktioniert, wie Pierre Bourdieu es beschreibt, besteht im Grunde dann gar kein Zusammenhang mehr zwischen dem Bildungsbegriff und einer wie auch immer gearteten Forderung nach Bildungsgerechtigkeit, weil ein derartiges Bildungsideal notwendigerweise soziale Differenzierung intendiert und gerade nicht die Angleichung sozialer Verhältnisse.

Trifft diese kritische These des französischen Soziologen im Blick auf die Bundesrepublik (die eben noch keine *Bildungsrepublik* Deutschland ist) zu? Wäre ich Bildungsforscher oder Soziologe, würde ich jetzt allerlei Beobachtungen aus unserem deplorable ungerechten Bildungssystem beibringen, die eine positive Antwort auf meine Frage nahelegen. In jedem Fall aber belegt die These Bourdieus, dass der insbesondere in der klassischen deutschen Tradition gewöhnlich eher lose und indirekte Zusammenhang zwischen dem Bildungsbegriff und der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit höchste Aufmerksamkeit verlangt, da er als einer der vielen Gründe für ungerechte Bildungsverhältnisse funktionieren kann. Und umgekehrt gilt natürlich: Will man ungerechte Bildungsverhältnisse an der Wurzel bekämpfen, braucht es einen Bildungsbegriff, aus dem die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit schnurstracks und ganz unmittelbar folgt.

Ich hatte zu Beginn des Vortrages schon knapp meine These angedeutet, dass ein bestimmtes theologisches Verständnis von Bildung diese Forderung erfüllt, weil im Unterschied zum klassischen deutschen Bildungsbegriff hier ein organischer (und damit sehr enger) Zusammenhang zwischen Bildungsbegriff und der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit besteht. Ein solches evangelisch profiliertes, aber ökumenisch offenes Verständnis von Bildung will ich jetzt in einem zweiten Teil dieses Vortrags wenigstens so weit entfalten, dass erkennbar wird, dass die Option für mehr Bildungsgerechtigkeit ganz unmittelbar zu diesem theologisch grundierten Bildungsbegriff gehört und schließlich auch ein paar konkrete Vorschläge für mehr Bildungsgerechtigkeit in unserem Land machen.



Wenn wir einen solchen theologisch grundierten Begriff von Bildung formulieren wollen, der Bildungsgerechtigkeit von vornherein in sich einschließt, dann sollten wir uns als evangelischen Christenmenschen auch nicht scheuen, bei biblischen Texten zu beginnen. Ich möchte – wie es einer im Kern ziemlich alten theologischen Tradition entspricht, die auf die deutsche Mystik und im Besonderen auf Meister Eckhart zurückgeht<sup>8</sup> – meinen Ansatz für die theologische Begriffsbestimmung von Bildung bei der *Gottesebenbildlichkeit* nehmen<sup>9</sup>. Ich setze genauer bei denjenigen Texten der jüdischen und christlichen Bibel ein, die nicht einfach wie der schlechterdings grundlegende Text Genesis 1,26/27 den Menschen als geschaffenes Ebenbild Gottes bestimmen, sondern formulieren, dass der Mensch *nach* dem Bilde und Gleichnis Gottes geschaffen ist und also zwischen Schöpfer und Geschöpf ein Bild oder ein Modell annehmen, nach dessen Urbild Gott den Menschen als Abbild schafft.

Diese Vorstellung von der Schöpfung *nach* dem Bild Gottes begegnet erstmals in der griechischen Übersetzung der hebräischen Genesis, aber auch bei Jesus Sirach (Sir 17,3f.). Das hellenistische Judentum, das wahrscheinlich in kritischer Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Philosophie die Vorstellung formte, und vor allem der Religionsphilosoph Philo von Alexandrien (ein Zeitgenosse des Paulus) haben natürlich sofort weitergefragt, mit welcher ihnen bekannten Größe dieses von Gott verwendete Modell identifiziert werden kann<sup>10</sup>. Das frühe Christentum hat die jüdisch-hellenistische Antwort, nämlich die Identifikation jenes Modells mit dem Logos, der Weltvernunft Gottes, übernommen und diesen Logos wiederum mit Jesus Christus identifiziert. Wenn Jesus Christus und nicht eine abstrakte Weltvernunft Gottes *das* modellgebende Bild Gottes ist (2Kor 4,4; Kol 1,15), dann ist der Mensch nach dem Bild und Gleichnis Jesu Christi geschaffen und folglich jeder theologisch orientierte Bildungsbegriff mit Blick auf Jesus Christus zu entwickeln.

Wer auf diese Weise versucht, einen Bildungsbegriff von der besonderen Geschöpflichkeit des Menschen her zu entwickeln und bei der Grundeinsicht einsetzt, dass wir nach dem Ebenbild Jesu Christi geschaffen worden sind, sollte sofort ein mögliches Missverständnis ausschließen. Es muss nämlich unter allen Umständen der Eindruck vermieden werden, dass von Menschen vermittelte Bildung die im Sündenfall verlorene Ebenbildlichkeit wieder herstellen oder die wiederhergestellte Ebenbildlichkeit in irgendeiner

Weise perfektionieren könne<sup>11</sup>, als ob wir Menschen am Schöpfungswerk Gottes in kategorial Gott vergleichbarer Weise mithelfen könnten – es war bekanntlich diese Gefahr einer Verwechslung von Schöpfer und Geschöpf, die viele Theologen insbesondere seit den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts vor einer unbefangenen Verwendung des Begriffs Bildung hat zurückschrecken lassen, obwohl (oder vielleicht besser: gerade weil) Herder und Schleiermacher ihn ganz unbefangenen verwendet haben<sup>12</sup>.

Wenn man aber so den Bildungsbegriff auf der Basis der jüdisch-hellenistischen Vorstellung von der Gottebenbildlichkeit des Menschen christologisch grundiert, dann wird auch ohne viele Worte schnell deutlich, wie eng der Zusammenhang zwischen diesem christologisch grundierten Bildungsbegriff und der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit ist. So hat das übrigens auch der uns heute unbekannt Paulusschüler gesehen, der im ersten Timotheusbrief den eingangs zitierten Fundamentalsatz über die Bildungsgerechtigkeit formuliert hat: »Gott will, dass allen Menschen geholfen werde und sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen«. Denn er ergänzt diesen Satz unmittelbar durch eine christologische Präzisierung im folgenden Vers: »Denn es ist ein Gott und ein Mittler zwischen Gott und den Menschen, nämlich der Mensch Christus Jesus, der sich selbst gegeben hat für alle zur Erlösung« (1Tim 2,4f.). Wer auf Jesus Christus schaut, nach dessen Bild wir einst geschaffen worden sind, sieht gleichsam eine Ikone der Bildungsgerechtigkeit, die Christusikone der Bildungsgerechtigkeit.

Denn Jesus von Nazareth verfügte nicht nur über ein besonders enges Verhältnis zu Gott, sondern auch über ein besonders offenes Verhältnis zu seinen Mitmenschen. Nach dem Zeugnis des Paulus und seiner Schüler zeichnet Jesus eine universale Zuwendung zu *allen* Menschen ohne Schranken von Nation, Stand und Geschlecht aus. Und so bringt Jesus Christus für jeden und jede, die es sehen können und wollen, zur Anschauung, dass sein Vater will, dass *allen* Menschen geholfen werde und realisiert diese Hilfe für alle zugleich in den Zeichen, die er in Galiläa und Jerusalem tat. Leben in der Nachfolge Jesu heißt also, dass wir uns nach diesem Ebenbild Gottes wieder zum Bild Gottes bilden lassen, dass auch wir unser Verhältnis zu Gott und zum Nächsten nach diesem maßstabsetzenden Modell und zugleich von diesem Mittler formen lassen. Man kann daher das Christentum als eine Bildungsbewegung beschreiben, bei der alle, nach menschlicher Weise bilden (und von Gottes Bildungshan-

deln natürlich, wie wir sagten, kategorial geschieden sind), diesem Maßstab der universalen Zuwendung Gottes folgen und sich für alle einsetzen, sich also, indem sie als Christen leben, immer schon für Bildungsgerechtigkeit einsetzen.

Eine letzte Frage: Welche praktischen Konsequenzen hat es nun aber in der bundesrepublikanischen Bildungslandschaft, wenn unser Begriff von Bildung bei der theologischen Grundeinsicht ansetzt, dass wir, da wir nach dem Ebenbild Gottes, nach dem Bild Jesu Christi, geschaffen worden sind, uns so wie unser Urbild für alle Menschen und damit für Bildungsgerechtigkeit einsetzen können? Ich möchte am Ende meines Vortrags drei ausgewählte Einsichten nennen, die man gewinnen kann, wenn man die hier vorgeschlagene christologische Grundierung des Bildungsbegriffs ernst nimmt und auch für die inhaltliche Näherbestimmung dieses Bildungsbegriffs auf Jesus von Nazareth als die leuchtende Ikone der Bildungsgerechtigkeit blickt:

*Erstens* wird bei einem solchen Blick deutlich, dass Bildung schon im Interesse der vielen bildungsschwachen Schülerinnen und Schüler in unserem Lande nicht einfach mit einer bloßen Ansammlung irgendwelcher Bildungsgüter, also von reinen Wissensbeständen verwechselt werden darf – Jesus von Nazareth war schließlich kein gelernter Bibelwissenschaftler, kein studierter Rechtsgelehrter und auch kein ausgewiesener Sozialethiker. Wenn wir uns um Bildungsgerechtigkeit nach seinem Bild bemühen wollen, dann geht es bei der Bildung um viel mehr Aspekte als nur um eine möglichst hohe Zahl hochkomplexer Bildungsinhalte, die gegenwärtig gern vollkommen unabhängig vom individuellen Fassungsvermögen Schülern wie Studierenden eingetrichtert werden. Ein solches, nicht nach Begabungen differenziertes Einheitsmodell von Bildung als überdimensionierter Nürnberger Wissenstrichter benachteiligt aber strukturell bestimmte Begabungen und ist daher per se nicht gerecht<sup>13</sup>.

*Zweitens* zeigt ein Blick auf Person, Wort und Werk Jesu von Nazareth, dass ein christologisch grundierter Bildungsbegriff zusätzliche Aspekte in die gegenwärtigen Diskussionen über den Bildungsbegriff und die Bildungsgerechtigkeit einbringen kann. Jesus demonstrierte durch sein irdisches Leben, dass ein Mensch, den wir wahrhaft gebildet nach dem Ebenbild Gottes nennen können, über etwas verfügt, was im Deutschen mit dem scheinbar abständigen Wort »Herzensbildung« beschrieben wird. Auch wenn das Wort erkennbar dem neunzehnten Jahrhundert ent-

stammt<sup>14</sup>, bezeichnet es auch im einundzwanzigsten Jahrhundert noch ganz passabel das besondere Einfühlungsvermögen Jesu, sein Mitleid für Menschen in Not und seinen Respekt für die Schwachen. Konkret auf unser Bildungssystem angewendet bedeutet das, dass nur einfühlsame schulische wie akademische Lehrende Herzensbildung werden vermitteln können – also diejenigen Lehrenden, die Respekt vor jeder Schüler- und Studierendenpersönlichkeit haben und nicht nur den Abfall der schulischen Leistungen bemerken, sondern auch erkennen, dass für eben diesen Leistungsabfall der Tod des geliebten Hamsters verantwortlich ist. Und es wäre doch wunderbar, wenn evangelische Bildungseinrichtungen in ganz besonderem Masse von solchen Pädagogen geprägt wären und damit andere zur Nachahmung reizen könnten.

*Drittens und letztens* dokumentiert ein Blick auf Wort, Werk und Person Jesu, dass eine elementare Konkretisierung der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit schlicht und einfach größere Aufmerksamkeit für die Bildung von Kindern wäre – denn Jesus war, wie man im Neuen Testament gut sehen kann, ein Freund der Kinder (Mt 19,13-15 par.). Größere Aufmerksamkeit meint zunächst einmal mehr *Zeit* für Kinder und insbesondere Zeit für bildungsschwächere Kinder zu haben, wobei ich gleich ergänze, dass sich diese Forderung natürlich nicht nur wie in der klassischen bürgerlichen Gesellschaft der letzten beiden Jahrhunderte an die Mütter, sondern auch an die Väter und vor allem an die Lehrerinnen und Lehrer richtet. Damit es sich um eine halbwegs realistische Forderung handelt, müssen wir aber um einer Bildungsgerechtigkeit willen, die andere zur Bildung befähigt<sup>15</sup>, bessere Betreuungsverhältnisse fordern – ich habe jüngst noch einmal darauf hingewiesen, dass hier in Schule wie Universität ein Kardinalproblem unseres Bildungssystems liegt<sup>16</sup>. Da es viel Geld kosten wird, dieses Problem auch nur im Ansatz zu kurieren, müssen viele diese Forderung stellen und sie energisch vertreten. Dort, wo keine Eltern und Lehrer zur Verfügung stehen oder deren Zeit aus welchen Gründen auch immer nicht ausreicht, müssen sich Menschen finden, die Patenschaften für solche Kinder organisieren, insbesondere in den einschlägigen Vierteln und den Schulen in den bekannten Problemgebieten. Und schließlich sollten wir als evangelische Kirche auch sehr sichtbar solche Initiativen, die es ja durchaus schon da und dort gibt, unterstützen.

Da wir uns mitten in der Reformationsdekade und somit auf dem Wege zum großen Jubiläums-

jahr 1517 befinden, ist vielleicht der abschließende Hinweis erlaubt, dass ein solcher Versuch, die Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit unmittelbar in einem christologisch grundierten Bildungsbegriff zu verankern, sich auf die Wittenberger Reformatoren, vor allem auf Philipp Melancthon, berufen kann und ein gutes Stück ihren Spuren folgt; das muss heute morgen nicht vertieft werden. Aber auch Martin Luther hat schon darauf hingewiesen, dass es bei der Bildung nicht zu allererst um Bildungsgüter und Lerninhalte geht, sondern um die Annahme des Geschenkes der Ebenbildlichkeit<sup>17</sup>. Wie dies geschieht und was dieses Geschenk bewirkt, hat der Reformator sehr konkret beschrieben: »Darum soll das billig aller Christen einziges Werk und einzige Übung sein, dass sie das Wort und Christus wohl in sich bilden, um solchen Glauben stetig zu üben und zu stärken. Denn kein anderes Werk kann einen Christen machen«<sup>18</sup>.

Ich möchte zum Abschluss meines Vortrags noch einmal auf den französischen Soziologen Pierre Bourdieu und seine These zurückkommen, dass es bei dem klassischen Konzept von Bildung gar nicht um die inhaltliche Füllung mit konkreten Bildungsinhalten geht, sondern in Wahrheit um einen bloßen »Bildungstitel«, der wie einst der Adelstitel Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Funktionsebenen gewährt. Wir sahen, dass ein so wirkendes Bildungsideal gesellschaftliche Funktionsebenen ausdifferenziert, darin der Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit strikt entgegengesetzt ist und auf diese Weise selbst zu einem Grund für fehlende Bildungsgerechtigkeit wird. Es spricht, wie wir gleichfalls sahen, manches dafür, dass die Wirklichkeit unseres Landes mindestens partiell von dieser provokanten These sehr präzise beschrieben wird; die Fakten, die die deplorable Bildungsungerechtigkeit in unserem Land illustrieren, sind bekannt. Wenn es in dieser Situation der evangelischen Kirche gelänge, mit einem christologisch grundierten Bildungsbegriff, zu dem organisch die Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit gehört, auch andere gesellschaftlichen Akteure zu einen energischeren Einsatz für mehr Bildungsgerechtigkeit zu provozieren, wäre das wunderbar. Aber es müsste doch angesichts der, wie wir sagten, für gewöhnlich recht losen Verbindung zwischen Bildungsbegriff und Bildungsgerechtigkeit andere gesellschaftliche Akteure auch ein wenig reizen, wenn sie sehen, wie eng das beides bei uns zusammengehört – nicht nur in Sonntags- und Synodalreden, sondern im konkreten Alltag evangelischer Bildungsarbeit. Vielen Dank für Ihre Geduld.

## Anmerkungen:

<sup>1</sup> Der Vortragstext für die Synode vom 8. November wurde lediglich durch die allernotwendigsten Nachweise in den Fußnoten ergänzt; Vollständigkeit ist nirgendwo intendiert.

<sup>2</sup> Ich denke insbesondere an: Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003; Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2009 sowie Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher. Eine Studie des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union, hg. v. J. Ochel, Göttingen 2001.

<sup>3</sup> W. von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Wilhelm von Humboldt Werke in fünf Bänden, hg. v. A. Flitner u. K. Giel, Bd. I, Darmstadt 31980, (56-233) 64.

<sup>4</sup> H.-E. Tenorth, Bildung, in: Humboldt Spektrum. Forschung und Wissenschaft an der Alma Mater Berolinensis 2-3, 2009, (14-19) 15.

<sup>5</sup> So muss man für Humboldt nach Tenorth seine »bildungstheoretischen und universitätspolitischen Gegner und Unterstützer von Fichte bis Schleiermacher mit ins Kalkül« ziehen (Tenorth, Bildung, 15).

<sup>6</sup> W. von Humboldt, Litauischer Schulplan, in: Wilhelm von Humboldt Werke in fünf Bänden, hg. v. A. Flitner u. K. Giel, Bd. IV, Darmstadt 31982, (187-195) 189.

<sup>7</sup> P. Bourdieu, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft 658, Frankfurt 1987 (= La distinction. Critique sociale du jugement, Paris 1979), 48f.

<sup>8</sup> W. Pannenberg, Gottesebenbildlichkeit und Bildung des Menschen, ThPr 12, 1977, (259-273) 262 = ders., Grundfragen systematischer Theologie Bd. 2, Göttingen 1980, (207-225) 211f.; zustimmend aufgegriffen bei R. Preul, Art. Bildung IV. Religionsphilosophisch, dogmatisch, ethisch, RGG I, Tübingen 41998, (1582-1584) 1583. Pannenberg verweist auf »Das Buch der göttlichen Tröstungen« (hg. u. übers. v. J. Quint, Meister Eckharts deutsche Werke V, Stuttgart 1963, 46,18).

<sup>9</sup> Das unterscheidet den hier vorgelegten Ansatz beispielsweise von dem Schleiermachers, der mit dem Begriff Bildung nach Eilert Herms letztlich die Effektivität des Werdens im Gesamtzusammenhang des Weltgeschehens meint: E. Herms, Schleiermachers Bildungsbegriff und seine Gegenwartsrelevanz, in: ders., Menschsein im Werden. Studien zu Schleiermacher, Tübingen 2003, (227-249) 227.

<sup>10</sup> W. Groß, Gen 1,26.27; 9,6: Statue oder Ebenbild Gottes? Aufgabe und Würde des Menschen nach dem hebräischen und dem griechischen Wortlaut, JBTh 15, 2000, (11-38) 35-37; zur christlichen Nachgeschichte der biblischen Vorstellungen vgl. Ch. Marksches, Art. Gottesebenbildlichkeit. II. Christentum, RGG III, 42001, 1160-1163.

<sup>11</sup> W. Pannenberg, Gottesebenbildlichkeit des Menschen in der neueren Theologiegeschichte, SBAW.PH 8/1979, München 1979.

<sup>12</sup> Pannenberg, Gottesebenbildlichkeit und Bildung des Menschen, 212-216 = 263-265; vgl. aber K. Barth, Evangelium und Bildung, ThStfBJ 2, Basel 1947 und O. Hammelsbeck, Glaube und Bildung, TEH 74, München 1940.


<sup>13</sup> Konkretere Vorschläge für entsprechende Differenzierungen (beispielsweise durch eine Entschlackung der Curricula in verschiedenen Bildungseinrichtungen) habe ich in meiner Abschiedsrede als Präsident der Humboldt-Universität gemacht, die im Druck erscheinen wird, vgl. einstweilen die gekürzte Fassung: Ch. Marksches, Universitäten können nicht allen alles bieten, FAZ Nr. 251 vom 28.10.2010, 8.

<sup>14</sup> Art. Herzensbildung, in: Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, bearb. v. M. Heyne, Bd. X (= Bd. IV 2. Abtlg.), München 1984 (= Leipzig 1877), 1233.

<sup>15</sup> So das Konzept einer »Befähigungsgerechtigkeit« im Kundgebungsentwurf der Synode.

<sup>16</sup> Marksches, Universitäten können nicht allen alles bieten, 8.

<sup>17</sup> Im Unterschied zu Luther bezeichnete Melanchthon »dasjenige Leben, das sich in Lehren und Lernen entfaltet«, als das »überhaupt Gott wohlgefälligste« – hier spricht doch wohl ein Wittenberger Professor, der seinen Stand als sichtbar gesegnet empfindet (zitiert nach: Philipp Melanchthon, Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus. Lateinisch/Deutsch, ausgewählt, übers. u. hg. v. G.R. Schmidt, RUB 8609, Stuttgart 1989, 209-211.

<sup>18</sup> M. Luther, Von der Freiheit eines Christenmenschen (bearb. v. M. Jacobs), in: Martin Luther, Ausgewählte Schriften, hg. v. K. Bornkamm u. G. Ebeling, Bd. 1 Aufbruch zur Reformation, Frankfurt/Main 21983, 242 = Martin Luther, Studienausgabe, in Zusammenarbeit mit H. Junghans, J. Rogge u. G. Wartenberg hg. v. H.-U. Delius, Bd. 2, Berlin 1982, 269,28-30. 

## Bibelarbeit zu 1. Korinther 12, 22 - 26

Von Pfarrerin Dr. Antje Fetzer, Diakonisches Werk Württemberg

3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Hannover, 7.-10.11.2010

### I. Hinführung

Hohe Synode, sehr geehrte Frau Präses Göring-Eckardt, liebe Zuhörerinnen und Zuhörer,

Vergleiche mit dem Altertum sind wohlfeil, liegt doch die bildgebende Geschichte in mythischer Ferne und ruft keine empfindlichen Erinnerungen mehr hervor. Umso peinlicher ist man berührt, wenn ein Vergleich trotz des zeitlichen Abstands völlig fehlt geht.

»Spätromische Dekadenz« lautete der Vorwurf, der vor einigen Monaten die Hartz IV-Empfänger der Republik traf, und dieser Vorwurf von ein-

schlägiger Seite traf in doppelter Weise hart: Zum einen kann ein mediengewandter Politiker offensichtlich darauf rechnen, mit dieser Aussage bei der Mehrheit des Wahlvolks zu punkten, zum anderen zählt er die Chancengerechtigkeit für arme Menschen anscheinend nicht zu seinen Aufgaben.

Was das mit unserem Thema zu tun hat, ist deutlich: Wenn wir über Bildungs- und Teilhabeberechtigung sprechen, dann geht es um die realen Bildungschancen in unserem Land. Wir sprechen über Startbedingungen und die Koppelung von Bildungserfolg und Herkunftsfamilie. Wir sprechen über Rahmenbedingungen des Aufwachsens, über Vorbilder und Zukunftsperspektiven. Die aktuelle Debatte über Kinderarmut und die Höhe des Hartz IV-Satzes ist dafür der angemessene gesellschaftliche Kontext.

### II. Die eigentliche Herausforderung

Wir alle werden uns auf der Grundlage unseres christlichen Menschenbilds schnell darauf einigen, dass es gut ist, Kinder und Jugendliche mit sozial schwachem Hintergrund bei der Entfaltung ihrer Gaben zu unterstützen. Pisa und Iglu geben uns die nötigen fachlichen Argumente, Oberlin, Wichern und Sieveking stehen Pate. Woran liegt es, dass sich die Bildungs- und Teilhabechancen junger Menschen aus sozial schwierigen Familien nach wie vor nicht merklich verbessert haben?

Die ernüchternde Antwort lautet: weil ihr Schicksal den Politik gestaltenden Kräften nach wie vor

fern ist. Die Kinder und Enkel der VolksvertreterInnen leben unter anderen Bedingungen.

Bildungserfolg setzt in Deutschland mehr denn je lernbegleitende Eltern und Nachhilfestunden voraus. Auf diese Weise verschärft unser Bildungssystem Ungleichheiten, die es beseitigen sollte. Denn nur ein gut gebildetes Umfeld gibt die mentale und praktische Unterstützung, die ein Kind heute im Bildungsdschungel braucht.

Diese Eckdaten sind sattsam bekannt. Sie allein erklären nicht, warum so wenig geschieht. Eine andere Spur führt zur Innovationsblockade: Bereits

wenige Gespräche mit besorgten Mittelschichtseltern machen deutlich, welche Ängste damit verbunden sind, wenn ein anscheinend so knappes Gut wie gesellschaftlicher Erfolg einer größeren Gruppe zur Verfügung gestellt werden soll.

Unter solchen Voraussetzungen handelt die Politik treibende Elite halbherzig. Die deutsche Bildungsrepublik, deren Stärke lange das Vertrauen in die öffentlichen Schulen und die Vernetzung von schulischer Ausbildung und Berufsvorbereitung war, fällt zusehens auseinander in stark geförderte und auf sich allein gestellte Kinder und Jugendliche.

Der entscheidende Punkt in dieser Dynamik ist, ob die Ängste der bildungsbewussten Eltern be-

rechtigt sind. Stimmt es denn, dass Kinder mit derzeit guten Bildungsvoraussetzungen schlechter dran wären, wenn die Chancen der anderen verbessert würden?

**Der Schlüssel zum Erfolg einer inklusiven Bildungspolitik liegt darin, ob die derzeitigen Bildungsgewinner es als Erfolg begreifen können, wenn benachteiligte Kinder und Jugendliche gleiche Chancen erhalten.**

Dies zu erreichen, scheint mir die größte bildungspolitische Herausforderung unserer Gesellschaft überhaupt und unserer Evangelischen Kirche im Besonderen.

### III. Ermutigung

Vergleiche mit dem Altertum sind hilfreich, wo nicht schon von vorne herein feststeht, welchen Impuls der Vergleich an uns heute gibt, wo die historische Situation nicht instrumentalisiert wird. Diese Überzeugung prägt unsere evangelische Predigtarbeit seit Luther und Melanchthon. Der biblische Text bleibt eine eigene Persönlichkeit, die sich befragen lässt.

Für die Bibelarbeit zum Thema Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit habe ich einen Abschnitt aus 1. Kor 12 ausgesucht. Das Kapitel handelt davon, dass die Gemeinde in Korinth sich nach dem Bild des Leibes verstehen soll, um die internen Streitigkeiten zu überwinden. Ich lese die V. 22-26:

*22 Vielmehr sind die Glieder des Leibes, die uns die schwächsten zu sein scheinen, die nötigsten;*

*23 und die uns am wenigsten ehrbar zu sein scheinen, die umkleiden wir mit besonderer Ehre; und bei den unanständigen achten wir besonders auf Anstand;*

*24 denn die anständigen brauchen's nicht. Aber Gott hat den Leib zusammen gefügt und dem geringeren Glied höhere Ehre gegeben,*

*25 damit im Leib keine Spaltung sei, sondern die Glieder in gleicher Weise für einander sorgen.*

*26 Und wenn ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit, und wenn ein Glied geehrt wird, so freuen sich alle Glieder mit.*

Paulus stellt sich mit dem Bild des Leibes in eine breite antike Tradition: Von Platon und Aristoteles wurde es ebenso verwendet wie von dem römischen Patrizier Menenius Agrippa, der den Auftrag hatte, die aufständischen Plebejer zu besänftigen und nach Rom zurückzubringen. Aufgebracht über die Untätigkeit der herrschenden Patrizier, die sie durch ihrer Hände Arbeit mit zu versorgen hatten, waren die Plebejer ausgezogen und hatten die Oberschicht sich selbst überlassen. Agrippa überzeugte die Aufständischen in einer legendären Rede zur Rückkehr, indem er ihnen darlegte, die tätigen Gliedmaße könnten ohne die Versorgung des scheinbar untätigen Magens nicht überleben.

Man mag sich in vielfacher Hinsicht an dem Vergleich zwischen dem menschlichen Organismus und der Sozialform stören: so können Arme und Beine ja den Magen tatsächlich nicht verlassen, ohne zugrunde zu gehen, während es freien Individuen durchaus gelingen mag, eine neue Gesellschaftsform aufzubauen oder zumindest die bestehende zu reformieren.

Beim Vergleich zwischen organischen und sozialen Formen ist also kritisch auf die Intention zu achten, für die er herangezogen wird: Versucht hier jemand, bestehende Machtverhältnisse zu seinen Gunsten für unumstößlich zu erklären? Soll die gegenseitige Abhängigkeit von Gliedern einer Gemeinschaft illustriert werden, um ein Auseinanderbrechen zu verhindern? Ist vielleicht ein pädagogisches Interesse im Spiel, um die positiven Beziehungen innerhalb der Gruppe zu stärken?

Im Falle des 1. Korintherbriefs ist die Sache klar: Paulus möchte die Schismata beenden, die Spaltungen kitten, die in der korinthischen Gemeinde zwischen verschiedenen Gruppierungen aufgebrochen waren. Ein tiefer Riss spaltete die Gemeinde, und das nicht nur im Alltagsleben, sondern vor allem in Glaubensfragen.

Inwiefern können wir diese Situation auf unsere Frage nach der Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit übertragen? Die sozialen Unterschiede in der deutschen Gesellschaft sind kein innergemeindliches christliches Problem, die Evangelische Kirche kann daran allein nicht viel ändern, auch wenn sich alle Verantwortlichen zu diesem Thema einig wären.

Stellen wir diesen Vorbehalt für einen Augenblick zurück und lenken unseren Blick auf das Gemeinsame:

Paulus gibt der Gemeinde in Korinth im Text drei Hinweise, die ihren Separationstendenzen abhelfen könnten:

1. Die scheinbar Schwächsten sind für die Gemeinschaft am notwendigsten.
2. Spaltungen in der Gemeinschaft werden dadurch verhindert, dass die Glieder für einander sorgen. Dies ist kein Sozialappell an die Reichen, sondern konstituiert ein Verhältnis auf Gegenseitigkeit.
3. Gott hat den schwächsten Gliedern in seiner Schöpfungsordnung die höchste Ehre gegeben, damit der Anreiz für die Stärkeren bestehen bleibt, sie gut zu versorgen.
4. Gemeinwohl und individuelles Wohl bedingen einander: wenn ein Glied leidet, leiden alle anderen mit.

In diesem letzten Argument fasst Paulus die drei anderen zusammen. In Vokabeln der modernen Sozialethik gesprochen, kann es das Gemeinwohl nur auf der Basis des Wohls aller Individuen geben; Unterdrückung und Zwang sind keine Optionen. Andererseits können auch die Stärkeren außerhalb der Gemeinschaft nicht in vollem Umfang gut leben. Zu einer lebendigen Gemeinschaft gehören Freiheit und gegenseitige Verantwortung.

Diese Zusammenfassung ist eine soziale Utopie. Was Paulus schreibt, lässt sich ganz direkt auf die Herausforderung der Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit in Deutschland übertragen:

### **1. Was würde es bedeuten, ernst zu nehmen, dass die Schwächsten für die Gemeinschaft am notwendigsten sind?**

Mit John Rawls wäre hier nach den verletzlichsten Gliedern der Gesellschaft zu fragen:<sup>1</sup> Wer braucht im Sinne der Option für die Armen am meisten Unterstützung? Dabei kristallisieren sich vier Zielgruppen heraus:<sup>2</sup>

- (1) Kinder und Jugendliche in Armut
- (2) Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund
- (3) Jugendliche mit niedrigem Bildungsabschluss im Übergang zu Ausbildung und Arbeitsmarkt
- (4) Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarfen

Die Auseinandersetzung mit 1. Kor 12 führt demnach zunächst auf eine genauere Beschreibung der Menschen, um die es geht. Von wolkigen Absichtserklärungen kommt man zu Gesichtern und Lebenssituationen, die konkrete Antworten brauchen.

### **2. Spaltungen in der Gemeinschaft werden dadurch verhindert, dass die Glieder für einander sorgen. Dabei geht es um die gegenseitige Verantwortung von »Starken« und »Schwachen«.**

Gegenseitige Fürsorge beugt Spaltungen vor. Daraus lassen sich verschiedene Rückschlüsse ziehen.

Zum einen: Fürsorge zu üben gehört zu jedem Menschen und soll ihm offen stehen. Gerd Theißen hat für die Urgemeinde nachgewiesen, dass die Kollekte für die Gemeinde in Jerusalem keineswegs nur von den Betuchten eingesammelt wurde, sondern dass das Spenden zur christlichen Identität schlechthin gehörte. Für die Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit könnte das heißen, Kinder und Jugendliche aus den beschriebenen Zielgruppen als gleichberechtigte Mitglieder der Gemeinschaft zu würdigen, ihre Wünsche und Begabungen auch jenseits geprägter bürgerlicher Bildungsideale wahrzunehmen und zu unterstützen. Dazu bedürfte es stetiger Begegnung über Milieugrenzen hinweg, z.B. im Rahmen von Bewerbungspatenschaften oder Handy-Kursen für Ältere (...)

Zum anderen: Dort, wo es Spaltungen gibt, zum Beispiel auch in Form von Verständigungsschwierigkeiten zwischen Milieus, ist das ein Hinweis auf eine zu geringe Fürsorge. Für die Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit hieße das, jede Position ist zynisch, die den betroffenen Kindern und Jugendlichen ein Zuviel an Versorgung andichtet. Andererseits ist materielle Versorgung nicht genug. Um Hoffnungsperspektiven zu eröffnen, sind konkrete Erfahrungen von Zuwendung notwendig, wie zum Beispiel im Fall von Kathrin:

#### *Kathrin*

ist jetzt 20 Jahre alt. Fast hat sie es nicht mehr geglaubt: Nur noch wenige Wochen, dann hat sie ihren Realschulabschluss geschafft! Nach eigenen Worten hat sie eine »krasse Schulkarriere« hinter sich: In der Realschule hat sie die 5. Klasse wiederholt und ist in der 7. auf die Hauptschule gewechselt, obwohl sie zwischendurch auch mal die beste war. Sie ist früh von zuhause ausgezogen, hat sich mit Jobs den Lebensunterhalt verdient. Auf die Dauer war sie damit aber doch nicht zufrieden. Ihr Arbeitsberater hat ihr dann von dem **Modellprojekt »FSJ +«** erzählt. Das passte genau: Den Realschulabschluss nachholen im Rahmen eines zweijährigen Freiwilligenengagements, das hat sie interessiert. Zuerst war ihr Ziel ganz einfach die mittlere Reife. Blockunterricht in einer Abendschule, das war hart, aber immerhin eine Möglichkeit. Der Praxiseinsatz in der Außenwohngruppe des Behindertenheims hat ihr gar nicht behagt: dieser Schichtdienst und die körperliche Arbeit. Aber dann hat sich das komplett gedreht. Sie hat gespürt, dass sie einen Draht hat zu den Leuten. Dass die sich freuen, wenn sie kommt. Dass sie gar nicht lange überlegen muss und das Richtige tut. Nach langer Zeit hat sie endlich gespürt: »Ich kann ja etwas! Mich kann man brauchen!«. Dadurch hat sich der Nebel gelichtet. Sie hat im FSJ+ Orientierung bekommen, mehr Selbstvertrauen. Jetzt will sie Heilerziehungspflegerin werden.<sup>3</sup>

Das Beispiel macht deutlich: Bildung ist keine Frage des Verstandes und der Intelligenz. Ein ganzheitliches Bildungsverständnis im Sinne des christlichen Menschenbilds zielt auf die Entfaltung der Gaben des einzelnen, unabhängig von seinen Ausgangsvoraussetzungen. Es hat die bedingungslose Annahme im Blick, die jedem Kind und Jugendlichen vermittelt: »Du bist gewollt! Du wirst gebraucht!«

**3. Gott hat den schwächsten Gliedern in seiner Schöpfungsordnung die höchste Ehre gegeben,**

**damit der Anreiz für die Stärkeren bestehen bleibt, sie gut zu versorgen.**

Gibt es eine »höchste Ehre«, die darin bestehen würde, ein Kind mit schlechten Bildungsvoraussetzungen zu sein? Das klingt nach fataler Romantisierung von Armut.

Worum geht es aber dann? Es geht um den besonderen Schutz, unter den Gott die Rechtlosen und Marginalisierten in der Geschichte seines Volkes gestellt hat, um seine Option für die Armen. Witwen und Waisen stehen unter diesem Schutz, der dort zur Mahnung wird, wo marginalisierte Menschen in ihrer Würde angegriffen werden. In diesem Sinne ist die »höchste Ehre« zu verstehen, die Kindern und Jugendlichen mit sozial schwierigem Hintergrund oder Assistenzbedarf gebührt.

Für die Evangelische Kirche tut sich hier eine besondere Herausforderung auf: Für die verletzlichsten Glieder der Gesellschaft einzutreten und anwaltschaftlich die Stimme der betroffenen Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien zu verstärken, ist der Auftrag der Kirche im Rahmen öffentlicher Meinungsbildung.

**4. Gemeinwohl und individuelles Wohl bedingen einander: wenn ein Glied leidet, leiden alle anderen mit.**

Dies ist der Spitzensatz der Perikope. Er rührt im Innersten an die Identität der christlichen Gemeinschaft und benennt ihren sozialetischen Anspruch. Doch ist er auch geeignet, die gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit zu beschreiben oder ihr zumindest einen Maßstab zu geben?

An der Oberfläche erleben wir eine andere gesellschaftliche Realität. Eine Stern-Umfrage vom August 2010 belegt, dass 52% der Deutschen gegen eine Erhöhung des Hartz IV-Satzes sind.<sup>4</sup> Neoliberale Politiker nutzen solche Umfragewerte, weitere soziale Schnitte zu legitimieren. Doch geht es in der Umfrage tatsächlich um die Solidaritätsbereitschaft der Menschen oder nicht vielmehr um ihre Angst, selbst abzurutschen? Die Untersuchungen des Soziologen Wilhelm Heitmeyer lassen dies vermuten. Er hat festgestellt, dass Menschen umso schärfer über Hartz-IV-Empfänger urteilen, wenn sie selbst in prekären Verhältnissen leben. Dann aber ist diese Angst selbst als Beleg für das Leiden aller am Leiden des einen zu werten.

Eine andere Studie mag anschaulich machen, dass die Sehnsucht nach gesellschaftlichem Ausgleich tatsächlich groß ist: In einer Studie mit 450 000 US-Bürgern (sic!) hat Wirtschaftsnobelpreisträger Daniel Kahneman erhoben, wie Glücksgefühl und Einkommen zusammenhängen. Ergebnis: Die Befragten taxierten ihr größtes emotionales Wohlbefinden bei umgerechnet 4800 € monatlich.<sup>5</sup> Die Mehrheit wollte lieber in einer gerechten Gesellschaft leben, in der sie auskömmlich, aber nicht luxuriös leben könnten, als extrem gut situiert in einer ungerechten Gesellschaft.

Angst macht unsolidarisch, dies gilt sowohl für Existenzängste als auch für die Sorge um die Zukunftschancen des eigenen Nachwuchses. Die Stärkung der Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit muss dabei beginnen, bestehende Ängste wahrzunehmen und durch gute Erfahrungen Vertrauen der Menschen zu stärken. Erst wenn die eigene Existenzangst abfällt, werden sie frei, den Erfolg ihrer Mitmenschen mit Freude zu sehen.

Diese gemeinschaftliche Freude aber, von der Paulus spricht, ist die Voraussetzung dafür, dass benachteiligte Kinder und Jugendliche nicht nur hier und da Zuwendung bekommen, sondern nachhaltige, gleichberechtigte Bildungschancen erhalten.

Kehren wir noch einmal zum Ausgangspunkt der Erörterung zurück: Ist es angemessen, den Korintherbrieftext, der für eine innergemeindliche Spaltungssituation geschrieben ist, auf die gesamtgesellschaftliche Herausforderung der Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit zu übertragen?

Die gesellschaftliche Rolle der Kirche hat sich seit den Lebzeiten des Paulus stark gewandelt. Wir haben dennoch von seinen Gedanken und Erfahrungen profitiert, um eine tiefe Spaltung in unserer heutigen Gemeinschaft genauer in den Blick zu nehmen.

Der Riss geht durch die gesamte Gesellschaft, er geht aber auch durch unsere Gemeinden, und die Kinder und Jugendlichen aus benachteiligten Familien sind es, die mangels Alternativen am meisten darunter leiden. Wenn es uns gelänge, auch »nur« in unseren Kirchengemeinden die Spaltung zu heilen – es wäre ein Hoffnungszeichen, das weit in die Gesellschaft hinausstrahlt.

Amen.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Steffen Fleßa, *Arme habt ihr allezeit. Ein Plädoyer für eine armutsorientierte Diakonie* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003), S. 57ff.

<sup>2</sup> Vgl. dazu Köser, aaO, 82ff. Köser nennt statt (3) Arbeitsmarkt / Ausbildung den Punkt der Schulmüdigkeit.

<sup>3</sup> Vgl. Christof Schrade, »Doppelter Nutzen«, in: DWW (Hg.), *Festschrift 50 Jahre FSJ (2007)*, S. 22f.

<sup>4</sup> Stern-Umfrage vom 11.8.2010. Im Widerspruch dazu nannten 58% derselben Befragten einen angemessenen Regelsatz für einen Alleinstehenden von 420 oder mehr. <http://www.stern.de/politik/deutschland/stern-umfrage-zu-hartz-iv-erhoehung-eher-nicht-gutscheine-auf-jeden-fall-1591886.html>, Zugriff am 15.10.2010.

<sup>5</sup> Christian Thomas, »Times mager: Glück«, *Frankfurter Rundschau*, 8.9.2010



## Zusammensetzung des Vorbereitungsausschusses

Ministerialrat Rolf *Bade*, Hannover (Vorsitz)

Generalsekretär Mike *Corsa*, Hannover (Gast)

Julie-Sophie *Daumiller*, Tübingen

Direktor Pfarrer Volker *Elsenbast*, Münster (Gast)

Edeltraud *Glänzer*, Hannover

Kerstin *Griese* MdB, Berlin

Seminarleiterin Elke *König*, Greifswald

Dr. Silke *Köser*, Berlin

Oberkirchenrat Matthias *Otte*, Hannover  
(Geschäftsführung)

Direktor Professor Dr. Hartmut *Rupp*, Karlsruhe

Ministerialdirigentin Dr. Beate *Scheffler*, Bochum

Staatssekretär a. D. Eckart *Schlemm*, Berlin D

## IMPRESSUM

---

**Herausgeber**

Kirchenamt der Evangelischen Kirche  
in Deutschland (EKD) im Auftrag des  
Präsidiums der 11. Synode der EKD  
Herrenhäuser Straße 12  
30419 Hannover  
Internet [www.ekd.de](http://www.ekd.de)

Zusammenstellung durch das  
Gemeinschaftswerk der Evangelischen  
Publizistik (GEP), Frankfurt am Main,  
in: epd-Dokumentation Nr. 49  
Veröffentlicht am 7. Dezember 2010.

**Druck** Druckhaus Köthen

**Foto** epd-bild

**Zu bestellen bei**

Gemeinschaftswerk der  
Evangelischen Publizistik (GEP)  
Emil-von-Behring-Str. 3  
60439 Frankfurt am Main

**oder bei**

Kirchenamt der EKD  
Geschäftsstelle der Synoden  
Herrenhäuser Straße 12  
30419 Hannover  
Fax 05 11 | 27 96-707  
E-Mail [synode@ekd.de](mailto:synode@ekd.de)

EKD