



CI Informationen

Mitteilungen aus dem Comenius-Institut 2010 / 2

Inhalt

Thema
**Bildungsgerechtigkeit zwischen
Strukturdiskussionen und
Anerkennungskultur** 1-3

Editorial
**Gerechtigkeit durch Bildung
und von Bildung** 2

Thema
**Beiträge zur
Bildungsgerechtigkeit** 4-10

Personen und Vorgänge 11

Veröffentlichungen 11-12

Impressum 12

Bildungsgerechtigkeit zwischen Strukturdiskussionen und Anerkennungskultur

Impulse für evangelisches Bildungshandeln

Andreas Feindt & Yvonne Kaiser

Das Thema Bildungsgerechtigkeit hat auch nach zehn Jahren erneuter intensiver Diskussion nichts an Bedeutung verloren. Leider! Die allseits bekannten Befunde werden in den Bildungsberichterstattungen und Vergleichsuntersuchungen in regelmäßigen Abständen bestätigt und die positiven Veränderungen beziehen sich kaum auf die Gruppe der am meisten benachteiligten Kinder und Jugendlichen. Immer noch haben wir es im Bereich der schulischen Bildung mit einer viel zu großen Gruppe von Schüler/innen zu tun, die die Mindeststandards in wesentlichen Kompetenzbereichen nicht erreichen. Weiter ist der Schulerfolg so eng wie in kaum einem anderen Land an die soziale Herkunft der SchülerInnen gekoppelt. Im Bereich der Elementarpädagogik zeigt sich, dass es noch nicht ausreichend gelingt, Kinder aus bildungsfernen Schichten für den Besuch von Kindertageseinrichtungen zu gewinnen – eine Institution,

die nachweislich bereits ab dem zweiten Lebensjahr förderlich für die kognitive Entwicklung ist. An den Schnittstellen zwischen Schule und Berufsausbildung stranden weiterhin viele Jugendliche in den Übergangssystemen. Schaut man sich diese und viele weitere Befunde an, dann ist es gut, dass die Gerechtigkeit im

Bildungswesen weiter ein großes Thema ist.

Die Evangelische Kirche ist einer der großen Bildungsträger in Deutschland. Viele professionell und ehrenamtlich Tätige investieren in formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse. In Gemeinden, diakonischen Einrichtungen, Schulen, Hochschulen, Akademien usw. werden alle Bereiche des Lernens im Lebenslauf von der Kindheit bis zum Alter abgedeckt. Aber wie steht es eigentlich hier mit der Bildungsgerechtigkeit?

In der Tat gibt es positive Befunde. Für die evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder zeigt eine Expertise, die im Rahmen der Machbarkeitsstudie zur Evangelischen Bildungsberichterstattung des CI vorgelegt wurde

(download im Open Access-Bereich unter: www.comenius.de), dass „die Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund bei den konfessionellen Trägern mit 24% sogar leicht über dem Bundesdurchschnitt liegen“ (Expertise EBiB, 29). Entsprechend kommt die Expertise zu



Yvonne Kaiser



Andreas Feindt

dem Schluss, dass „im Rahmen der Integration von Migranten den konfessionellen Trägern eine erheblich größere Bedeutung zukommt, als dies bisher in der Öffentlichkeit diskutiert wurde“ (ebd., 29f.). Allerdings zeigen sich auch ganz deutlich die Herausforderungen: Wenn man mit der Förderung in Kindertagesstätten möglichst viele Kinder erreichen will, dann kann es nicht zufrieden stellen, dass „der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund im

Alter von unter 3 Jahren allgemein und auch bei der EKD/Diakonie deutlich unterdurchschnittlich ist“ (ebd., 30).

Im Bereich des Evangelischen Schulwesens ist festzustellen, dass sich in jüngerer Vergangenheit immer mehr Evangelische Schulen auf den Weg machen, Prinzipien einer inklusiven Pädagogik umzusetzen. So gibt es mittlerweile eine Reihe von Evangelischen Schulen, die die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen in ihren Primar- und Sekundarstufen in den Mittelpunkt ihrer Schulkonzepte stellen, z.B. die Evangelischen Schulen Berlin-Mitte

Fortsetzung auf Seite 2

Gerechtigkeit durch Bildung und von Bildung

Gerechtigkeit ist ein reformatorisches Kernthema. Die Frage nach der „Gerechtigkeit Gottes“ war für den jungen Luther zentral: Wie werde ich Gott gerecht und wie lässt Gott mir Gerechtigkeit widerfahren? Nicht zuletzt sein auf der Auslegung des Apostels Paulus beruhendes dialektisches Verständnis der Gerechtigkeit Gottes war Ausgangspunkt für die mit der Reformation ausgelöste Bildungsrevolution.

Danach lässt Gott dem Menschen Gerechtigkeit widerfahren allein aus Gnade ohne Vorbedingung, ohne Ansehen der Werke oder anderer menschlicher Eigenschaften; zugleich ist der Mensch verantwortlich vor Gott für sein Leben und ein gelingendes Miteinander. Gottes Gerechtigkeit setzt den Menschen frei, sich zu bilden (im Sinne der Herausbildung der Ebenbildlichkeit Gottes), die ihm anvertrauten Gaben und Fähigkeiten einzusetzen und zur Entfaltung zu bringen, einschließlich des Verstehens und der Weitergabe der Glaubensinhalte.

Seither ist Gerechtigkeit eine sich durch jegliches evangelisches Bildungshandeln durchziehende Dimension – in wechselseitiger Verschränkung mit Verkündigung und Diakonie. In der Rückschau ist dies allerdings nicht nur eine Erfolgsgeschichte, sondern immer auch mit uneingelösten Hoffnungen und Versprechen behaftet.

Es kann vor diesem Hintergrund nicht verwundern, dass nahezu sämtliche Themen und Projekte, die im Comenius-Institut als evangelischer Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft bearbeitet werden, von der Frage nach Gerechtigkeit berührt sind und sich speziell mit der Frage nach Bildungsgerechtigkeit auseinandersetzen. Uns kommt es auf ein evangelisches Bildungshandeln an, das Menschen in ihrem täglichen Ringen um Anerkennung in pädagogischen Bezügen stärkt und unterstützt und zugleich strukturelle Reformen befördert.

Aus Anlass des Schwerpunktthemas der 3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) vom 7. bis 10. November 2010 in Hannover widmen wir die vorliegenden CI-Informationen 2/2010 diesem Thema. Wir stellen wie gewohnt aktuelle Arbeitsvorhaben vor, befragen sie aber gezielt nach ihrer Relevanz für den evangelischen Beitrag für Bildungsgerechtigkeit.

Daneben finden Sie in dieser wie in jeder unserer Ausgaben Aktuelles zu Personen und Vorgängen und Hinweise auf Veröffentlichungen und Serviceleistungen des CI.

Die Redaktion

Fortsetzung von Seite 1

(www.esbm.de) und Berlin-Zentrum (www.ev-schule-zentrum.de), die Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises, die Waldhofschule Templin (www.waldhofschule.de) oder die seit Jahren erfolgreich in der regionalen Schullandschaft etablierte integrierte Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck (www.e-g-g.de). Auf der anderen Seite zeigt eine Statistik auf der Homepage der Evangelischen Schulen in Deutschland (www.evangelische-schulen-in-deutschland.de), dass noch immer viele Evangelische Schulen klassisch in das gegliederte deutsche Schulsystem eingepasst sind. Die Tabelle verzeichnet die größten Zahlen bei den Evangelischen Grundschulen und den Evangelischen Gymnasien.

Auf der Ebene der Strukturfragen wird sich das Thema Bildungsungerechtigkeit aber nicht adäquat diskutieren und vor allem nicht lösen lassen. So gibt es z.B. Evangelische Gymnasien, die mit viel Engagement versuchen, ihre Schüler/innen individuell so zu fördern, dass Abschlüsse und Klassenwiederholungen vermieden werden. So wurde das Evangelische Firstwald-Gymnasium mit folgender Begründung als Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises ausgewählt: „Der Weg des Firstwald-Gymnasiums ist zukunftsweisend für Schulentwicklung: für einen inneren und äußeren Umbau, der sich ergibt, wenn die Lernwege der Kinder und Jugendlichen vom Beginn der Schule bis zu ihren Abschlüssen auf die bestmögliche Förderung jedes einzelnen ausgerichtet werden“ (aus der Broschüre zum Schulpreis 2010). Das Thema Bildungsgerechtigkeit bleibt anämisch, wenn nicht der konkrete pädagogische Prozess in den Blick genommen wird. Anerkennungsgerechtigkeit öffnet den Blick auf die prozessorientierte Dimension des Themas: Wo können Kinder und Jugendliche und auch

Erwachsene heute in pädagogischen oder bildungsbezogenen Kontexten Erfahrungen von Anerkennung machen? Auf diesen Aspekt verweist eine evangelische Bildungsverantwortung, die hinsichtlich der Schule z.B. folgende Überlegungen in den Mittelpunkt

stellt: „Die bestmögliche Förderung jedes Kindes muss das vorrangige Ziel jeder Schule sein, an der sich alle anderen Maßnahmen zu orientieren haben. Schülerinnen und Schüler müssen an der Schule, die sie besuchen, die Erfahrung machen können, mit ihren individuellen Fähigkeiten willkommen zu sein und gefördert und herausgefordert zu werden – unabhängig von ihrem sozialen und kulturellem Milieu“ (aus der Stellungnahme „Bildungsgerechtigkeit und Schule“ der Ev. Kirchen von Nordrhein-Westfalen 2009).

Gerade der Anerkennungsansatz setzt auf das Potenzial individueller Autonomieentwicklung jedes und jeder Einzelnen. Er richtet seinen Blick auf die unterschiedlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und fragt nach den strukturellen und sozialen Voraussetzungen von Bildung und der Beschaffenheit pädagogischer Interaktionen, die es den Heranwachsenden ermöglichen, ihre Fähigkeiten optimal zu entfalten. Sowohl moralischer Respekt als auch soziale Wertschätzung werden in diesem Konzept als „wichtigste Ermöglichungsbedingungen individueller Autonomie einschließlich kognitiver Leistungsfähigkeit“ (Stojanov 2008, 525) identifiziert. Aus der Perspektive einer Anerkennungsgerechtigkeit ist Bildungsgerechtigkeit als Gewährleistung bestimmter institutionalisierter Interaktionsstrukturen im Bildungswesen aufzufassen, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihre partikularen herkunftsbedingten

Einschränkungen zu überschreiten (vgl. Stojanov 2007, 31).

Mit dem Blick auf die Interaktionsstrukturen und damit auf die sozialen Voraussetzungen, die Bildungsprozesse ermöglichen, grenzen sich Vorstellungen von Anerkennungsgerechtigkeit von einem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit ab, das darauf abzielt, alle Schüler/innen entsprechend ihren Leistungen formell gleich zu behandeln. Denn eine solche Auffassung lastet die Realisierung der Chancen den zu Bildenden selbst auf. Das ihr zugrunde liegende normative Modell der Leistungsgerechtigkeit ist höchst problematisch und vielfach verkürzt: Es zielt primär darauf, die milieuspezifischen Bedingungen und herkunftsbedingten Disparitäten zu kompensieren, hält aber an einer (biologisch festgelegten) ‚Begabung‘ bzw. einer ‚Leistungsfähigkeit qua Geburt‘ fest. Für den Erziehungswissenschaftler Krassimir Stojanov ist jedoch „die Substantialisierung von Persönlichkeitsmerkmalen wie ‚Begabung‘ oder ‚kognitive Leistungsfähigkeit‘ selbst (...) Quelle von Ungerechtigkeit“ (Stojanov 2008, 517). Das Konzept der Anerkennungsgerechtigkeit ermöglicht demgegenüber eine andere Lesart: Bildungsgerechtigkeit besteht demnach nicht primär darin, „dass jedes Kind die Quantität an Bildungsressourcen, Lehrmaßnahmen und letztlich Bildungskapital erhalten soll, die den ihm unterstellten ‚kognitiven Ausgangsvoraussetzungen‘ oder ‚natürlichen Anlagen‘ entspricht, sondern darin, dass jedes Kind eine bestimmte Qualität schulischer Sozialbeziehungen erfährt, die sich dahingehend äußert, über die ‚Vorgaben‘ seiner Herkunft durch Bildung hinauszuwachsen“ (Stojanov 2008, 525).

„Einer evangelischen Bildungsverantwortung sollte es gelingen, strukturelle Reformen zu befördern und gleichzeitig Menschen in ihrem täglichen Ringen um Anerkennung in pädagogischen Bezügen zu stärken und zu unterstützen.“

Der Anerkennungsansatz stellt eine umfassende Heterogenität in Rechnung und bezieht sich in einem achtenden Sinne auf diese. Darin liegt aber auch eine Gefahr, denn ein anerkennender Blick auf die Unterschiede (re-)produziert auch immer diese Unterschiede. Anerkennungskonzepte tendieren dazu, selber normierend und stigmatisierend zu wirken, denn die für Anerkennung notwendige Praxis der Identifikation von Unterschieden geht immer auch oft

mit einer Festschreibung derselben einher, d.h. sobald „Andere“ als Andere erkannt und behandelt werden, werden sie als Andere festgeschrieben. Dennoch schlagen wir vor, an dem Konzept der Anerkennungsgerechtigkeit festzuhalten – unter der Voraussetzung, dass eine dekonstruktive Sicht auf diese Differenzen eingenommen wird, die sich davon distanziert, Unterschiede schlicht als gegeben zu verstehen. Notwendig ist hier also die Einnahme einer reflexiv-kritischen Perspektive, die eine „Natürlichkeit von Differenz“ zurückweist und es ermöglicht, die symbolischen Ordnungen selbst in Frage zu stellen (vgl. Mecheril u.a. 2009).

Unsere Auseinandersetzung mit Bildungsgerechtigkeit ist von der Grundüberzeugung getragen, dass es nicht den einen allgemeingültigen Weg oder die umfassende Strategie gibt, um dem Problem der demütigenden Ungerechtigkeit im deutschen Bildungswesen zu begegnen. Es braucht die Vielfalt von Ideen und Herangehensweisen, Perspektiven und Ressourcen, um an vielen unterschiedlichen Ansatzpunkten passende Veränderungen zu gestalten. Damit ist keine additive Beliebigkeit im Sinne eines „anything goes“ gemeint, sondern vielmehr

eine professionelle und reflektierte Herangehensweise. Es braucht nicht das Entweder-oder, sondern das Sowohl-als-auch als starke Leitperspektive. Es braucht erziehungswissenschaftliche, schul- und sozialpädagogische Ansätze genauso wie es theologisch-ethische braucht. Empirische Daten und Statistiken sind ebenso wichtig, wie der Blick auf die konkrete Vielfalt pädagogischer Praxis. Sowohl die Herstellung gleicher Startchancen und das Beharren auf der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der nachkommenden Generation als auch die Anerkennung des Menschen jenseits seiner Leistungen müssen Maxime der Förderung von mehr Bildungsgerechtigkeit sein. Einer evangelischen Bildungsverantwortung, aus der heraus strukturelle Reformen befördert werden und gleichzeitig Menschen in ihrem täglichen Ringen um Anerkennung in pädagogischen Bezügen gestärkt und unterstützt werden, sollte dieser Spagat gelingen.

Literatur:

Mecheril, P. u.a.: **Differenz und Pädagogik**. In: Casale, R. u.a. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart. Weinheim 2009, 194-208.

Stojanov, K.: **Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung?** Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), 516-531.

Stojanov, K.: **Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit**. In: Wimmer, M. u.a. (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn 2007, 29-48.



Comenius-Institut, EKD (Hg.):

Niemand darf verloren gehen!

Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. Lesebuch zum Schwerpunktthema der 3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) vom 7. bis 10. November 2010 in Hannover. Münster, 2010, 121 S.

ISBN 978-3-924804-92-3, 5,00 €

Das Lesebuch enthält eine Zusammenstellung von Beiträgen, die in grundlegender und exemplarischer Weise das Thema Bildungsgerechtigkeit umreißen und anschaulich machen. Nach Schlaglichtern aus der Reformation und theologisch-ethischen Aspekten widmet es sich – der Fokussierung auf Kinder und Jugendliche folgend – verschiedenen Bildungsbereichen und Kernproblemen: der vorschulischen Bildung und den mit ihr verbundenen Startbedingungen und Ausgangslagen; der Schule und dem engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg; der beruflichen Bildung mit ihren Abschlüssen, Übergängen und Anschlüssen; der außerschulischen Bildung im Blick auf Jugendliche mit deren Reichweite und Teilnahmebedingungen und -praxis. Schließlich werden ausgewählte Handlungsperspektiven vorgestellt, orientiert an den Stichworten Inklusion, Netzwerk Evangelischer Schulen, gemeinsames Lernen, Ganztagschule.

Weiterführende Literatur zum Thema ist zu finden unter <http://ci-muenster.de/themen/bildung.php>

Gerechtigkeit als europäische (Bildungs-)Herausforderung

Seit dem Gipfel des Europäischen Rates in Lissabon im März 2000 hat die europäische Zusammenarbeit in der Bildungspolitik deutlich an Schwung gewonnen. Grundlage ist der Beschluss, die EU bis 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen. Gemeinsame Ziele zur Verbesserung der nationalen Bildungs- und Berufssysteme wurden formuliert, wechselseitiges Lernen und der Austausch bewährter Verfahren verabredet unter Beachtung der bestehenden Zuständigkeit der Mitgliedstaaten für Inhalte und Struktur von Bildung. Auch über 2010 hinaus spielt die Zusammenarbeit der EU-Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung eine wichtige Rolle. Die damit verbundene Europäisierung von Bildung beinhaltet Chancen und Herausforderungen für evangelische Bildungsverantwortung, die (noch) zu wenig wahrgenommen werden. Zwei wegweisende Beispiele dazu, an denen das



Peter Schreiner

Comenius-Institut beteiligt ist:

Förderung von Gerechtigkeit als Bildungsziel

In der neuen Wachstums- und Beschäftigungsstrategie „Europa 2020“, die der Europäische Rat auf seiner Tagung am 17. Juni 2010 verabschiedet hat, wird Bildung und Ausbildung ein bedeutender Stellenwert eingeräumt. Bereits im Mai 2009 hatte man sich auf einen „Strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020)“ geeinigt, der nun bestätigt wurde. Neben der Verwirklichung lebenslangen Lernens und Mobilität sowie der Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung findet sich als strategisches Ziel: „Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns“. Zielsetzungen, die in einem am Menschen orientierten Bildungsverständnis einen wichtigen Platz haben sollten. Die neu gebildete Kommission Kirche und Gesellschaft

der Konferenz europäischer Kirchen hat nun beschlossen, eine Arbeitsgruppe „Bildung“ einzurichten, die sich mit dem Dokument beschäftigen soll und die damit verbundenen Herausforderungen und Zielsetzungen so aufbereitet, dass Kirchen aktiv ihre Bildungsverantwortung im Dialog mit den nationalen und europäischen politischen Institutionen wahrnehmen können.

„Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme“

Das 2008 veröffentlichte Grünbuch der Kommission mit diesem Titel behandelt die vielfältigen Herausforderungen im Zusammenhang mit der schulischen Bildung der gewachsenen Zahl von Migrantenschüler/innen und unterstreicht die Notwendigkeit, eine „qualitativ hochwertige Bildung zu vermitteln und gerechte Bildungschancen zu bieten“. Beteiligungen kirchlicher Bildungsinstitutionen fanden im Rahmen der mit dem Grünbuch angestoßenen Konsultation statt wie auch in einem Dialogseminar kirchlicher und europäischer Organisati-

onen im Dezember 2008 zu „Qualität in der Bildung in einem interkulturellen Kontext“. Erfahrungen der Ev. Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck konnten im Rahmen des Seminars eingebracht werden. Bildungsgerechtigkeit in Europa ist zu wichtig, um ihre Realisierung alleine politischen Institutionen zu überlassen.

Peter Schreiner
schreiner@comenius.de

Literatur

Schreiner, P. u.a. (Hg.): **Europa Bildung Religion**. Demokratische Bildungsverantwortung und die Religionen. Münster 2006.

Wachstumsstrategie „EU 2020“: http://ec.europa.eu/eu2020/index_de.htm

Strategischer Rahmen „ET 2020“: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm

Grünbuch „Migration und Mobilität“: http://ec.europa.eu/education/school21/com423_de.pdf

Mehr Wissen durch Evangelische Bildungsberichterstattung (EBiB)

Die Frage nach der Chancenverteilung im deutschen Bildungswesen hat in der jüngeren Vergangenheit vor allem durch internationale Vergleichsstudien wie PISA oder die OECD-Bildungsberichte an öffentlicher Aufmerksamkeit gewonnen. Die Auswertung



Matthias Spenn

statistischer Daten und empirische Forschungen bestätigen immer wieder den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungserfolg, individuellen Lebensperspektiven und gesellschaftlicher Teilhabe.

Um die Entwicklungen und Problemlagen im Bildungshandeln in einer Gesamtperspektive darstellen zu können, wurden in Deutschland mehrere Maßnahmen eingeführt, vor allem ein Nationales Bildungspanel (NEPS: National Educational Panel Study, <http://www.uni-bamberg.de/neps/>) sowie eine nationale Bildungsberichterstattung (<http://www.bildungsbericht.de/>) mit einem seit 2006 im zweijährigen Rhythmus vorgelegten nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ (2006, 2008, 2010).

Für das evangelische Bildungshandeln gibt es bisher keine vergleichbare deutschlandweite regelmäßige, auf statistischen Daten aufbauende systematische Bildungsberichterstattung. Das ist auch ein gravierendes Defizit in Bezug auf das kirchliche Engagement für gerechtere Bildungs- und Teilhabechancen. Es lassen sich weder verlässliche Aussagen zur Teilnahme noch zu den Strukturbedingungen oder zu den Akteuren im übergreifenden Zusammenhang und zeitlichem Vergleich machen. Das Comenius-Institut hat deshalb mit der Einführung einer evangelischen Bildungsberichterstattung begon-

nen – 2008 zunächst im Auftrag der EKD mit der Erstellung einer Machbarkeitsstudie (Download im Open Access_Bereich unter: www.comenius.de), seit 2009 mit einer ersten Pilotphase: In den Jahren 2009-2011 richten sich die Aktivitäten zunächst auf die Bereiche Evangelische Schulen, Evangelischer Religionsunterricht (in den Bundesländern Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen) und Evangelische Kindertageseinrichtungen. Dazu wurden jeweils Arbeitsgruppen eingerichtet mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, den Praxisfeldern, Steuerungs- und Unterstützungssys-

temen. Gegenwärtig werden die verfügbaren Daten erfasst, beschrieben und ausgewertet. Ende 2011 sollen erste Ergebnisse sowie Vorschläge zur Verbesserung der Datenlagen vorgestellt werden.

Für eine zweite Phase bis 2014 wird gegenwärtig in der Projektgruppe „Evangelische Bildungsberichterstattung (EBiB)“ des Comenius-Instituts bereits eine Ausweitung auf die Bereiche Evangelische Kinder- und Jugendarbeit und Evangelisches Bildungshandeln mit Erwachsenen vorbereitet.

Das Anregungspotenzial einer evangelischen Bildungsberichterstattung zeigen bereits erste Daten-

auswertungen in der Machbarkeitsstudie 2008 zum Bereich evangelische Kindertageseinrichtungen. So wurde deutlich, dass die konfessionellen Träger im Vergleich zu anderen Trägern zumindest mit Stand 2006 nur unmaßgeblich am Ausbau der Plätze für Kindertagesbetreuung aufgrund des „Rechtsanspruchs“ Anteil haben, dass sich bezüglich des Personals auch in evangelischen Einrichtungen ein gravierender Fachkräftemangel abzeichnet und dass der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen im Bereich EKD/Diakonie vergleichsweise mit am höchsten ist. Allein die letztgenannte Erkenntnis

ist interessant, weist sie doch auf die öffentlich oft kaum wahrgenommene gesellschaftliche Integrationsleistung der Kirchen hin. Sie weckt aber auch Fragen nach der Qualität der Praxis: Wie schlägt sich die Heterogenität im Profil und der Qualität der pädagogischen Arbeit nieder? Welche Kompetenzen besitzen und benötigen die Fachkräfte angesichts dieser Situation und welche Qualifizierungs- und Steuerungskonzepte gibt es für die Arbeit mit Kindern multipler, heterogener religiöser, ethnischer, sprachlicher Herkunft? Um hier weiter zu kommen, werden im Bereich Evangelische Kindertageseinrichtungen zusätzlich zur sta-

tistischen Datenauswertung begleitende Studien bzw. Konsultationen zu Einzelfragen durchgeführt.

Matthias Spenn
spenn@comenius.de

Literatur:

Elsenbast, V.; Fischer, D.; Schöll, A.; Spenn, M. (Hg.): **Evangelische Bildungsberichterstattung – Studie zur Machbarkeit**. Münster: Comenius-Institut 2008.

Konfirmandenarbeit als Beitrag zur Befähigungsgerechtigkeit

Etwa 250.000 Jugendliche in Deutschland aus einem Jahrgang, also ca. 30%, nehmen jährlich am Konfirmandenunterricht bzw. an der Konfirmandenarbeit teil. Die Konfirmandenarbeit ist damit eines der stabilsten und am meisten in Anspruch genommenen Arbeitsfelder der evangelischen Kirche.

Die Bedeutung der Konfirmandenarbeit bezieht sich aber nicht nur auf die Kirche. Die Jugendlichen erhalten hier die Möglichkeit, Gemeinschaft und prosoziale Einstellungen zu erleben und sich mit Werten wie Verantwortung und Solidarität, Menschenwürde, Gerechtigkeit und Toleranz auseinander zu setzen. Damit liegt die gesamtgesellschaftliche Bedeutung dieses Bildungsangebots auf der Hand.

Um dieses wichtige Feld näher in den Blick zu nehmen, wurde unter der Federführung der Universität Tübingen (Prof. Friedrich Schweit-



Volker Elsenbast

zer, Wolfgang Ilg) und des Comenius-Instituts (Dir. Volker Elsenbast) eine bundesweite empirische Studie durchgeführt. Neben Hauptverantwortlichen und Mitarbeitenden aus 635 Kirchengemeinden wurden 11.000 Konfirmandinnen und Konfirmanden befragt, außerdem 5.700 Eltern. In dieser Studie wurde die Auswertung mit quantitativen Verfahren durchgeführt. Daneben wurden narrative Interviews ausgewertet.

Konfirmandenarbeit wird mit hohem Anspruch betrieben. Die ‚kirchlichen‘ Themen (Abendmahl, Jesus Christus, Taufe usw.) sind für die Pfarrerinnen und Pfarrer weitaus wichtiger als für die Konfirmandinnen und Konfirmanden, bei ‚Freundschaft‘ und ‚Anderen Religionen‘ verhält es sich umgekehrt. Interessant ist die Position der ehrenamtlich Mitarbeitenden: Sie liegen zwischen beiden Grup-

pen, sind also eine Art Mediatoren oder Themen-Scouts.

Die Jugendlichen sind weitgehend zufrieden mit der Konfirmandenzeit, wobei sich die Zufriedenheit mit dem ‚Spaß‘ und mit den ‚Themen‘ nicht ausschließen. Ihre Urteilsfähigkeit in Sachen christlicher Glaube und ihre Religiosität nehmen zu. Das Interesse, an einer kirchlichen Jugendgruppe mitzumachen, steigt von 18% auf 26%.

Die Jugendlichen kommen im Schnitt aus fünf verschiedenen Schulen pro Lerngruppe und lediglich Jugendliche aus Hauptschulen sind leicht unterrepräsentiert. Diese Integration ist sehr erfreulich. Sie ist mit verschiedenen Herausforderungen verbunden: Es wird schwieriger, den Nachmittag von den Schulen freizubekommen; die Konfirmandengruppe ist sehr heterogen; es ist fraglich, inwiefern an Vorkenntnissen und Vorerfahrungen aus dem jeweiligen Religionsunterricht angeknüpft werden kann. Und: Inklusion als Prozess-

qualität ist damit noch lange nicht erreicht.

Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit sind auf non-formale Bildung als Beitrag zur umfassenden Persönlichkeitsbildung angewiesen. Konfirmandenarbeit als religiöse Bildungsarbeit leistet dazu einen besonderen Beitrag.

Volker Elsenbast
elsenbast@comenius.de

Literatur:

Ilg, W. u.a.: **Konfirmandenarbeit in Deutschland**. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven. Gütersloh 2009.

Schöll, A.: **Entwicklungsaufgabe Erwachsenwerden**. Religiöses Lernen von Konfirmandinnen und Konfirmanden. In: Schweitzer, Fr.; Elsenbast, V. (Hg.): **Konfirmandenarbeit erforschen**. Ziele – Erfahrungen – Perspektiven. Gütersloh 2009, 43-60.

Was wissen wir über Evangelische Kinder- und Jugendarbeit?

Im 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) wurde die Bedeutung des Zusammenspiels formaler, nicht-formaler und informeller Bildungsorte vor dem Hintergrund der Überwindung sozialer Ungleichheit in den Mittelpunkt gerückt.



Yvonne Kaiser

Auch die Kinder- und Jugendarbeit wird darin als bedeutsamer Bildungsort thematisiert. Dennoch wissen wir über ihre Reichweite und Wirkungen auch im Hinblick auf die Frage nach mehr Bildungsgerechtigkeit bislang nur wenig.

So zeigen etwa aktuelle Studien zum informellen Lernen im Jugendalter, dass freiwilliges Engagement für Kinder und Jugendliche ein wichtiges und nachhaltiges gesellschaftliches Lernfeld ist. Die DJI-Studie zum Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement kommt aber auch zu dem Schluss, dass Lernprozesse im freiwilligen Engagement soziale Ungleichheit nicht kompensieren, sondern tendenziell noch verstärken, da Jugendliche aus sozial unterprivilegierten und bildungsfernen Bevölkerungsgruppen unterrepräsentiert sind (vgl. Düx u.a. 2008). Bildung ist vielfach erst die Voraussetzung für den Zugang zu den Lernorten des freiwilligen Engagements. Gilt das auch für die evangelische Jugendarbeit?

Spezifische Aussagen zu Angeboten, Personalsituation und über Zugänge, Reichweite und Teilnahme von Kindern und Jugendlichen in der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit sind angesichts der Datenerhebung insgesamt kaum möglich.

Die aeJ-Studie „Realität und Reichweite der Jugendverbandsarbeit am Beispiel der Evangelischen Jugend“ kommt zu dem Ergebnis, dass in Deutschland 10% der jungen Menschen zwischen 10 und 20 Jahren mit Angeboten und Einrichtungen der Evangelischen Jugend in Kontakt kommen (Fauser u.a.

2006, 16). Konkrete Fragen nach den Milieus der Nutzer/innen oder nach Teilnehmenden mit Migrationshintergrund bleiben unbeantwortet. Auch eine „einigermaßen realistische Benennung der Zahl engagierter Ehrenamtlicher ist bundesweit für die Evangelische Jugend nicht wirklich aussagekräftig zu erhalten“ (Corsa 2008, 119).

Solange nur wenig belastbare Daten vorliegen, können auch über die Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit nur Vermutungen angestellt werden. Einen Beitrag zur „Aufhellung“ des komplexen Feldes der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit wollen zwei Projekte des CI leisten: das in Zusammenarbeit des CI (Yvonne Kaiser, Matthias Spenn) mit der aeJ (Mike Corsa, Michael Freitag) unter Mitherausgabe von Prof. Dr. Th. Rauschenbach geplante „Handbuch Jugend – Evangelische Perspektiven“ und die Entwicklung des Bereichs „Evangelische Kinder- und Jugendarbeit“ in der Evangelischen Bildungsberichtserstattung (EBiB).

Yvonne Kaiser
kaiser@comenius.de

Literatur:

Corsa, M.: **Mehr wissen, um besser zu verstehen und wirkungsvoller handeln zu können.** In: Frieß, B. u.a.: *Evangelische Jugendarbeit in Zahlen.* Stuttgart 2008, 118-121.

Düx, W. u.a.: **Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement.** Wiesbaden 2008.

Fauser, K. u.a.: **Jugendliche als Akteure im Verband.** Opladen 2006.

Kirchenamt der EKD (Hg.): **Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben.** Hannover 2010.

Distanzen überwinden – Zielgruppenorientierung im Fernstudium

Für die Aufnahme eines Fernstudiums als Alternative zum Präsenzlernen gibt es wahrscheinlich zwei charakteristische Begründungsformen:



Gertrud Wolf

pragmatische und psychosoziale. Zu den pragmatischen zählen vor allem Fragen der räumlichen und zeitlichen Mobilität, zu den psychosozialen zählen hingegen körperliche oder seelische Befindlichkeiten, die das Individuum hemmen, an einer sozialorientierten Präsenzlehre teilzunehmen.

Es liegt auf der Hand, dass Bildungsgerechtigkeit damit beginnt, Teilnahmemöglichkeiten zu schaffen. Schon in organisatorischer Hinsicht bedeutet dies, der räumlich-zeitlichen Verfügbarkeit Rechnung zu tragen. Nur so können räumliche Ungerechtigkeiten, wie z.B. die Benachteiligung der Landbevölkerung verringert werden. Aber auch die Beteiligung von Personen, die durch die Familienfürsorge zeitlich eingeschränkt sind, kann so gesteigert werden. Es verwundert daher nicht, dass Frauen lange Zeit die Hauptzielgruppe des Fernstudiums ausmachten. Für diese Personengruppen hält die Fernstudiendidaktik bereits ein sehr differenziertes Setting bereit, welches dabei hilft, die Distanz zwischen Lernenden und Lehrenden zu überwinden und die Selbstlernkompetenzen der Fernstudierenden zu steigern.

Für die zweite Gruppe reicht ein methodenorientiertes Didaktikverständnis allerdings nicht aus. Hier gilt es vielmehr, ein spezielles Professionsverständnis zu entwickeln, das sich auch an sozial- und heilpädagogischen Herangehensweisen orientiert. Wir können in dieser Gruppe noch einmal zwischen körperlichen und seelischen Handikaps unterscheiden, die die Aufnahme des Präsenzangebotes verhindern.

Es gibt leider bisher keine Untersuchungen über die Anzahl von Personen, die sich durch schwere körperliche Behinderungen oder unfallbedingte Einstellungen von der alltäglichen, unmittelbaren Begegnung mit anderen Menschen ausgeschlossen fühlen. Ebenso wenig existieren Zahlen über solche Personen, für die ein in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen stattfindendes institutionalisiertes Lernen aufgrund von Traumatisierungen nicht möglich ist.

Bildungsgerechtigkeit ist nicht als Holschuld angelegt, sondern muss von den Institutionen aktiv erbracht werden. Insofern ist es wichtig, die jeweilige Zielgruppe genau zu kennen, um Bildungsangebote passgenau entwickeln zu können. Im August 2010 hat die Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium des Comenius-Instituts damit angefangen, ihre Zielgruppe genauer unter die Lupe zu nehmen. In einem ersten Schritt werden mit Hilfe eines online-Fragebogens allgemeine Merkmale erhoben. Neben den üblichen demographischen Angaben wie Alter, Herkunft und Geschlecht sowie der räumlich-zeitlichen Verfügbarkeit werden explizit vergangene Lernerfahrungen mit erhoben. Die ersten Ergebnisse der Studie sollen Anfang 2011 vorliegen und durch vertiefende Interviews ergänzt werden.

Dr. Gertrud Wolf
wolf@comenius.de

rpi-virtuell im Kontext des „Digital Divide“

„Digital Divide“ – die „digitale Spaltung“ – beschreibt die Beobachtung, dass nicht alle Menschen gleichermaßen Zugang zu digitalen Informations- und Kommunikationsangeboten haben. Diese Chancenunterschiede haben gesellschaftliche Auswirkungen, weil moderne Kommunikationstechniken soziale und wirtschaftliche Entwicklungschancen sowie gesellschaftliche und politische Teilhabe ermöglichen.

Technische Entwicklungen ermöglichen einen immer gezielteren Zugang zur Fülle von Informationen. Internetgestützte Applikationen (Bild-, Video-, Textverarbeitung und



Joachim Happel

Desktoppublishing) sind mittlerweile einfacher zu bedienen als PC-Software. Daraus ergeben sich neue Möglichkeiten der Kooperation, insbesondere auch für Bildungsaktivitäten. Nahtlos lassen sich die umfangreich vorhandenen Dokumente aus Gegenwartskultur und Wissenschaft in jedem Bildungskontext nutzen. Neuere Untersuchungen zeigen, dass „Lernformen, die stärker informelles Lernen betonen, in der Tendenz dazu beitragen, sozialer Selektivität in der Weiterbildung entgegenzuwirken und die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen.“ (Dehnbostel 2007, 199) Diese Entwicklungen zeigen, wie das Internet

auch zu einer gerechteren Bildungsteilhabe beitragen kann.

Allerdings ist zugleich ein wachsender Trend zur Kommerzialisierung festzustellen, beispielhaft diskutiert an Apple-Produkten wie iPad, Hand in Hand mit den Verwertungsgesellschaften. Und auch Lernplattformen, für deren Zugang Schüler zahlen müssen, schränken den freien Zugang zu Kultur- und Bildungswerken ein.

Aus dem evangelischen Bildungsverständnis ergibt sich die Aufgabe, an der Überwindung der digitalen Spaltung mitzuwirken (vgl. EKDenkschrift 2003). rpi-virtuell stellt für Lernende und Lehrende im Bereich der Religionspädagogik niederschwellige Präsenz- und Online-An-

gebote bereit. rpi-virtuell selbst war von Anfang an als „Mitmach-Plattform“ konzipiert, in der die Nutzer auf verschiedenen Niveaus miteinander in einen selbstbestimmten Lernprozess eintreten können.

Joachim Happel
happel@rpi-virtuell.net

Literatur:

Dehnbostel, P. u.a. (Hg.): **Kompetenzerwerb in der Arbeit**. Berlin 2007.

Kirchenamt der EKD (Hg.): **Maße des Menschlichen**. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Gütersloh 2003.

Inklusion und Bildungsgerechtigkeit

Seit März 2009 ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung in Deutschland gültiges Bundesrecht. Darin heißt es: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives (engl. „inclusive“) Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Art. 24,1) und „dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (Art. 24,2). Damit sind die Verwirklichung von inklusiver Bildung und die Rechte von Kindern mit Beeinträchtigungen gestärkt.

Aufgrund der Bildungshoheit der Länder herrscht derzeit eine Vielzahl an Bezeichnungen, Schulformen und Modellen für die Be-



Annebelle Pithan

schulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. In der Erziehungswissenschaft wird grob zwischen Separation (Sonderschulen), Kooperation (gemeinsame Projekte, Gebäude u.ä.) und Integration (gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne „Behinderungen“) unterschieden. Da die *Integration* durch zahlreiche Einschränkungen (z.B. zielgleicher Unterricht) zu verwässern droht, tritt – auch mit der UN-Konvention – der Begriff *Inklusion* an deren Stelle. Gemeint ist, dass letztlich nicht mehr von zwei Gruppen (behinderte und nicht behinderte Kinder/Jugendliche) ausgegangen wird, sondern alle Kinder nach ihren Möglichkeiten gefördert werden. Damit wären Integrations-/Inklusionspädagogik und allgemeine Pädagogik identisch. Zahlreiche Schulen zeigen, dass Lernen in Vielfalt und Differenz möglich ist, wenn der bildungspolitische Wille

und die notwendige Unterstützung gegeben sind.

Die gerechte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in Kirche, Schule und Gesellschaft ist ein kontinuierlicher Schwerpunkt des Comenius-Instituts. Mit dem ökumenischen Forum für Heil- und Religionspädagogik (www.fhrp.de) greift es regelmäßig aktuelle Fragen zur Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit in Kirche und Gesellschaft auf und diskutiert innovative Modelle religiösen Lebens und Lernens von Menschen mit Behinderungen. Veröffentlichungen im Nachgang zu den Foren machen diese Ergebnisse einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich. Vordringlich ist die integrative/inklusive Religionspädagogik. Bereits 2002 erschien dazu das „Handbuch Integrative Religionspädagogik“ für Schule und Gemeinde.

Die Umsetzung in Religionsunterricht und Gemeinde zu unterstützen, ist eine zentrale Herausforderung der nächsten Jahre. Aktuelle Texte bündelt das Lesebuch „Evangelische

Bildungsverantwortung: Inklusion“ (2010). Das Lesebuch ist Teil eines Prozesses der Religionspädagogischen Institute in der EKD – angestoßen durch ein Positionspapier zur inklusiven Bildungsverantwortung der AG Sonderpädagogik. Grundlage dieses Entwicklungsprozesses bildet der „Index für Inklusion“ (Booth/Ainscow), der für Schule und für Kindertageseinrichtungen vorliegt und anhand kleinschrittiger Fragen und reflektierter Prozesse die Umsetzung inklusiver Bildung voranbringt. Ein Index Inklusion für Bildungseinrichtungen in der EKD wird derzeit entwickelt. Ziel ist es, dass jede Bildungseinrichtung mit Hilfe dieses Indexes „ihre Grundhaltungen, Organisationsstrukturen, Angebote und Aktionsformen so verändert, dass sie der Vision ‚eines inklusiven Bildungssystems mit einer realisierten Teilhabe- und Chancengerechtigkeit für alle‘ möglichst nahe“ kommt.

Dr. Annebelle Pithan
pithan@comenius.de

Evangelische Schulseelsorge und religiöse Pluralität

An wohl keinem gesellschaftlichen Ort sind Menschen über einen so langen Zeitraum kontinuierlich auf relativ engem Raum zusammen wie Kinder und Jugendliche in der Schule. In der Schule ereignet sich – unter der offiziellen



Matthias Spenn

Oberfläche des Lernens in scheinbar homogenen Gruppen – eine nahezu unüberschaubare Vielfalt von Lebenspraxis, die die Individuen in die Schule eintragen, die zugleich aufgrund der spezifischen Gegebenheiten und Bedingungen im Kontext von Schule entsteht und die bewältigt werden muss. Das ist ein Grund für den zunehmenden Stellenwert von psychosozialen Angeboten wie evangelische Schulseelsorge. Verstärkt tritt ebenso wie in Bezug auf unterrichtliches Lernen auch für die Schulseelsorge Heterogenität als Gegebenheit und Bedingung in das Bewusstsein der Akteure und der wissenschaftlichen Reflexion. Heterogenität zeigt sich z.B. hinsichtlich des Alters, sozialer Herkunft, kultureller Prägung, Ethnie, der Erstsprache, Religion, Geschlecht, sexueller Ori-

entierung, Lernleistungen und physischen Möglichkeiten sowie insgesamt der individuellen Deutungs- und Bewältigungsmuster (vgl. Kutscher 2008).

Für evangelische Schulseelsorge hat Heterogenität unterschiedliche Facetten.

Evangelische Schulseelsorge richtet sich zunächst nach allgemeinem Verständnis an evangelische Schülerinnen und Schüler. Religion ist darum ein Differenzmerkmal. Aus der Perspektive der Schule und ihres Auftrags, jedem Individuum die ihm/ihr gemäßen Bildungsangebote zu machen und für gerechte Bildungschancen möglichst aller Schülerinnen und Schüler zu sorgen, ist es allerdings problematisch, Schulseelsorge mit dem Profil und in Verantwortung nur einer Religionsgemeinschaft anzubieten. Und auch vor dem Hintergrund einer protestantischen Bildungsverantwortung, die sich sowohl auf die Tradierung von Glaubenswissen im Generationenzusammenhang und die gottesdienstliche und seelsorgliche Begleitung ihrer Mitglieder als auch

allgemein auf ein Engagement für gerechte Entwicklungschancen aller Mitglieder der Gesellschaft versteht einschließlich des Rechts auf (die eigene) Religion, reicht das nicht aus. Was dies für die Konzeption und die Praxis evangelischer Schulseelsorge als psychosoziale Praxis der „care community“ an der Schule (Christoph Schneider-Harpprecht), aber auch für die Kompetenzen von Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorgern heißt, muss geklärt werden.

Seit 2006 führt das Comenius-Institut in Zusammenarbeit mit dem Kirchenamt der EKD (Bildungsabteilung) für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Landeskirchen, Pädagogisch-Theologischen Instituten, Hochschulen und Unterstützungssystemen EKD-weite Fachtagungen „Evangelische Schulseelsorge“ durch. Sowohl die Fragen nach der Praxis evangelischer Schulseelsorge unter multireligiösen Bedingungen (vgl. zum Gesamtzusammenhang Weiß 2010) als auch die dazu erforderlichen Kompetenzen von Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorgern stehen im Mittelpunkt der

Vorbereitung der vierten EKD-weiten Tagung „Evangelische Schulseelsorge“ 2012.

Matthias Spenn
spenn@comenius.de

Literatur:

Kutscher, N.: **Heterogenität**. In: Coelen, T. u.a. (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008, 61-70.

Dam, H. u.a. (Hg.): **Evangelische Schulseelsorge**: Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Münster: Comenius-Institut 2007.

Dam, H. u.a. (Hg.): **Qualifizierung Schulseelsorge**. Münster: Comenius-Institut 2009.

Weiß, H. u.a. (Hg.): **Handbuch interreligiöse Seelsorge**. Neukirchen-Vluyn 2010.

Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Bildungsgerechtigkeit

Die Einführung bundesweit geltender Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz ist ein Teil der Maßnahmen, um die massiven Probleme im deutschen Bildungssystem zu beheben. Die Qualität des Schulsystems



Andreas Feindt

soll nicht länger primär an dem orientiert werden, was an Inhalten, Methoden, Medien etc. in den Unterricht hineingetragen wird, sondern daran, welche Lernergebnisse die Schülerinnen und Schü-

ler am Ende der jeweiligen Bildungsgänge tatsächlich erreichen. Bildungsgerechtigkeit, so die zugrunde liegende Überzeugung, stellt sich dann ein, wenn alle Schülerinnen und Schüler zentrale Kompetenzen erwerben, um ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erfolgreich gestalten zu können. Die Bildungsstandards beschreiben diese Kompetenzen in den jeweiligen Fächern des schulischen Bildungskanons.

In der Praxis wird die Umstellung von einer Input- hin zu einer Outcome-Orientierung jedoch häufig als funktionale Ökonomisierung der Bildung empfunden. Schulisches Lernen diene nur noch der Ausbildung von Kompetenzen, die durch wirtschaftliche Interessen vorgegeben werden; alle didaktischen Bemühungen würden sich über kurz oder lang auf ein „teaching to the test“ reduzieren und nur noch der Vorbereitung auf die Überprüfung der Standards dienen, so die vielfach nachvollziehbare Kritik. Und in der Tat wurden bei

der Einführung der Bildungsstandards zentrale Fehler gemacht, die das Potenzial für eine Verringerung der Ungerechtigkeit im Bildungswesen eher mindern als erweitern: So wurden zum Beispiel entgegen der wissenschaftlichen Expertise keine Mindest-, sondern Regelstandards eingeführt. Mindeststandards wären ein Bekenntnis zu einem leistungsfähigen Schulsystem gewesen, das allen Schülerinnen und Schülern den Erwerb zentraler Kompetenzen zusichert und die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stellt. Die Re-

gelstandards hingegen setzen weiter auf etablierte selektive Grundprinzipien, bei denen wie gehabt Kinder und Jugendliche in diejenigen sortiert werden, die die Regelstandards erreichen und in diejenigen, die sie eben nicht erreichen.

Jenseits dieser Ebene schulischer Governance und trotz der gravierenden Fehlentscheidungen ist mit Bildungsstandards und kompetenzorientiertem Unterricht aber eine weitere Chance für mehr Gerechtigkeit im Bildungswesen verbunden: Beschäftigt man sich mit der Innenseite der Programmatik, dann

lässt sich erkennen, wie individuelle Lernprozesse neu in den Blick kommen und als Ausgangspunkt für eine schülerorientierte Lernbegleitung nutzbar gemacht werden können. Diese didaktische Wendung administrativer Vorgaben stand im Mittelpunkt des CI-Projektes zur Entwicklung und Evaluation kompetenzorientierten Unterrichts (KompRU). Ein an dem Projekt beteiligter Religionslehrer fasst für sich einen wesentlichen Ertrag der Projektarbeit in einer Abschlussreflexion wie folgt zusammen: „Ich denke gerade, dieses Nachfassen, Nachhaken,

Informationen:

Mehr Informationen und Literatur zum KompRU-Projekt unter: <http://ci-muenster.de/themen/religionsunterricht/ru10.php>

genauere Hinsehen auf die Ergebnisse, wir haben früher auch auf Ergebnisse geguckt, aber wir haben auch oft so unterrichtet, dass wir gesagt haben, haben wir gemacht, abgehakt, weiter. Sag ich mal so ganz ehrlich. Gerade auch im Religionsunterricht war dieser genaue Blick auf die Ergebnisse auch nicht so wichtig“. Wenn es gelingt, diesen

Blick auf das, was Schülerinnen und Schüler können, im Alltag von Schule und Unterricht zu verankern, dann können Bildungsstandards und Kompetenzorientierung einen Beitrag zu mehr Anerkennung und Gerechtigkeit im Bildungswesen leisten.

*Dr. Andreas Feindt
feindt@comenius.de*

Bildungsgerechtigkeit und Genderaspekte

Ein wichtiges Aufgabenfeld feministischer und kirchlicher Bildungsarbeit ist es, zu mehr Bildungsgerechtigkeit in Kirche und Gesellschaft beizutragen. Diese ist mit der Frage nach Geschlechtergerechtigkeit aufs engste verknüpft. Feministische Theologie und Forschung haben seit den 1970er Jahren die Voraussetzung dafür geschaffen, dass die Analyse der Geschlechterverhältnisse und damit verbundener gesellschaftlicher Machtstrukturen wahrgenommen und eigenständig thematisiert werden. Auch wenn diese Ergebnisse in verschiedenen Arbeitsfeldern Eingang gefunden haben, ist ihr „Anliegen nach wie vor berechtigt, prägt doch die Trennung entlang der Zweigeschlechtlichkeit die Alltags- und Weltwahrnehmung nach wie vor – ebenso wie die Chancenverteilung und Machtstrukturen, gerade in globaler Perspektive. Allerdings muss die Genderperspektive in einen größeren Zusammenhang innergeschlechtlicher Heterogenität und anderer Strukturen, die Gerechtigkeit verhindern, eingeordnet werden. Anerkennung der Vielfalt ist eine folgerichtige Fortsetzung des

feministischen Anliegens“ (Pithan u.a. 2009, 13).

Das Frauenstudien- und -bildungszentrum (FSBZ) hat die Aufgabe, durch unterschiedliche Bildungsangebote wie Tagungen, Seminare und spezielle Fortbildungsreihen Frauen und Männern ein Forum zu bieten, miteinander ins Gespräch zu kommen, Erfahrungen auszutauschen, voneinander zu lernen und Ressourcen zu erschließen, die sie in ihren alltäglichen und beruflichen Kontexten benötigen, um Geschlechtergerechtigkeit in ihren jeweiligen (kirchlichen) Handlungsfeldern zu implementieren. Hierfür bietet das FSBZ sowohl Tagungen zu aktuellen Fragen der Frauen- und Geschlechterforschung an, es führt wissenschaftliche Forschung zur Genderthematik durch und greift genderspezifische Themen der feministischen Theologie sowie der religiösen und kirchlichen Bildungsarbeit auf.



Friederike Benthaus-Apel



Claudia Janssen

In den seit 2008 in Kooperation mit der Evangelischen Akademie zu Berlin angebotenen feministisch-theologischen Sommerakademien werden zentrale Themen der Theologie (Abendmahl, Christologie, Auferstehung) aus feministischer Perspektive einem breiten Teilnehmendenkreis wissenschaftlich fundiert in allgemeinverständlicher Sprache zugänglich gemacht und in Workshops für die jeweiligen Praxisfelder weiterentwickelt. Zur Zeit befindet sich ein Fortbildungsangebot, das „Interreligiöse Lehr- und Lernhaus“, in Planung, das darauf ausgerichtet ist, einen gelingenden Dialog zwischen den Religionen, insbesondere in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit zu initiieren. Neben der Vermittlung von Wissen über die jeweils anderen Religionen soll ein gemeinsamer Lern- und Arbeitsprozess initiiert werden. Das Interreligiöse Lehr- und Lernhaus ist ein Bildungs-

angebot, das Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen sucht, indem es Frauen mit unterschiedlichen religiösen und sozialen Hintergründen die Möglichkeit bietet, voneinander zu lernen und gemeinsam neue Wege des religiösen Miteinanders zu entwickeln; es trägt zur interkulturellen Kompetenz der Beteiligten als einer wesentlichen Bildungskompetenz in modernen Gesellschaften bei. Nicht zuletzt durch die Kombination von unterschiedlichen methodischen Zugängen der Wissensvermittlung und der Initiierung von Dialogen werden neue Formen der Teilhabe an Bildung erprobt.

*Dr. Friederike Benthaus-Apel
benthaus-apel@fsbz.de
Prof. Dr. Claudia Janssen
janssen@fsbz.de*

Literatur:

Pithan u.a. (Hg.): **Gender – Religion – Bildung**: Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh 2009.

Der Evangelische Bildungsserver – Informationen zugänglich machen

Die evangelische Bildungslandschaft ist vielfältig und nicht leicht zu überschauen in ihren Angeboten und Einrichtungen. Sie stellt sich selbst für Bildungsexperten als unübersichtlich dar. Um hier Abhilfe zu schaffen, wurde auch auf Initiative der EKD der Evangelische Bildungsserver (EBS) entwickelt.

Der französische Philosoph der Postmoderne, Jean Francois Lyotard, hat bereits 1986 gefordert, „die Öffentlichkeit müsste freien Zugang zu den Speichern und Datenbanken erhalten“. Nach Lyotard kann sich die „Informatisierung der Gesellschaft“ über das Internet in Richtung eines „Kontroll- und Regulierungsinstruments“ entwickeln, das



Anne Simon



Albrecht Schöll

Internet kann aber auch dazu dienen, Menschen die Informationen zu geben, die sie für ihre Entscheidungen benötigen.

Ganz in diesem letzteren Sinn übernimmt der Evangelische Bildungsserver die Aufgabe eines zentralen Wegweisers zu Bildungsinformationen aus dem Internet. Als Informations- und Wissensportal ermöglicht er einerseits evangelischen Bildungsanbietern, relevante Bildungsinhalte, Veranstaltungshinweise, Dokumente, Arbeitsmaterialien, Nachrichten etc. zugänglich zu machen und andererseits Bildungsinteressierten, Informationen nach ihrem individuellen Bedarf abzurufen.

Der Evangelische Bildungsserver hat zum Ziel, die Kooperation der einzelnen Bildungspartner untereinander zu stärken und zu vereinfachen sowie die Inhalte der Partnerseiten über ein zentrales Bildungsportal einem größeren potenziellen Besucherkreis zugänglich zu machen.

Der Bildungsserver steht jeder Einrichtung zur Verfügung, die im evangelischen Bildungssektor lokalisiert und/oder assoziiert ist, vor allem in den Bereichen:

- ♣ Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
- ♣ Schulische Bildung
- ♣ Religiöse Bildung in Schulen
- ♣ Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
- ♣ Berufliche Aus- und Weiterbildung / Hochschulbildung
- ♣ Erwachsenenbildung

♣ Bibliotheken, Mediotheken, Archive

In den Datenbanken des EBS sind zurzeit über 1.200 evangelische Bildungseinrichtungen recherchierbar. Jede dieser Bildungseinrichtungen hat ihre eigenen Internetseiten mit den entsprechenden Bildungsinformationen, die zum EBS hin verlinkt werden. Der EBS bietet eine strukturierte Hilfe, sich gezielt jene Bildungsangebote herauszusuchen, die beruflich oder privat benötigt werden. Insofern leistet der EBS einen kleinen, aber dennoch nicht verzichtbaren Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Er bietet sowohl Bildungsexperten als auch allen interessierten Menschen die notwendigen Informationen auf dem Weg zu einer vertieften Bildung.

Dr. Albrecht Schöll/schoell@comenius.de
Anne Simon/Anne_Simon@gmx.de

Netzwerk Bildungsgerechtigkeit evangelischer Schulen

Angesichts der Debatte um Bildungsgerechtigkeit und Schule stehen evangelische Schulen vor drei Herausforderungen: 1) Wie kann Teilhabe unabhängig vom Herkunftsmilieu ermöglicht werden? 2) Wie trägt Schule zur Entwicklung des

Gemeinsinns und zur Stärkung der Person bei? 3) Wie ist „die bestmögliche Förderung jedes Kindes“ zu gewährleisten? Diese Herausforderungen anzunehmen, hat weitreichende Konsequenzen für die strukturelle, konzeptionelle und unterrichtliche Gestaltung von Schule. Nicht zuletzt ist ein hoher Grad an Professionalität bei allen Beteiligten gefordert.

Um Schulen bei der Lösung der anstehenden Fragen zu unterstützen, sind Netzwerke ein wichtiges und effizientes Mittel. Sie verbinden innovationsbereite Schulen untereinander und mit „gelungenen



Uta Hallwirth

Beispielen“. Sie setzen auf den Erfahrungsaustausch zwischen den verschiedenen Akteuren als einem zentralen Element zur Professionalisierung und Weiterentwicklung der Einzelschule. Bestandteile sind die Durchführung von Tagungen und Kongressen sowie insbesondere wechselseitige Hospitationen, auch im Sinne von Peer Reviews und Fortbildung. Netzwerke profitieren vom Erfahrungsaustausch, bündeln zentrale Fragestellungen und tragen gemeinsam zu ihrer Beantwortung bei.

Die Wissenschaftliche Arbeitsstelle Evangelische Schule (WAES) strebt entsprechend die Bildung eines Netzwerks Bildungsgerechtigkeit evangelischer Schulen an. Mögliche Orientierungspunkte sind:

Die schulischen Zielgruppen und die Aufnahmepraxis einer Schule: Einbindung benachteiligter Milieus,

Ausrichtung auf benachteiligte Regionen i.S. städtischer Brennpunktgebiete oder strukturschwachen Regionen.

Schulstruktur: Inklusive Schulen und längeres gemeinsames Lernen.

Unterricht: Wirksamer Umgang mit Heterogenität und entsprechende strukturelle Maßnahmen zur Veränderung des Unterrichts; Förderkonzepte, die die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen nicht von der häuslichen Unterstützung durch die Eltern oder von professioneller außerschulischer Nachhilfe abhängig machen.

Partizipation: Ganztagschule und veränderte Zeitrhythmen, um Lernprozesse individualisiert gestalten und vielfältige Formen der Schülerbeteiligung und -verantwortungsübernahme umsetzen zu können.

Abschlüsse und Übergänge: Konzepte für individuelle Lernbiografien, Verringerung von Dropout-Quoten, Verzicht auf Abschulung und

Klassenwiederholungen, Vernetzung mit der Arbeitswelt.

Schulentwicklung und Schulmanagement: Teamstrukturen und Qualitätsmanagementsysteme, die Veränderungen in den oben gezeigten Bereichen erst ermöglichen und absichern helfen.

Geplant ist zunächst die Vernetzung von Reformschulen der Sekundarstufe I. In Kooperation mit der Evangelischen Hochschule Freiburg wird zudem für 2011 ein Kongress vorbereitet, bei dem es um Impulse zur Unterrichts- und Schulentwicklung gehen soll. In Verbindung zu anderen Netzwerken wie dem Archiv der Zukunft oder Blick über den Zaun kann ein Netzwerk Evangelische Schulen deren Ansätze verdichten und bezogen auf evangelische Schulen konkretisieren.

Dr. Uta Hallwirth
Uta.Hallwirth@ekd.de

Bücher zur Bildungsgerechtigkeit

Prof. Dr. Ulrich Becker wurde am 21. September 2010 80 Jahre alt. Er war von 1964–1995 Professor für Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Hannover und von 1977–1985 Direktor der Erziehungsabteilung beim Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf. Von 1973 bis 1999 war er Mitglied des Vorstands des Comenius-Instituts und ab 1993 dessen Vorsitzender.

Dr. theol. h.c. Roland Degen wurde am 6.10.2010 75 Jahre alt. Roland Degen war als Landeskatechet der Ev.-luth. Landeskirche Sachsens 16 Jahre verantwortlich für das konzeptionelle Profil der Gemeindepädagogik und die gemeindepädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der sächsischen Landeskirche. Von 1992–1999 leitete er die Berliner Arbeitsstelle des Comenius-Instituts.

Auf der Mitgliederversammlung im März 2010 wurde **Frau Dr. Birgit Rommel**, Leiterin der Evangelischen Erwachsenen- und Familienbildung in Württemberg, in den Vorstand des Comenius-Instituts gewählt. Sie tritt die Nachfolge von **Pastor Hans-Gerd Klatt** an, der die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) bisher im Vorstand des CI vertreten hat.

Dr. Claudia Janssen, Theologin und Studienleiterin im FSBZ, wurde zur apl. Professorin an der Philipps-Universität Marburg für das Fach Neues Testament ernannt.

Dr. Kirsten Beuth, Studienleiterin im FSBZ, arbeitet ab Juli 2010 für ein Jahr als Studienleiterin mit den Schwerpunkten kulturelle Bildung, Frauen und Gender an der Evangelischen Akademie Wien.

Seit 1. September ist **Dr. Friederike Benthaus-Apel** in Vertretung für Dr. Kirsten Beuth als Studienleiterin am Frauenstudien- und -bildungszentrum (FSBZ) in Hofgeismar. Sie ist Diplom-Soziologin und hat sich mit Fragen des Zusammenhangs von religiösen und kirchlichen Orientierungen im Kontext von Lebensstilen und sozialen Milieus beschäftigt. Im FSBZ

übernimmt sie die Aufgabe, den öffentlichen und in seiner Relevanz für Gesellschaft und Kirche wiederentdeckten Diskurs zum Stellenwert von Religion in modernen Gesellschaften wissenschaftlich zu bearbeiten. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Rolle hierbei dem Geschlechterverhältnis und der sozialen Konstruktion von Geschlecht im Kontext von Bildungsprozessen zukommt.

Zum 31. August 2010 wurde **Julia Born** von rpi-virtuell verabschiedet. Sie kehrte in den bayerischen Schuldienst zurück. Zunächst ehrenamtlich und ab 2005 hauptamtlich hat Julia Born mitgewirkt, dass rpi-virtuell zu einer etablierten religionspädagogischen Plattform und nicht mehr wegzudenkenden Unterstützung für den Religionsunterricht geworden ist. Zugleich steht ihr Name für die Entwicklung von webbasierten Fernlehrgängen als Schnittstelle zwischen Fernstudium und Online-Lernen. Stets auf der Suche nach Verknüpfungen und Synergien hat Julia Born als Netzwerkerin die Community von rpi-virtuell aufgebaut und in vielseitiger Weise unterstützt.

Matthias Spenn ist von April bis Dezember 2010 anteilig mit Aufgaben in den Bereichen gemeindebezogener Dienste und der gemeindepädagogischen und diakonischen Beruflichkeit in die Bildungsabteilung des Kirchenamts der EKD nach Hannover beauftragt. Seine Aufgaben am Comenius-Institut als Projektleiter der Evangelischen Bildungsberichterstattung, beim Projekt Handbuch Jugend oder in der Schulseelsorge bleiben davon unberührt.

Britta Marek arbeitet seit Juni 2010 für vorerst 6 Monate im Comenius-Institut. Im Rahmen einer von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Maßnahme archiviert sie die Aktenbestände des CI ab seiner Gründung.



Dietlind Fischer, Volker Elsenbast (Hg.)

Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem

Münster: Waxmann 2007, 182 S., ISBN 978-3-8309-1747-2, 24,90 €



Annette Pithan, Wolfhard Schweiker (Hg.)

Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion

Ein Lesebuch
Münster: Comenius-Institut; Stuttgart: Pädagogisch-Theologisches Zentrum 2010, ca. 200 S.
ISBN 978-3-924804-93-0, ca. 10,00 €

Erscheint im November 2010. Das gemeinsame Lernen aller Kinder und Jugendlichen hat mit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom März 2009 Aufwind bekommen. Es gilt nun, ein inklusives Bildungssystem zu gestalten. Auch die Kirchen haben sich auf den Weg des inklusiven Lernens begeben.

Das vorliegende Lesebuch versammelt Texte, die in zentrale Aspekte der Inklusion einführen. (Religions-)pädagogische und theologische Grundlagen werden ebenso vorgestellt wie Beispiele aus der Praxis unterschiedlicher Bildungsbereiche. Zusammengestellt sind darüber hinaus kirchliche Verlautbarungen, wichtige Links sowie Literatur- und Medienhinweise.



Jürgen Frank, Uta Hallwirth (Hg.)

Heterogenität bejahen

Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen
Münster: Waxmann 2010, 226 S., Schule in evangelischer Trägerschaft; Band 12
ISBN 978-3-8309-2268-1, 24,90 €
Über den Buchhandel zu beziehen.

Impressum

Herausgeber:

Comenius-Institut
Schreiberstr. 12
48149 Münster
Telefon: 02 51 - 98 101-0
Fax: 02 51 - 98 101-50
E-Mail: info@comenius.de
<http://www.comenius.de>

Verantwortlich:

Volker Elsenbast

Redaktion:

Dr. Albrecht Schöll
Matthias Spenn

Nachdruck mit Quellenangabe und gegen Belegexemplare gestattet. Kostenloser Bezug nach schriftlicher Anforderung. Spende erbeten.

Erscheinungsweise:

CI-Informationen erscheinen halbjährlich.



Online-Datenbanken Religionspädagogik – Kirchliche Bildungsarbeit – Erziehungswissenschaft (RKE) mit Dokumentlieferdienst CiDoLi

www.comenius.de > Bereich **biblio-infothek**

In den online-Datenbanken RKE finden Sie über 250.000 Literaturnachweise aus 340 laufend ausgewerteten Zeitschriften, Monografien, Sammelwerksbeiträgen, Unterrichtsmodellen, Gesetzen, Lehrplänen mit jährlich ca. 9.000 Neuzugängen.

Recherchierte Literatur kann beim Dokumentlieferdienst CiDoLi direkt als Volltext bestellt werden.

Hochschulen können eine Campus-Lizenz erwerben, die ihnen einen direkten IP-Zugang zu den online-Datenbanken ermöglicht.

Wir senden Ihnen diese Lesezeichen-Sets gern kostenlos zu. Bitte geben Sie an, wieviel Sie benötigen.
Bestellung: info@comenius.de



Evangelischer Bildungsserver

evangelischer-bildungsserver.de

Beim EBS finden Sie Informationen zu evangelischen Bildungseinrichtungen und deren Angebote.

Sie können sich persönliche Themen-Abos einrichten und erhalten per E-Mail regelmäßig die neuesten Informationen zu den gewählten Themen.

Themenbereiche:

- ♣ Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
- ♣ Schulische Bildung, Religiöse Bildung in Schulen
- ♣ Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen
- ♣ Berufliche Ausbildung, Hochschulbildung
- ♣ Forschungsinstitute, Services teilen
- ♣ Fort- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung

Der Evangelische Bildungsserver (EBS) ist ein Gemeinschaftsprojekt des Kirchenamtes der EKD und des Comenius-Instituts.



Literaturdatenbank Entwicklungsbezogene Bildung

<http://ep.cidoli.de>

Die Literaturdatenbank Entwicklungsbezogene Bildung des Comenius-Instituts bietet einen umfassenden Überblick über die im deutschsprachigen Raum ab 1949 erschienene Literatur zur entwicklungsbezogenen Bildung.

Erfasst sind ca. 12.500 Bücher und Aufsätze aus Zeitschriften und Sammelwerken zur entwicklungsbezogenen Theorie sowie Unterrichts- und Arbeitsmaterialien.

Aufgenommen werden auch Dokumente im Bereich des globalen Lernens und interkulturellen Lernens, die international ausgerichtet sind. Jährlich werden 450-500 neue Literaturhinweise aufgenommen. Erfasst wird auch sog. graue Literatur, die über die konventionellen Vertriebswege wie Buchhandel und Verlag meist nicht bezogen werden kann.