

„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**

Herausgeber:

Kirchenamt der
Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)
Herrenhäuser Str. 12
D-30419 Hannover
www.ekd.de

Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e. V.
Schreiberstraße 12
D-48149 Münster
www.comenius.de

© Comenius-Institut Münster, 2010

Satz: Comenius Institut

Druck und Bindung: Digiprint, Münster

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-924804-92-3

Bezugsadresse:
Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e. V.
Schreiberstraße, 12, D-48149 Münster
Tel. 0251/98101-0; Fax 0251/98101-50
e-mail: info@comenius.de, Internet: <http://www.comenius.de>

„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**

Redaktion:

Rolf Bade, Mike Corsa, Volker Elsenbast, Andreas Feindt, Yvonne Kaiser, Matthias Otte,
Eckart Schlemm

Vorbereitungsausschuss zum Schwerpunktthema:

Rolf Bade (Vorsitz), Mike Corsa (Gast), Julie-Sophie Daumiller, Volker Elsenbast (Gast), Edeltraud
Glänzer, Kerstin Griese, Elke König, Dr. Silke Köser, Prof. Dr. Hartmut Rupp, Dr. Beate Scheffler,
Matthias Otte (Geschäftsführung), Eckart Schlemm

Inhalt

| | | |
|-----------|---|-----------|
| | Vorwort (Katrin Göring-Eckardt) | 7 |
| | Einleitung in das Lesebuch (Rolf Bade, Volker Elsenbast) | 8 |
| I | Theologisch-ethische Annäherungen | 11 |
| | Reformatorsche Impulse: Martin Luther und Philipp Melanchthon | 12 |
| | Heinrich Bedford-Strohm: Bildung und Gerechtigkeit | 14 |
| II | Pädagogische Herausforderungen | 25 |
| 1. | <i>Vorschulische Bildung – Ausgangslagen und Startbedingungen</i> | 25 |
| | Mariana Grgic, Thomas Rauschenbach, Matthias Schilling: Nachwuchs im Nachteil | 26 |
| | Klaus Fröhlich-Gildhoff: Resilienzförderung und Bildungsgerechtigkeit – zentrale Aufgaben der Kindertageseinrichtung und Grundschule (Auszug) | 31 |
| | Praxisbeispiele: Stiftung „Haus der kleinen Forscher“; Aktion „Kein Kinderkram“; Kampagne „KITA – Weil wir’s wissen wollen!“ | 34 |
| 2. | <i>Schulische Bildung – Soziale Herkunft und Bildungserfolg</i> | 37 |
| | Klaus-Jürgen Tillmann: Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen | 38 |
| | Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter (Auszüge aus dem Bericht „Bildung in Deutschland 2010“) | 47 |
| | Bernd Schröder: Quo vadis Religionsunterricht? Was leistet der Religionsunterricht für junge Menschen? | 55 |
| | Praxisbeispiele: Evangelische Schule Berlin Zentrum; Tage ethischer Orientierung; Projekt „Schoolworker“ | 64 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 3. | <i>Berufliche Bildung – Abschlüsse und Übergänge</i> | 67 |
| | Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklungen der beruflichen Bildung (Auszug aus dem Bericht „Bildung in Deutschland 2010“) | 68 |
| | Tilly Lex, Nora Gaupp, Birgit Reißig: Verloren im Lern-Labyrinth | 71 |
| | Praxisbeispiele: Patenschaftsmodell; Jugendwerkstatt Hameln; Ausbildungsprojekt carpo | 73 |
| 4. | <i>Außerschulische Bildung – Reichweite und Teilnahme</i> | 75 |
| | Mike Corsa: Beteiligung – Kein Thema für Jugendliche in Jugendverbänden? | 76 |
| | Gunda Voigts: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen aus prekären Lebensverhältnissen in der Jugendverbandsarbeit | 81 |
| | Praxisbeispiele: Hearing „Politik für junge Menschen“; Themenfeld Migration/interkulturelles Ler- nen; Juleica-Diversity-Schulung; Kompetenznachweis Kultur; Emmaus: dein Weg mit Gott; Kindergottesdienst – Ein Blitzlicht aus dem Gemeindealltag | 85 |
| III | Perspektiven für die Zukunft | 89 |
| | Spiegel Gespräch mit Prof. Dr. Jürgen Baumert – Schlichte Utopie | 90 |
| | Rolf Werning: Inklusion zwischen Überforderung und Innovation (Auszug) | 94 |
| | ALPIKA-Arbeitsgruppe Sonderpädagogik und Gemeinde: Index Inklusion für Bildungseinrichtungen in der EKD | 100 |
| | Praxisbeispiel: Schulportrait: Waldhofschule, Templin | 104 |
| | Uta Hallwirth: Netzwerk Bildungsgerechtigkeit – eine Perspektive zur Entwicklung evangelischer Schulen | 106 |
| | Jeannette Otto: Die ideale Schule | 110 |
| | Praxisbeispiel: Weiterentwicklung der Wartburg-Grundschule in Münster – Leben und Lernen in einer Schule von Jahrgang 1 bis 10 | 111 |
| | Christine Steiner: Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule? (Auszug) | 113 |
| | Natalie Fischer, Felix Brunner, Hans Peter Kuhn, Ivo Züchner: Individuelle Wirkungen des Ganztags schulbesuchs in der Sekundarstufe | 115 |
| IV | Fundstellen: Texte aus EKD und Landeskirchen zu Bildung und Bildungsgerechtigkeit | 119 |

Vorwort

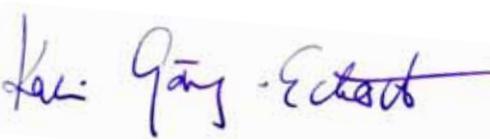
Immer noch hängt der Bildungserfolg stark vom Bildungsstand und Geldbeutel der Eltern ab und entscheidet so über den zukünftigen Werdegang der kommenden Generation. Dieser Zusammenhang muss aufgebrochen werden, damit die Bildungsverlierer von heute nicht die beruflichen und gesellschaftlichen Außenseiter von morgen werden. Untersuchungen zeigen, dass die Kluft zwischen bildungsnahen- und fernen Schichten weiter zunimmt. 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.

Zur Bildung gehört es auch, dass alle Kinder und alle Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, etwas von den Dingen des Glaubens, dem Trost, den Gott gibt, und der Zuversicht in christlicher Gemeinschaft zu erfahren. Der latente Analphabetismus in religiösen Fragen nimmt, auch bei den Gliedern unserer Kirche, erst recht aber im säkularen Raum, weiter zu. Ihn zu überwinden, ist nicht nur eine Aufgabe des Religionsunterrichts. Dieser Bildungsauftrag gilt ebenso für Kirchengemeinden und letztlich für jeden einzelnen Christen, jede einzelne Christin. Da ist es wichtig, selbst auskunftsfähig über den Glauben zu sein. Religiöse Bildung gehört elementar zum Glauben dazu, sie ist Auftrag und Herausforderung für uns alle.

Wie aber können wir mehr Bildungsgerechtigkeit verwirklichen? Unter dem Motto „Niemand darf verloren gehen!“ wird die 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland auf ihrer 3. Tagung gemeinsam mit Experten Antworten auf diese Frage suchen. Für den Hintergrund der Diskussionen und zur Information der Synodalen legt der Vorbereitungsausschuss für das Thema ein Lesebuch vor, dessen Texte und Beispiele in die verschiedenen Facetten des Themas einführen, um fundiert und umfassend zur gemeinsamen Meinungsbildung beizutragen. So wünsche ich allen Leserinnen und Lesern eine fruchtbare Vorbereitung auf die Beratungen der Synode.

Hannover, im September 2010



Katrin Göring-Eckardt

Präses der Synode der
Evangelischen Kirche in Deutschland

Rolf Bade, Volker Elsenbast

Einleitung in das Lesebuch

Im Rahmen der Lutherdekade widmet die Evangelische Kirche in Deutschland das Jahr 2010 in Erinnerung an den 450. Todestag Philipp Melanchthons dem Thema Bildung. Im Rahmen ihrer 2. Tagung vom 25. bis 29. Oktober 2009 hat die 11. Synode der EKD deshalb für ihre 3. Tagung im November 2010 beschlossen, sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Bildung unter den Aspekten Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit zubegeben. Die Synode will damit bewusst den Fokus auf die Gerechtigkeitsfrage im bundesrepublikanischen Bildungssystem richten. Denn nationale und internationale Befunde verweisen noch immer auch in Deutschland auf unübersehbare Probleme etwa hinsichtlich des Zusammenhangs von Herkunft und Bildungschancen, von Schulgliederung und Segregation oder von Bildungsbarrieren an Ländergrenzen infolge der unterschiedlichen Schulsysteme in den Ländern. Sie will diesen Fokus aber auch deshalb vornehmen, weil sie sich gegen eine Verkürzung des Bildungsverständnisses wendet, die die Aneignung und Vermittlung von religiösem Wissen sowie den Stellenwert der religiösen Bildung im öffentlichen Bildungsauftrag als weniger bedeutsam einstuft und so das „Recht auf Religion“ gering schätzt.

Aus dem Glauben an Gottes Gerechtigkeit und Barmherzigkeit begründet sich das engagierte Eintreten von Christinnen und Christen für Bildungsgerechtigkeit und die sich daraus ergebende Teilhabegerechtigkeit für jede und jeden. Niemand darf verloren gehen, weil Gott niemanden verloren gibt! Dies erklärt das engagierte „evangelische Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit“.

Der der Synode vorgelegte Kundgebungsentwurf soll durch das vorliegende Lesebuch erläutert, fundiert und auch illustriert werden. Keine leichte Aufgabe angesichts der Vielschichtigkeit des Themas und der Kontroversen hierzu. Im Dickicht der wissenschaftlichen Ansätze, empirischen Befunde, länderspezifischen Besonderheiten, bildungspolitischen Verlautbarungen und praktischen Projekte lässt sich schnell die Orientierung verlieren. Das Lesebuch verfolgt angesichts dieser Herausforderung ein doppeltes Ziel:

Auf der einen Seite ist es ein Anliegen, entlang des Lebenslaufes verschiedene Kernprobleme des gegenwärtigen – auch evangelischen – Bildungswesens in Deutschland zu identifizieren und damit eine Auswahl aus vielen möglichen anderen Herausforderungen und Problemanzeigen vorzunehmen. Auf der anderen Seite sollen ganz bewusst unterschiedliche Sichtweisen auf die Thematik vorgestellt werden. Dabei ist die Konzeption des Lesebuches von der Grundüberzeugung getragen, dass es nicht den einen allgemeingültigen Weg oder die umfassende Strategie gibt, um den Problemen im deutschen Bildungswesen zu begegnen. Es braucht die Vielfalt der Ideen und der Herangehensweisen, der Perspektiven und Ressourcen, um an vielen unterschiedlichen Ansatzpunkten passende Veränderungen zu initiieren und zu gestalten. Es braucht erziehungswissenschaftliche, schul- und sozialpädagogische Ansätze genauso wie es theologische und ethische, aber auch ökonomische braucht.

Deutlich wird dies, wenn man einen Blick auf die unterschiedlichen Gerechtigkeitsperspektiven und –kriterien wirft. Eine Gleichheit der Chancen auf Bildung reduziert Ungerechtigkeiten z.B. im Zugang zu Bildungsmöglichkeiten, überlässt aber die Realisierung der Chancen dem einzelnen Kind und Jugendlichen. Mit dem Begriff der Chancengleichheit wird deshalb oft der der Befähigungsgerechtigkeit verbunden: herkunftsbedingte Benachteiligungen sollen ausgeglichen werden, indem Kinder und Jugendliche ihren Potentialen entsprechend befähigt und gefördert und dabei die weiteren individuellen Voraussetzungen und Kontexte, z.B. die Bedeutung der familiären/lebensweltlichen Umwelt, der Interaktion in Gruppen oder die Komplexität der Verläufe von Bildungsprozessen berücksichtigt werden. Chancengleichheit und Befähigungsgerechtigkeit können nicht ohne Verteilungsgerechtigkeit gedacht werden. Denn weiterführend ist zu fragen, wann ungleiche Verteilungen

gerecht sind. Nach dem Philosophen John Rawls ist dies dann der Fall, wenn die am meisten Benachteiligten am stärksten von dieser ungleichen Verteilung profitieren, nach Roland Dworkin ist Ungleichheit zu akzeptieren, wenn sie Folge eigenverantwortlicher Entscheidungen ist. In beiden Fällen wird jedoch das vorausgesetzt, was durch Bildung erst erreicht werden soll: die Fähigkeit, die Chancen durch Teilhabe zu nutzen sowie selbstverantwortlich zu entscheiden. Teilhabegerechtigkeit richtet sich aber auch auf Mindeststandards für ein menschenwürdiges Leben. In evangelischer Perspektive folgt sie aus der grundlegenden, leistungsunabhängigen, vorbehaltlosen Anerkennung. Diese Dimension gilt es für Bildungsorte und Lernwelten sowie Bildungsprozesse mitzudenken und mitzugestalten.

Der evangelischen Bildungsverantwortung liegt ein Verständnis von Bildung zugrunde, das den gesamten Lebenslauf des Menschen ebenso umfasst wie die Bereiche formaler Bildung (z.B. in der Schule und in der Hochschule) und nicht formaler Bildung (wie z.B. in der Familie, in Jugendgruppen oder in Veranstaltungen und Seminaren) sowie des informellen Lernens als Teil der alltäglichen Lebenspraxis. Bildung ist hierbei als „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen“ im Rahmen individueller und gemeinsamer Lebensbewältigung zu verstehen. Aus evangelischer Sicht fußt Bildung auf dem Glauben an die Gottebenbildlichkeit und die Rechtfertigung sowie auf der Verantwortung des Menschen vor Gott. So erweisen sich in evangelischer Perspektive Barmherzigkeit und vorbehaltlose Anerkennung als wichtige Schlüssel zu Gerechtigkeit.

Das vorliegende Lesebuch will kirchlichen Verantwortlichen und Entscheidungsträgern sowie allen, die sich aus evangelischer Verantwortung am Bildungsgeschehen beteiligen, Orientierungen und Hilfestellungen anbieten. Entsprechend dem oben skizzierten konzeptionellen Grundverständnis wird mit dem Lesebuch versucht, die Komplexität der Thematik zu reduzieren, ohne dabei die nötige Differenziertheit aus dem Blick zu verlieren, und gleichzeitig unterschiedliche Zugänge zur Gesamtthematik zur Verfügung zu stellen. Texte und Informationen konzentrieren sich dementsprechend auf bestimmte Aspekte und werden zum Teil kontrastierend gegenüber gestellt.

Die Hinführung nimmt ihren Ausgangspunkt bei den Reformatoren Martin Luther und Philipp Melancthon und folgt der Linie theologisch-ethischer Zugänge (I). Luther geht es einerseits – modern gesprochen – um die Qualität der Geistlichkeit, der Regierenden und der beruflich Tätigen, andererseits um einen selbstverantworteten, gebildeten Glauben. Für Melancthon gerät Bildung in die Nähe einer christlichen Lebensform jenseits ihrer Verzweckungen.

Den pädagogisch zu entfaltenden Herausforderungen, den empirischen Befunden und Analysen sowie pädagogischen Einschätzungen widmet sich der zweite Teil (II): Entlang von Phasen der Bildung im Lebenslauf werden jeweils wesentliche Probleme ausgewählt und anhand exemplarischer Befunde und Analysen entfaltet. So wird in der vorschulischen Bildung die komplexe Wirksamkeit von Ausgangslagen und Startbedingungen aufgegriffen. Leitend ist der Gedanke, dass gute Bildungsangebote von Anfang an, gerade in den ersten Lebensjahren, die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten garantieren. Für den schulischen Bereich ist der enge und für Deutschland vergleichsweise charakteristische Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg eine der wichtigsten Herausforderungen. Nicht nur in diesem Zusammenhang sind die Schulstruktur und die Qualität des Unterrichts von Bedeutung. Auch für den evangelischen Religionsunterricht ist der Anspruch allgemeiner Bildung zu reklamieren, um so einer Verengung des Bildungsverständnisses entgegenzuwirken. Das Erlangen von Berechtigungen und die Bewältigung von Übergängen bestimmen die Bildungsbiografien zu unterschiedlichen Zeiten. Im Lesebuch wird diese Thematik anhand der Schulabschlüsse und der gelingenden bzw. nicht gelingenden Übergänge in die Ausbildung beleuchtet. Beteiligung, Selbstorganisation, Freiwilligkeit, Engagement sind Kennzeichen von Bil-

dungsprozessen in der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt – ebenso wie der von Erwachsenen. Im außerschulischen Bereich gibt es eine große Zahl von Bildungsgelegenheiten, die – nicht ohne Voraussetzungen – sowohl einer Vielfalt von Zugängen als auch von Bildungszielen entspricht.

Zur Illustration werden in dem Lesebuch gelungene Beispiele aus der Praxis dokumentiert und an verschiedenen Stellen präsentiert.

Schließlich werden Strategien und Maßnahmen für mehr Bildungsgerechtigkeit dargestellt, die gegenwärtig diskutiert, konzipiert und bereits erprobt werden: Regionale Bildungslandschaften, Ganztagschule, Inklusion, Netzwerk Bildungsgerechtigkeit Evangelischer Schulen etc. (III). Für die evangelische Kirche sind diese Beispiele geeignet, in die eigene Bildungsarbeit verstärkt einbezogen zu werden. Mit ihnen kann Kirche einen wirksamen Beitrag zur Überwindung von Bildungsungerechtigkeiten leisten. Sie sollte sich entsprechend konzeptionell, personell und sächlich engagieren. Das Lesebuch wird abgeschlossen mit Angaben über die Fundstellen wichtiger Texte der EKD und zentraler Beschlüsse von Landeskirchen zur Bildungsthematik (IV).

Die inhaltliche Zusammenstellung des Lesebuches verantwortet die Redaktionsgruppe, die aus Mitgliedern des Vorbereitungsausschusses und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Comenius-Instituts bestand: Rolf Bade, Mike Corsa, Eckart Schlemm, Volker Elsenbast, Andreas Feindt, Yvonne Kaiser, Matthias Otte. Ulrike Berge und Angelika Boekestein (beide Comenius-Institut) haben Bearbeitung und Layout der Texte vorgenommen. Dr. Barbara Eschenauer von der Relaisstation Öffentlichkeitsarbeit (Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, GEP) hat eine Reihe der Praxisbeispiele beigetragen. Allen Beteiligten sei an dieser Stelle herzlich für die Realisierung des Lesebuches gedankt.

I. Theologische-ethische Annäherungen

Einleitung

Sich fundiert theologisch und ethisch an die Thematik anzunähern und sie zu reflektieren, wird noch eine längere Zeit eine Aufgabe in den jeweiligen Wissenschaften sein. Mit Schlaglichtern aus der Reformation und einer theologischen und ethischen Entfaltung von Bildungsgerechtigkeit wird den Leserinnen und Lesern ein erster Zugang ermöglicht.

Der Zusammenhang von Bildung und Protestantismus verweist auf die Reformation. Aber ist die Reformation eine Bildungsbewegung? Universitäten und Schulen befinden sich zu Beginn des 16. Jahrhunderts im Niedergang, so dass sich Martin Luther veranlasst sieht, sich recht kritisch über die möglichen Bildungsträger seiner Zeit zu äußern: Weder der Kirche noch den Landesherren noch den Eltern traut er zu, den Bildungs- und Erziehungsauftrag, wie er ihn sich vorstellt, umzusetzen. Es sind die Kommunen, die er in die Pflicht nehmen will, und deshalb wendet er sich an die Ratsherren. Obrigkeit an sich stellt er nicht in Frage, jedoch ihre Qualität: Kommt sie ihrer gesellschaftlichen Verantwortung für Bildung nach? Dass sie hierzu selbst Bildung braucht, hebt er andernorts sehr deutlich hervor, wie er dies auch für die Prediger und anderen geistlichen Ämter, aber auch für die vorhandenen und entstehenden Berufe im Gemeinwesen fordert. Schließlich führt ihn die Unvertretbarkeit im Glauben konsequent zu einem gebildeten Glauben, wie er ihn zu seiner Zeit durch die Katechismen zu ermöglichen suchte. Aus einem recht funktionellen Verständnis von Bildung wird diese für die Breite der Kinder und Jugendlichen reklamiert.

Bei Philipp Melanchthon bekommt Bildung einen Eigenwert gegenüber der Theologie, der selbst wiederum theologisch begründet ist. Sie steht dem Wissen und der Wissenschaft nahe, gehört zur Präsenz Gottes. Deswegen kann er sie – humanistisch konsequent – als Lebensform sehen. Dabei hebt er vor allem die Bedeutung der Sprachen, aber auch der moralischen Urteilsfähigkeit hervor.

Können die angedeuteten Bemühungen von Luther und Melanchthon durchaus als ein wirksamer Beitrag für die Bildungsgeschichte angesehen werden, so befinden wir uns heute in einer Situation, die äußerst klärungsbedürftig ist. Heinrich Bedford-Strohm verlangt, dass Bildung „ein Thema „öffentlicher Theologie““ zu werden hat. Damit hat sie sich auch in die öffentliche und fachliche Diskussion mit anderen Disziplinen, aber auch gesellschaftlichen Interessen einzubringen. Bedford-Strohms biblisch-theologische Orientierungen rücken die Kategorien Gottesebenbildlichkeit und Rechtfertigung in den Vordergrund. Aus ihr leitet er die Menschenwürde ab, die den Menschen zugesprochen ist und ihnen nicht genommen werden kann. Es können keine Gründe geltend gemacht werden, sie als Menschen abzuwerten oder gar aufzugeben. Daraus folgt, dass die Option für die Armen (Leonardo Boff) vorrangig ist. Damit wiederum „steht die Freiheit des Einzelnen immer im Wechselverhältnis zur Solidarität mit den Schwächeren“. Freiheit heißt hier, eine Gesellschaft zu gestalten, in der alle auf die Bedingungen zu- und zurückgreifen können, die für ihre Freiheit erforderlich sind. Damit geht ein Recht auf Bildung über Chancengleichheit oder die Absicherung von Bildungsergebnissen hinaus. Dass Stellungnahmen der Kirchen das Bildungswesen gerade auch aus sozialetischer und sozialpolitischer Perspektive in den Blick nehmen, ist somit nur konsequent. Wichtig für die weitere Diskussion ist die Schärfung des Verhältnisses der Begriffe Anerkennung und Barmherzigkeit.

Lösungen lassen sich aus diesen Überlegungen allein nicht ableiten. Es sind aber die Erkenntnisinteressen und -perspektiven beschreibbar, die für eine erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion und Durchleuchtung der Probleme maßgeblich sind. Den Kernproblemen und verschiedenen Bildungsbe-reichen widmet sich das darauf folgende Kapitel.

Martin Luther

An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (Auszug)

O wehe der Welt immer und ewiglich! Da werden täglich Kinder geboren und wachsen bei uns auf, und ist leider niemand, der sich des armen jungen Volks annehme und es leite. Da läßt mans gehen, wie es geht. Die Klöster und Stifte solltens tun, trotzdem sind sie eben die, von denen Christus (Matth. 18, 7.6) sagt: „Weh der Welt der Ärgernisse halben! Wer aber Ärgernis gibt einem dieser Kleinen, die an mich glauben, dem wäre besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gehängt und er ersäuft wurde im Meer, wo es am tiefsten ist.“ Es sind nur Kinderfresser und -verderber. [...]

Darum wills hier dem Rat und der Obrigkeit gebühren, die allergrößte Sorge und Fleiß aufs junge Volk zu haben. Denn weil ihnen der ganzen Stadt Gut, Ehre, Leib und Leben zu treuer Hand befohlen ist, so täten sie nicht redlich vor Gott und der Welt, wo sie nicht der Stadt Gedeihen und Besserung mit allem Vermögen Tag und Nacht suchten. Nun liegt einer Stadt Gedeihen nicht allein darin, daß man große Schätze sammelt, feste Mauern, schöne Häuser, viel Geschütze und Harnisch zustande bringe; [...] sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feine, gelehrte, vernünftige, ehrbare, wohlgezogene Bürger, hat, die könnten danach gut Schätze und alles Gut sammeln, halten und recht brauchen.

Weil denn eine Stadt (solche) Menschen haben soll und muß, und allenthalben größtes Gebrechen, Mangel und Klage ist, daß es an (solchen) Menschen fehle, so darf man nicht warten, bis sie von selbst wachsen. Man wird sie auch weder aus Steinen hauen noch aus Holz schnitzen, ebenso wird Gott nicht Wunder tun, solange man der Sache durch andere seiner dargebotenen Güter abhelfen kann. Darum müssten wir (selbst etwas) dazu tun und Mühe und Kosten daran wenden, sie selbst zu erziehen und zu machen. Denn wessen ist die Schuld, daß es jetzt in allen Städten an geschickten Menschen so dünn gesät aussieht, wenn nicht der Obrigkeit, die das junge Volk hat aufwachsen lassen, wie das Holz im Walde wächst, und nicht zugesehen, wie mans lehre und erziehe? Deshalb ists auch so unordentlich gewachsen, daß es zu keinem Bau taugt, sondern nur eine unnütze Hecke und nur zum Feueranmachen tüchtig ist.

Es muß doch weltlich Regiment bleiben. Soll man denn zulassen, daß lauter Rüpel und Flegel regieren, obwohl mans wohl bessern kann? Das wäre ja ein wildes, unvernünftiges Vornehmen. So lasse man

eben immer mehr Säue und Wölfe zu Herren machen und über die setzen, die nicht (daran) denken wollen, wie sie von Menschen regiert werden. Ebenso ists auch eine unmenschliche Bosheit, wenn man nicht weiter denkt als so: Wir wollen jetzt regieren, was gehts uns an, wie es denen gehen werde, die nach uns kommen? Nicht über Menschen, sondern über Säue und Hunde sollten solche Leute regieren, die im Regiment nicht mehr als ihren Nutzen oder Ehre suchen. Wenn man gleich den höchsten Fleiß aufwendet, daß man lauter feine, gelehrte, geschickte Leute erzöge zu regieren, es würde dennoch Mühe und Sorge genug haben, daß es recht zugehe. Wie sollte es denn zugehen, wenn man da gar nichts zu täte?

Darum, liebe Herren, laßt euch das Werk am Herzen liegen, das Gott so dringend von euch fordert, das euer Amt (zu verrichten) schuldig ist, das der Jugend so nötig ist, und das weder Welt noch Geist entbehren kann. Wir sind leider lang genug in Finsternis verfault und verdorben. Wir sind allzulange genug „deutsche Bestien“ gewesen. Laßt uns einmal auch die Vernunft brauchen, daß Gott die Dankbarkeit für seine Güter merke, und andere Lande sehen, daß wir auch Menschen und Leute sind, die etwas Nützliches entweder von ihnen lernen oder sie lehren könnten, damit die Welt auch durch uns gebessert werde. Ich habe das Meine getan. Ich wollte ja deutschem Lande gerne geraten und geholfen haben, ob mich gleich etliche deswegen verachten und solchen treuen Rat in den Wind schlagen und Besseres werden wissen wollen. Das muß ich gesche-

Martin Luther (1483 – 1546) befindet sich 1524 wieder im Augustinerkloster in Wittenberg. Es ist die Zeit der „Wittenberger Unruhen“ und der Ausarbeitung der Zwei-Reiche-Lehre. Der Text findet sich in: Luther Deutsch. Die Werke Martin Luthers in neuer Auswahl für die Gegenwart, herausgegeben von Kurt Aland, in 10 Bänden und einem Registerband, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht/UTB 1991, S. 226-229. © Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG

hen lassen. Ich weiß wohl, daß andere es besser ausgerichtet haben könnten. Und (nur) weil diese schweigen, richte ichs aus, so gut wie ichs kann. Es ist ja besser dazu geredet, wie ungeschickt es auch sei, als überhaupt davon geschwiegen. Und ich bin der Hoffnung, Gott werde ja eurer etliche erwecken, daß mein treuer Rat nicht ganz in die Asche falle, und (sie) werden nicht den ansehen, der es redet, sondern die Sache selbst bewegen und sich (von ihr) bewegen lassen. Hiermit befehle ich euch alle in Gottes Gnade, der wolle eure Herzen erweichen und anzünden, daß sie sich der armen, elenden, verlassenen Jugend mit Ernst annehmen und ihnen durch göttliche Hilfe raten und helfen zu seligem und christlichem Regiment deutschen Landes, an Leib und Seele, mit aller Fülle und Überfluß, zu Lob und Ehren Gott dem Vater durch Jesus Christus unsern Heiland. Amen.

Philipp Melanchthon

Grundlegung des gesellschaftlichen Lebens in der Schule (Auszug)

Keine Aufgabe ist Gott so wohlgefällig wie die Erforschung und Verbreitung von Wahrheit und Gerechtigkeit. Denn diese sind die besonderen Gaben Gottes, die seine Gegenwart am deutlichsten erkennen lassen. Auf ihre Bewahrung kommt es ihm hauptsächlich an, sind sie doch im besonderen dazu geschaffen, einander Gott und alles, was sonst gut ist, bekanntzumachen. Zu diesem Zweck hat Gott dem Menschen die sprachliche Verständigung gegeben. Deshalb kann kein Zweifel bestehen, daß der Lebensform des Lehrens und Lernens das größte Wohlgefallen Gottes gilt und daß den Schulen im Blick darauf der Vorrang vor Kirchen und Fürstenhöfen gebührt, weil man in ihnen mit größerem Einsatz nach der Wahrheit strebt. Wem es auf eine gottgefällige Lebensweise ankommt, der ziehe sich nicht in die Einsamkeit zurück, der halte keine andere Lebensform für heiliger, sondern er bleibe in der Gemeinschaft der Lernenden, er suche sich hier um die Menschheit verdient zu machen, er lehre andere in dem Wissen, daß diese Tätigkeit der Erhaltung und Verbreitung der höchsten Güter nützt, er unterweise zweifelnde Gewissen, gebe Auskunft über Recht und Gesetz sowie alle anderen Pflichten des Lebens, er erforsche das Wesen der Dinge, die Heilung von Krankheiten, die Gründe der Veränderungen in der Natur, die Bewegungen und Wirkungen der Himmelskörper, er bereite die studierende Jugend auf die oberen Fakultäten vor, er erläutere geschichtliche Überlieferungen, er berichte schriftlich über wichtige Ereignisse, er mehre den Glanz der Künste und Wissenschaften. Wer all dies tut, verehrt Gott in der Weise, die ihm gefällig ist, und macht sich um das Menschengeschlecht in hervorragender Weise verdient. Denn er trägt zur Erhaltung lebensförderlichen Wissens bei, zur Bildung der Gesinnung und des Urteilsvermögens von Menschen, zur Bewahrung des Friedens und zur Verringerung vieler Mißstände im öffentlichen Leben. [...]

*Philipp Melanchthon (1497-1560).
Der Text stammt aus dem Band:
Philipp Melanchthon: Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus. Lateinisch/Deutsch. Ausgewählt, übersetzt und herausgegeben von Günther R. Schmidt. Stuttgart: Reclam 1989, S. 209-211.*

© Philipp Reclam jun. Verlag GmbH

Heinrich Bedford-Strohm

Bildung und Gerechtigkeit¹

1. Einleitung: Das Problem

„Der Stellenwert von Bildung für die Armutsprävention und die Vermeidung von sozialer Ausgrenzung ist unumstritten. Schulische Bildung und berufliche Qualifikation sind die Grundlage für Teilhabe am Arbeitsmarkt und der beste Schutz gegen Arbeitslosigkeit und Einkommensarmut.“²

Mit dieser Feststellung hat der 2008 erschienene dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung den Zusammenhang zwischen Bildung und Gerechtigkeit beschrieben. Denn in den Diskussionen um die Frage der Teilhabe geht es um Gerechtigkeit. Es gibt wenige Themen, die in den letzten Jahren in der öffentlichen Diskussion einen so prominenten Stellenwert erfahren haben

wie das Thema der Bildung. Charakteristisch für diese Diskussion ist die Tatsache, dass dabei nicht wie in manchen früheren Debatten die programmatischen Linien des Bildungsbegriffes im Zentrum standen, sondern der enge Zusammenhang zwischen sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen mit dem Bildungsthema. Aus ganz unterschiedlichen Gründen wird dem Bildungsthema gegenwärtig eine so große Priorität zugemessen. Elternverbände protestieren gegen zu große Klassen und zu dichte Lehrpläne, weil sie ihre Kinder als Leidtragende eines Wettbewerbsfetischismus sehen, der die Kindheit immer mehr den vermeintlichen Zwängen einer globalisierten Wirtschaft unterordnet. Lehrerverbände protestieren dagegen, dass sie zu Sündenböcken einer Gesellschaft gemacht werden, die ihre Kinder vernachlässigt und Eltern immer weniger Raum gibt, ihrer Verantwortung in der Kindererziehung gerecht zu werden. Wirtschaftsverbände beklagen sich über Jugendliche, die vom Bildungssystem so schlecht auf den Beruf

vorbereitet worden sind, dass der Mangel an geeigneten Arbeitskräften eine gute wirtschaftliche Entwicklung gefährdet. Kirchen und Sozialverbände schließlich weisen auf den engen Zusammenhang zwischen Armut und Bildungsferne hin.

Alle diese Motive führen zu dem klaren Ergebnis, dass vermehrte Anstrengungen im Bildungssystem zu den absoluten Prioritäten auf der politischen Agenda gehören. Umso wichtiger ist die Frage, auf welche Orientierungen in den damit verbundenen Bemühungen zurückgegriffen werden kann. Die Theologie hat sich zwar immer wieder intensiv mit dem Thema „Bildung“ befasst. Im Hinblick auf die sozialetischen Aspekte von Bildung war in der theologischen Forschung bis in die jüngste Zeit aber weitgehend Fehlanzeige zu geben. In den einschlägigen theologischen Lexika finden sich durchaus Artikel zu „Bildung“. Sozialetische Überlegungen fehlen aber.³ Friedrich Schweitzer hat völlig zu Recht festgestellt, „dass eine Klärung des Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit dringend erforderlich wäre.“⁴

Das damit angesprochene Defizit verlangt neue Anstrengungen. Bildung muss ein Thema „öffentlicher Theologie“ werden, einer Theologie also, die aus der Sicht der jüdisch-christlichen Tradition Orientierungen in Fragen grundlegender Bedeutung zu geben versucht, die die Öffentlichkeit beschäftigen.⁵ Der für diesen Versuch am meisten zielführende ethische Ansatzpunkt ist der enge Zusammenhang von Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Der Begriff der „Teilhabe“, „Teilnahme“ oder der „Beteiligung“ hat sich in der jüngsten sozialetischen Diskussion als Schlüssel zum Verständnis des für die Ethik zentralen Grundbegriffs der „sozialen Gerechtigkeit“ entwickelt.⁶ Damit ist auch klar: „Aus evangelischer Sicht gehören Bildung und Gerechtigkeit ... konstitutiv zusammen.“⁷ Das Bildungsthema – so zu Recht Wolfgang Huber – „rührt an die für eine christliche Kirche grundlegende Überzeugung von der gleichen Würde und Freiheit der Menschen, die mit der Forderung an einen gleichen Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe unlösbar verknüpft ist.“⁸

Dieser Zusammenhang soll im Folgenden erhellt werden, indem zunächst einige wichtige empirische Befunde zur Bildungssituation in Deutschland vorgestellt werden, indem dann sozialetische

Heinrich Bedford-Strohm, Professor für Systematische Theologie und Theologische Gegenwartsfragen an der Universität Bamberg. Bedford-Strohm promovierte 1992 mit einer Arbeit zum Thema „Vorrang für die Armen. Auf dem Weg zu einer theologischen Theorie der Gerechtigkeit“ in Heidelberg. Der hier abgedruckte Beitrag erschien 2009 in dem von Lars Bednorz, Olaf Kühl-Freudenstein und Magdalena Munzert herausgegebenen Band: *Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 39-52.

© Verlag Königshausen & Neumann GmbH

Orientierungen zum Umgang mit diesen Befunden gegeben werden und indem schließlich anhand jüngster kirchlicher Stellungnahmen gezeigt wird, wie diese Orientierungen in die öffentliche Debatte eingebracht werden.

2. Empirische Befunde

Im März 2007 erregte ein Bericht des UN-Sonderberichterstatters für das Menschenrecht auf Bildung, Vernor Munoz, Aufsehen, in dem die Bildungssituation in Deutschland einer substantiellen Kritik unterzogen wurde. Dabei spielten insbesondere die Befunde eine zentrale Rolle, die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems und damit mangelnde Teilhabe und Gerechtigkeitsdefizite in den Blick nahmen. Zwar konnten gute Gründe dafür angeführt werden, dass „manche Urteile ... , gemessen an der empirischen Basis, auf die sie gegründet“ waren, „zu scharf“ ausfielen „und der Bildungswirklichkeit in Deutschland nicht vollkommen gerecht“ wurden.⁹ Dass die Befunde aber ein klares Problem anzeigten, war schwer zu bestreiten.¹⁰ In Aufnahme der neueren Bildungsstudien stellt der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2008 fest:

„Deutschland gehört ... zu den Ländern, bei denen eine relativ starke Abhängigkeit zwischen Schülerleistungen und sozialer Herkunft besteht. ... Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind von diesem Zusammenhang in Deutschland besonders betroffen, da ihre Eltern wie in allen OECD-Zielstaaten mit Arbeitsmigration eine kürzere Schulbesuchszeit und einen geringeren ökonomischen, sozialen und kulturellen Status aufweisen, als die Eltern von Nichtmigranten. Nirgendwo ist dieser Unterschied zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund aber so deutlich wie in Deutschland. Auch jenseits der Schule ist die soziale Herkunft häufig von Bedeutung für den weiteren Bildungsweg“ (3. ARB, 67).

Aber auch unabhängig vom Vorliegen eines Migrationshintergrundes besteht ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg:

„83% der Kinder, deren Vater einen Hochschulabschluss erworben hat, nehmen ein Studium auf. Bei Kindern von Nicht-Akademikern sind es nur 23% der Kinder. Kinder, deren Vater einen Hochschulabschluss erworben hat, haben somit eine 3,6-fach höhere Chance zu studieren als Kinder ohne studierten Vater“ (3. ARB, 68).

Eine Reduktion der Ursachen mangelnden Bildungserfolgs auf materielle Defizite wird der Komplexität der Situation nicht gerecht und könnte auch nicht erklären, dass es immerhin Kinder aus armen Familien gibt, die akademische Karrieren erfahren. „Ist die zur Zeit bestehende einkommensbedingte Unterprivilegierung, ...“ – so ist mit Rinderspacher zu fragen – „tatsächlich die Linie, an der sich Bildungschancen in unterschiedliche Richtungen entwickeln – oder sind es eher soziokulturelle Defizite, kulturelle Marginalität, die zu Bildungsdefiziten führen – die aber an der Einkommenssituation letztlich vorbeigehen?“¹¹ Rinderspacher zitiert eine Untersuchung der Arbeiterwohlfahrt, die unter anderem deutlich macht, „dass nicht isolierte Faktoren verantwortlich sind, sondern ein multifaktorielles Geschehen, also das Zusammenwirken und die gegenseitige Verstärkung bestimmter Negativfaktoren, die im Familienhaushalt, in dem die Kinder aufwachsen, zusammenlaufen.“¹²

Dass ein Zusammenhang zwischen Armutshäufigkeit und irregulärem Schulverlauf besteht, ist indessen evident, so wenig zwingend er sein mag. Von den Gymnasiasten hat nur jedes elfte Kind Armutserfahrung, auf der Realschule schon jedes Dritte und auf der Hauptschule fast jedes zweite Kind.¹³ Ein ganz konkreter Vorteil für wohlhabendere Familien ist die schlichte Tatsache, dass sie sich Nachhilfeunterricht leisten können. Nach Zahlen des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) erhalten mehr als ein Drittel (36 Prozent) aller Gymnasiasten in den neuen Bundesländern Nachhilfeunterricht, im Bundesdurchschnitt sind es nur etwa ein Viertel aller Schüler. Familien mit hohem Einkommen sind dabei besonders stark vertreten. „Kinder aus Haushalten im oberen Einkommensviertel nehmen mehr als doppelt so häufig (36 Prozent) bezahlte Nachhilfestunden in Anspruch wie Kinder des unteren Einkommensviertels (15 Prozent).“¹⁴

Wer die soziale Selektivität des Bildungssystems in Deutschland für eine hinzunehmende Begleiterscheinung von Mechanismen hält, die für das Erreichen von Spitzenleistungen notwendig sind und die dann auch den Schwächsten zugute kommen können, wird durch die empirischen Daten

widerlegt. Jüngste Untersuchungen haben nämlich gezeigt, dass eine weniger auf Elitebildung, sondern mehr auf Inklusion aller orientierte Bildungsstrategie keineswegs in Spannung zu den größtmöglichen Spitzenleistungen steht, sondern sie im Gegenteil offensichtlich sogar befördert.

„Vergleicht man ... die Kompetenzen, die Kinder aus dem oberen Viertel der Verteilung erreichen, mit den Leistungen aus dem unteren Viertel“, – so stellt das Jahresgutachten Bildungsgerechtigkeit 2007 fest – „dann liegen in Deutschland die durchschnittlichen Differenzen (102 Punkte in der Mathematik) deutlich über dem OECD-Durchschnitt (92 Punkte). Betrachtet man wiederum die Abstände in den Staaten mit internationalen Spitzenleistungen, dann fallen diese mindestens 20 Punkte (Niederlande), oft aber sogar 40 Punkte (Finnland, Korea, Japan, Kanada) geringer aus. Dieser Befund kann als Hinweis genommen werden, dass ein hohes Leistungsniveau in keinem Widerspruch steht zu einer schwachen Kopplung zwischen sozioökonomischer Herkunft und Kompetenz.“¹⁵

Wie lassen sich die hier exemplarisch erörterten empirischen Befunde nun sozialetisch deuten?

3. Sozialetische Orientierungen

3.1. Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und Freiheit. Biblisch-theologische Orientierungen

Selbstverständlich können aus den biblischen Texten keine direkten Folgerungen für die Gestaltung des Bildungssystems einer modernen demokratischen Gesellschaft gezogen werden. Insbesondere der Gedanke der Teilhabe erscheint auf den ersten Blick weit weg von der Lebenswelt einer ständischen und weithin auch patriarchal geprägten Lebenswelt, wie sie als Hintergrund für die biblischen Texte vorausgesetzt werden muss. Dennoch stecken in der biblischen Überlieferung Impulse, die nicht nur direkt und indirekt prägende Bedeutung für die Herausbildung des Ethos moderner demokratischer Gesellschaften gewonnen haben, sondern auch heute als kritische Maßstäbe dienen können, die diese Gesellschaften an die ihnen eigenen Wurzeln erinnern können. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Gottebenbildlichkeit und die damit verbundene Menschenwürde sowie ein theologisch fundiertes Verständnis von Freiheit.

Die Behauptung des priesterschriftlichen Schöpfungsberichts, der Mensch sei geschaffen „zu Gottes Bilde“ (Gen 1,27) gehört trotz der relativ begrenzten Menge an biblischen Textpassagen, die diese Behauptung in der einen oder anderen Weise enthalten, zu den markantesten Aussagen der biblischen Anthropologie.¹⁶ Durch die enge Inbezugsetzung zu Gott wird jedem Menschen eine Würde gegeben, die es verbietet, ihn wegen seiner sozialen oder kulturellen Herkunft, seiner Rasse, wegen irgendwelcher biologischer Defizite oder wegen moralischen Versagens als Menschen abzuwerten oder gar aufzugeben. Dass Gott Kain ein Kainsmal setzt, „damit ihn niemand erschläge, der ihn finde“ (Gen 4,15), zeigt, dass der mit der Gottebenbildlichkeit verbundene Schutz sogar dem Mörder gilt.

In Psalm 8,6 wird vom Menschen gesagt: „Du hast ihn wenig niedriger gemacht als Gott, mit Ehre und Herrlichkeit hast du ihn gekrönt.“ Ute Neumann-Gorsolke hat in ihrer exegetischen Studie über diesen Text gezeigt, dass die darin enthaltenen „gottköniglichen Würdeprädikate die Investitur ins Königsamt indizieren und die Erhöhung des Menschen charakterisieren, jedoch nicht als spezielle Fähigkeiten zu verstehen sind.“¹⁷ Die besondere Ehrenposition des Menschen entspringt vielmehr der heilsamen Zuwendung JHWHs. Die Würde des Menschen ist deswegen „eine von Grund auf verdankte“. Rechte kommen auch denen zu, „die sozial schwach, krank, gebrechlich oder sonstwie abhängig sind“. Insofern – so Neumann-Gorsolke – „hat die biblische Rede von der königlichen Würde des Menschen egalisierende Bedeutung“.¹⁸ Neuere Studien haben gezeigt, dass die von Gott dem Menschen zugesprochene Würde auch im Neuen Testament festen Anhalt hat.¹⁹

Dass Menschenwürde etwas Zugesprochenes ist, das weder selbst verwirkt noch von anderen abgesprochen werden kann, ist eine Erkenntnis, die höchste Aktualität besitzt und die als eine der größten kulturellen Errungenschaften der durch die jüdisch-christliche Tradition geprägten Welt gesehen werden kann.

Die Orientierung an der Gottebenbildlichkeit und der damit verbundenen Würde des Menschen kann als Kern eines breiten biblischen Traditionsbestandes gesehen werden, der in der neueren Diskus-

sion als „vorrangige Option für die Armen“ bezeichnet worden ist.²⁰ Der unlösbare Zusammenhang von Recht, Erbarmen und Gotteseerkenntnis, der sachlich der Option für die Armen entspricht, ist unabhängig voneinander von Paul Hanson und Michael Welker als zentrales Merkmal der biblischen Überlieferung herausgearbeitet worden.²¹ Dass der Vorrang für die Schwachen in der Bibel eine so große Rolle spielt, lässt sich nur auf dem Hintergrund der Bekräftigung der Gottebenbildlichkeit und der damit verbundenen Würde verstehen. Weil den Armen ihre Würde vorenthalten wird, genießen sie vorrangige Aufmerksamkeit. Die Sorge um den Anderen und ganz besonders um den Schwächeren kann nicht von der Gottesbeziehung getrennt werden.

Dieser Zusammenhang von Gottesbeziehung und Beziehung zum Nächsten prägt auch das biblische Verständnis von Freiheit. Insbesondere die paulinische Theologie und ihre Aufnahme durch Luther enthalten Impulse für das Verständnis des für die Moderne prägend gewordenen Freiheitsbegriffs, die auch für die sozialetische Reflexion von Bildung von Bedeutung sind.

„Der Herr ist der Geist; wo aber der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit“ – diese pneumatologische Interpretation des Freiheitsbegriffs in 2Kor 3,17, der an anderer Stelle eine christologische entspricht (Gal 5,1: „Zur Freiheit hat uns Christus befreit!“), bezieht sich bei Paulus zunächst auf den angemessenen Umgang mit dem Gesetz. Wer durch den Geist Christi bewegt ist, wird frei von der sklavischen Orientierung am Buchstaben des Gesetzes. Dieser Sinn des Freiheitsbegriffs würde in sein Gegenteil verkehrt, wenn er im Sinne einer Freiheit von moralischen Verpflichtungen verstanden würde. „Ihr aber, liebe Brüder, seid zur Freiheit berufen.“ – sagt Paulus in Gal 5,13. Und er fügt hinzu: „Allein seht zu, dass ihr durch die Freiheit nicht dem Fleisch Raum gebt; sondern durch die Liebe diene einer dem andern.“

Dass ein solches Freiheitsverständnis nicht auf den Bereich der Individualethik reduziert werden kann, sondern gewichtige sozialetische Konsequenzen hat, ist oft ausgeführt worden. Wolfgang Huber hat dazu den Begriff der „kommunikativen Freiheit“ in die Diskussion gebracht.²² Auch im Hinblick auf den Umgang mit und den Zugang zu Bildung steht die Freiheit des Einzelnen immer im Wechselverhältnis zur Solidarität mit den Schwächeren. Von Freiheit kann überhaupt nur die Rede sein, wenn sie zugleich mit dem Engagement für eine Gestaltung der Gesellschaft verbunden ist, in der auch wirklich alle auf die äußeren Bedingungen – und das schließt auch die Bildungschancen ein – zurückgreifen können, die nötig sind, um ihre Freiheit zu gebrauchen.

3.2. Philosophische Orientierungen

Lässt sich ein solches an der Option für die Benachteiligten orientiertes Verständnis des Zugangs zu Bildung auch auf der Basis der praktischen Vernunft plausibilisieren? Für die Beantwortung dieser Frage ist die berühmte Theorie der Gerechtigkeit des amerikanischen Philosophen John Rawls von besonderer Bedeutung.²³

Der Ansatz, den Rawls in dieser Theorie im Hinblick auf den Zugang zu gesellschaftlichen Positionen vertritt, ist der Ansatz der „demokratischen Gleichheit“. Die ganze Grundstruktur des Staates – so dieser Ansatz – muss so beschaffen sein, dass sie den am meisten Benachteiligten die größtmögliche Förderung zukommen lässt, um sie überhaupt erst in die Lage zu versetzen, Chancen wahrzunehmen. Dieser Ansatz versucht also sowohl natürliche als auch gesellschaftliche Nachteile so weit wie möglich auszugleichen.

Im Hinblick auf den Zugang zu Bildung hat dieser Ansatz klare Konsequenzen: Nicht in der Eliteförderung sieht er seinen ersten Ansatzpunkt – so wenig sie auch in diesem Ansatz ausgeschlossen ist –, sondern in der Befähigung aller, also auch der Schwächeren, zu einem Leben, das aus ihren jeweiligen Fähigkeiten das Optimum macht.

Das Gedankenexperiment, mit dem Rawls seine Entscheidung für diesen Ansatz begründet²⁴, lässt sich durchaus auch konkret auf den Umgang mit dem Zugang zu Bildung bezogen durchbuchstabieren.²⁵ In Rawls' gedachtem Urzustand stehen die Menschen, die sich über die Regeln des Zusammenlebens zu einigen versuchen, unter dem „Schleier des Nichtwissens“. Sie kennen also die Gesetze der Psychologie, der Wirtschaft und des menschlichen Verhaltens im Allgemeinen. Was sie nicht kennen, ist die Position, die sie selbst in der Gesellschaft einnehmen. Aus reinem Eigeninteresse versuchen

sie nun Regeln zu finden und sich darauf zu verpflichten, mit denen sie dann auch tatsächlich leben können, wenn der Schleier des Nichtwissens gelüftet wird.

Sie werden sich nicht für ein System entscheiden, das die Chancen einfach nur nach den natürlichen Fähigkeiten oder gesellschaftlichen Startvorteilen verteilt, denn sie müssten Glücksspielernaturen sein, wenn sie ganz darauf setzen würden, zu den glücklichen Gewinnern im Lotto der Verteilung der natürlichen Fähigkeiten zu gehören. Sie werden sich für den Ansatz der demokratischen Gleichheit entscheiden und das aus guten Gründen:

Da die Menschen im Urzustand nicht wissen, als wer sie sich nach der Lüftung des Schleiers des Nichtwissens entpuppen, hätten sie ein besonderes Interesse daran, sicherzustellen, dass sie in jedem Falle mit den Regeln leben können, auf die sie sich im Urzustand verpflichtet hätten. Das wäre nur dann der Fall, wenn sie auch in der am meisten benachteiligten Position Vorteile von der gesellschaftlichen Zusammenarbeit hätten. Das aber wäre nur beim Ansatz der demokratischen Gleichheit der Fall. Bei allen anderen Ansätzen müssten sie mit nicht hinnehmbaren Nachteilen leben, weil sie entweder in der einen oder anderen Hinsicht in ihrer benachteiligten Position verbleiben würden oder zur Verbesserung ihrer Position dauerhaft von anderen abhängig wären. Sie würden sich also für den Ansatz der demokratischen Gleichheit entscheiden und könnten sich darauf verlassen, dass sie durch die Förderung der staatlichen Gemeinschaft und die innere Logik der gesellschaftlichen Grundstruktur die größtmögliche Förderung bekämen. Sie würden angesichts dieser Aussicht die notwendigen Solidaritätsbeiträge gerne hinnehmen, die sie leisten müssten, sollten sie zu den Privilegierten gehören.

Die Anwendung der auf Kant und die philosophischen Vertragstheorien zurückgehenden Grundgedanken der Rawlsschen Theorie auf die Frage nach einer plausiblen Organisation des Zugangs zu Bildung zeigt: Es lassen sich tatsächlich starke Vernunftargumente für eine Organisation des Bildungssystems anführen, das eine größtmögliche Förderung der Schwächeren vorsieht. Der Ansatz bei der demokratischen Gleichheit setzt darin einen besonderen Akzent, als er Gerechtigkeit als „Befähigungsgerechtigkeit“ versteht, die denjenigen besondere Fördermaßnahmen zukommen lässt, die aufgrund von natürlichen Nachteilen besonders darauf angewiesen sind.

Befähigungsgerechtigkeit ist indessen nicht zu trennen von Verteilungsgerechtigkeit. Wer wirklich die größtmögliche Befähigung aller Glieder der Gesellschaft anstrebt, muss für eine Gestaltung des Bildungssystems eintreten, die den Einsatz erheblicher Ressourcen für diese Aufgabe vorsieht. Damit wird aber klar, dass diese Ressourcen auch zur Verfügung gestellt werden müssen. Die besondere Inpflichtnahme der Wohlhabenden durch das Steuersystem, die als Ausdruck von Verteilungsgerechtigkeit verstanden werden kann, ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Befähigung nicht nur ein Schlagwort bleibt, sondern auch wirklich Konsequenzen für das Handeln des Staates hat.

Beides fließt ein in das Konzept der „Beteiligungsgerechtigkeit“, das in den letzten Jahren die sozialetische Gerechtigkeitsdebatte zunehmend prägt.²⁶ Für die Architektonik des Gerechtigkeitsbegriffs lässt sich feststellen: Beteiligungsgerechtigkeit impliziert sowohl Verteilungs- als auch Befähigungsgerechtigkeit. Die Befähigung, aus eigener Kraft an den Aufgaben des Gemeinwesens mitzuwirken, kann nur gelingen, wenn die Verteilung der gesellschaftlichen Ressourcen dazu die Grundlage gibt.²⁷

Dass das Recht auf Bildung zunächst als Gerechtigkeitsproblem und nicht als Frage nach dem Inhalt der Bildung beschrieben wird, ist nicht unwichtig. Es trägt der Tatsache Rechnung, dass jeder Mensch sowohl im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung der Entwicklung seiner Persönlichkeit als auch im Hinblick auf das Ausmaß, in dem bestimmte Fähigkeiten entwickelt werden können, unterschiedlich ist. Es geht also nicht darum, ein bestimmtes Ergebnis von Bildung irgendwie rechtlich abzusichern. Das Recht auf Bildung impliziert vielmehr „eine Sozialetik des Bildungszugangs, der Bildungschancen, der Bildungserfolgsbedingungen und der Bildungssystemstrukturen.“²⁸ Bildungsgerechtigkeit kann in dieser Perspektive als eine „Grundvoraussetzung für die Aufrechterhaltung und die Reproduktion des sozialen Prozesses der Herstellung von partizipatorischer sozialer Integration“ gesehen werden.²⁹

3.3 Bildung als Menschenrecht und die Konsequenzen für die Bildungspolitik

Angesichts der zentralen Bedeutung, die Bildung für Gerechtigkeit hat, ist es konsequent, dass das Recht auf Bildung auch Eingang in die Menschenrechtskataloge gefunden hat. Im Art. 26, Abs.1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 heißt es: „Jedermann hat das Recht auf Bildung.“ Auf dieser Basis hat das Recht auf Bildung Eingang in zahlreiche grundlegende nationale und internationale Rechtstexte gefunden, so etwa in Art. 13 und 14 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966, dem auch Deutschland beigetreten ist.³⁰

Axel Bernd Kunze hat zu Recht auf die zentrale Bedeutung des Menschenrechts auf Bildung für die Teilhabe an den gesellschaftlichen Prozessen hingewiesen. Das Recht auf Bildung ist ein „Befähigungsrecht (Empowermentrecht)“. Es dient einer möglichst umfassenden Entfaltung der Persönlichkeit³¹ und schließt daher „notwendig mit ein, den Einzelnen zur sozial verantwortlichen und aktiven Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen.“³²

Die Reflexion der theologisch-ethischen Grundorientierungen, die für den Zusammenhang von Bildung und Teilhabe von Bedeutung sind, hat gezeigt, dass in der engen Verknüpfung von Bildung und Teilhabe auch ein bestimmtes Verständnis von Freiheit zum Ausdruck kommt, dass sich aus der jüdisch-christlichen Tradition ergibt.

Dieses Freiheitsverständnis hat gewichtige Auswirkungen auf die Frage, wie wir die Menschenrechte verstehen.³³ Menschenrechte sind Ermöglichung von Freiheit. Dies gilt aber nicht nur für die klassischen politischen Freiheitsrechte, sondern auch für die sozialen Rechte. Zugang zu Bildung ist deswegen eine Voraussetzung dafür, „dass der Mensch seinen (in den Menschenrechten artikulierten) Freiheitsanspruch einlösen kann. Sich zu bilden ist einerseits Vollzug von Freiheit, andererseits Voraussetzung entfalteter Freiheit“, denn Bildung ist „Befähigung zum Freiheitsvollzug, zu einem selbstbestimmten Leben.“³⁴

Der Ansatz beim Menschenrecht auf Bildung und das damit verbundene Verständnis von Freiheit, Teilhabe und Gerechtigkeit enthält ein klares Profil in der gegenwärtigen Debatte um die sozialetischen Grundlagen der Bildungspolitik. Dass in den derzeit durchaus zahlreichen wissenschaftlich fundierten Gutachten zur Bildungspolitik jedenfalls nicht von einem einheitlichen Gerechtigkeitsverständnis ausgegangen werden kann, zeigt sich etwa an dem Jahresgutachten 2007 der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (VBW) zur Bildungsgerechtigkeit.³⁵ Dort wird ein Gerechtigkeitsverständnis, das über gerechte Verfahrensweisen und Herstellung gleicher Ausgangsbedingungen für die Nutzung der jeweiligen kognitiven Fähigkeiten hinausgeht, ausdrücklich zurückgewiesen. In der Rawlsschen Terminologie gesagt, wird hier als Gegenmodell zu einem Verständnis demokratischer Gleichheit eine bloße Chancengleichheit vertreten. Gegenüber der Inanspruchnahme zahlreicher philosophischer und theologischer Autoritäten für diese Position hat Marianne Heimbach-Steins allerdings festgestellt: „Es hat den Anschein, als werde versucht, das eigene Präjudiz mit philosophischen und theologischen Arabesken zu garnieren, um so eine historische Phalanx von Autoritäten gegen die der Alltagsmeinung unterstellte Identifizierung von ‚Gerechtigkeit‘ mit ‚Gleichheit‘ hinter sich zu scharen.“³⁶

Heimbach-Steins kritisiert die Reduzierung auf bloße Chancengleichheit zu Recht: „als sozialer Rechtsstaat hat die Bundesrepublik Deutschland positive Verpflichtungen hinsichtlich der Ermöglichung von Bildungsbeteiligung, die die Gewährleistung formal gleicher Ausgangsbedingungen für Bildungsteilnehmer mit unterschiedlichen sozialen, ökonomischen und kulturellen Startbedingungen deutlich überschreitet.“³⁷

Als Grund dieser Reduktion identifiziert die Bamberger Sozialetikerin in ihrer scharfsinnigen Analyse des VBW-Gutachtens die Blindheit gegenüber dem Recht auf Bildung. Das reduktionistische Bild, das hier entworfen werde, reproduziere in auffällender Deutlichkeit die Heterogenität und Selektivität des deutschen Bildungswesens. Einmal mehr zeige sich, wie sehr der Verzicht auf Berücksichtigung des Rechts auf Bildung die Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit einschränke. Die Ermöglichung von Beteiligung an Bildung für die Benachteiligten werde offenbar eher als Funktion der Großzügigkeit der ökonomisch potenten Gesellschaftsmitglieder verstanden, die ein Stück ihrer „Freiheit“ opferten, und eben nicht als Rechtsanspruch der einem jeden Gesellschaftsmitglied zu gewährleisten sei.³⁸

Die enge Verknüpfung von Bildung und Menschenrechtstraditionen, die damit deutlich geworden ist, erlaubt eine weit reichende These: Ein Umgang mit Bildung, der Bildung nur „gewährt“ anstatt sie als Recht zu verstehen, ist unvereinbar mit den tragenden Grundlagen der Kultur der Aufklärung, die den westlichen Kulturkreis geprägt haben und zu deren kostbarsten Früchten die Menschenrechte gehören.

4. Kirchliche Urteilsbildung

In den letzten zehn Jahren hat sich auch innerhalb der Kirchen und im Verhältnis zwischen Kirche und Gesellschaft eine intensive Diskussion um das Bildungsthema entwickelt.³⁹ Schon im Gemeinsamen Wort der Kirchen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland („Sozialwort“) von 1997 spielt der Bildungsaspekt eine Rolle. Erste Ansätze der späteren Debatte lassen sich schon erkennen.⁴⁰

4.1. Bildung im Sozialwort der Kirchen

Das Sozialwort nennt die öffentliche Bildung ganz explizit als eines jener gesellschaftlicher Felder, auf denen sich Teilhabe zeigen muss: „Die Wahrnehmung der individuellen Grundrechte (z.B. Freiheit der Berufswahl)“ – so das Dokument – „wird in vielen Fällen erst möglich durch soziale Teilhabechancen (z.B. öffentliche Bildung)“.⁴¹ Bemerkenswert ist, dass Bildung als integrativer Teil einer sozialen Marktwirtschaft gesehen wird. Bildung ist ebenso wenig wie der Sozialstaat als ganzer „Anhängsel der Marktwirtschaft“, sondern gehört zu den architektonischen Grundpfeilern einer sozial verantworteten Marktwirtschaft (Ziffer 133). Bildung wird deswegen gerade im Hinblick auf Jugendliche als ein Aspekt von Beteiligungsgerechtigkeit verstanden (Ziffer 204).

Das Sozialwort ordnet Bildung in den Kontext der Teilhabechancen Jugendlicher ein, ohne aber sie schon explizit als Dimension von Beteiligungsgerechtigkeit konzeptionell zu entwickeln. Acht Jahre später sind die Ansätze in dieser Richtung schon explizite Programmaussagen geworden.

4.2 Das ZDK-Papier 2005

Im Jahr 2005 legte das Zentralkomitee der Deutschen Katholiken ein Papier vor, das das Verhältnis von Bildung und Teilhabe schon im Titel thematisiert: „Lernen und Arbeiten im Lebenslauf. Teilhabefördernde Bildungspolitik als Aufgabe des Sozialstaats“. Darin heißt es:

„Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und verantwortliche Beteiligung. Die Sorge für die Wahrnehmung lebensbegleitender Bildungsangebote muss als Teil der Verantwortung jedes und jeder Einzelnen bewusst werden. Deshalb ist es eine vordringliche politische Aufgabe, biographisch angemessene Bildungsbeteiligung zu ermöglichen und zu ermutigen“ (3).

Neben den politisch-ethischen und personaethischen Aussagen zum lebenslangen Lernen wird aber auch die sozialpolitische Dimension explizit thematisiert:

„Die sich vergrößernde Kluft zwischen Arm und Reich ist eine Spaltung zwischen Menschen, die Zugänge zu Bildung hatten und haben, und solchen, die diese Zugänge nicht haben“ (4).

Das Papier sieht Bildung als wesentliche Dimension eines vorsorgenden Sozialstaats:

„Um die Teilhabechancen der neuen Unterschichten ... zu verbessern, darf den Menschen nicht nur Geld gezahlt, ihnen muss tatsächlich geholfen werden. Deshalb wird es immer dringender, die Teilhabechancen der Menschen aller sozialen Schichten aktiv zu verbessern und sie zu befähigen, ihren Lebensunterhalt aus eigener Kraft zu bestreiten“ (5).

Zeitgleich zu dem Papier der Katholiken erarbeitete die EKD eine Denkschrift zur Armut in Deutschland, die 2006 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Das Bildungsthema spielt darin eine zentrale Rolle.

4.3. Die EKD-Armutsdenkschrift von 2006

Die Schlüsselbedeutung der Bildung für die Überwindung von Armut und für die Teilhabe aller an der Gesellschaft kann als wesentliches Charakteristikum der Strategien gesehen werden, die die

Denkschrift unter dem Titel „Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität“ zur Überwindung von Armut entwickelt.

Dabei wird das deutsche Bildungssystem auf dem Hintergrund der bekannten Studien einer deutlichen Kritik unterzogen:

„Das Bildungssystem versagt nicht nur gegenüber den sozial und kulturell schlechter Gestellten – es trägt vielmehr zu ihrer Schlechterstellung bei, indem es Kinder aus den betreffenden Milieus nicht hinreichend individuell fördert und fordert“ (Ziffer 110).

Wer Armut überwinden will– so die Denkschrift – muss bei der Bildung ansetzen:

„Bildungspolitik muss auch und zwar weit mehr als bisher als Sozialpolitik verstanden werden – auch wenn man sich der Grenzen jeder Prävention bewusst sein muss. Im Sinne einer langfristig vorausschauenden Vermeidung von Teilhabesorgen für große Teile der Bevölkerung kommt der Bildungspolitik entscheidende Bedeutung zu“ (Ziffer 81).

Aus diesen grundsätzlichen programmatischen Perspektiven werden auch ganz konkrete Folgerungen für die Bildungspolitik abgeleitet:

„Darüber hinaus muss unter dem Aspekt der Schaffung eines armutsverringenden Bildungssystems über die Kultur des drei- und mehrgliedrigen Schulsystems in Deutschland diskutiert werden. In keinem vergleichbaren Industrieland gliedert sich das Schulwesen im Ergebnis so rigide wie in Deutschland. Nirgendwo sonst fallen die faktischen Entscheidungen über künftige Lebenschancen in so jungen Jahren ... Der Blick auf Länder, die bei internationalen Schulvergleichsuntersuchungen besonders gut abschneiden, belegt, dass gemeinsame Schulbildung der individuellen Förderung besonders begabter Schüler nicht entgegenstehen muss und den schwächeren Schülern zu gute kommen kann. Solange explizit oder insgeheim Auslese und Elitebildung gegen Breitenförderung ausgespielt wird, wird sich die Situation nicht verändern“ (Ziffer 116).

5. Konsequenzen

Aus dem Menschenrecht auf Bildung allein lässt sich trotz der bedenkenswerten Aussagen der EKD-Armutsdenkschrift „keine eindeutige Stellungnahme gegen das dreigliedrige Schulsystem ableiten“.⁴² Die Kritik daran ist aber ernst zu nehmen. „Die frühe Selektion, wie sie im dreigegliederten Schulsystem Deutschlands praktiziert wird“ – so Krassimir Stojanov in Auswertung seiner sozialphilosophischen Studie zu Bildungsgerechtigkeit – ist „eindeutig und ohne weiteres ungerecht ... Zum einen findet sie zu einem sehr frühen Zeitpunkt in den Biographien der Schüler/innen statt, bei dem die Ungleichheiten der familiären Herkunft voll in die Übergangsempfehlungen zu den weiterführenden Schulen durchschlagen ... Zum anderen legt diese Selektion die Kinder auf ihre vermeintlichen ‚Begabungen‘ fest“, anstatt ihre Persönlichkeit und die damit verbundenen Begabungen weiterzuentwickeln.⁴³

Das Problem ist damit klar markiert. Ob es durch eine systematisch erhöhte Durchlässigkeit eines im Prinzip dreigliedrigen Schulsystems oder durch eine Aufhebung der Gliederung am besten gelöst werden kann, muss im jeweiligen Kontext entschieden werden. Angesichts der genannten Forschungsergebnisse sprechen aber gute Gründe dafür, das gemeinsame Lernen zwischen Stärkeren und Schwächeren ins System einzubauen.

Es ist jedenfalls – wie Christoph Mandry zu Recht festgestellt hat – eine Verletzung des Rechts auf Bildung, wenn ein signifikant hoher Anteil an „Bildungsversagern“ aus ganz bestimmten gesellschaftlichen Gruppen einfach durch das Schulsystem durchtransportiert wird, ohne dass ihre Bildungssituation sich bessert. Sie haben – so Mandry – „ein Recht darauf, dass die Hürden, die ihnen ihre Herkunft oder sonstige, von ihnen nicht zu verantwortende Umstände beim Erwerb einer minimalen, eine eigenständige berufliche Existenz eröffnenden Bildung in den Weg legen, durch staatliche Unterstützung wenn nicht aus dem Weg geräumt, so doch möglichst verringert werden“.⁴⁴

Ein Weiteres hat sich auf dem Hintergrund des engen Zusammenhangs von Bildung und Menschenwürde und dem damit verbundenen Verzweckungsverbot gezeigt: Bildung darf nicht zur reinen Funktion der Wirtschaft werden. Das hat, wie Marianne Heimbach-Steins zu Recht festgestellt hat, gewichtige Konsequenzen für die bildungspolitischen Weichenstellungen. Bei einem einseitig ökonomischen Verständnis geraten auf allen Stufen des Bildungswesens „Bildungsangebote unter Legitimationsdruck, deren volkswirtschaftlicher Nutzen im Sinne der ökonomischen Wohlstandssteigerung nicht unmittelbar einsichtig gemacht werden kann. Die Reduktion auf den Humankapitalaspekt degradiere Bildung zum bloßen Mittel. Zwecke, die nicht als ökonomischer Gewinn ausgedrückt werden können, geraten ins Abseits.“⁴⁵

Die Ökonomisierung der Bildung, so lässt sich resumieren, steht in Spannung zu dem Ziel der Teilhabe aller. Aus der Sicht christlicher Sozialethik ist die Grundlage für alle sachlichen Ermessensentscheidungen in der Bildungspolitik das auf Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und kommunikativer Freiheit gegründete Eintreten für Beteiligungsgerechtigkeit in der Bildung.

Alle Bildung des Menschen beginnt mit dem Schöpfungsakt Gottes. Die Bildungsanstrengungen der Menschen können als Mitwirkung an Gottes *creatio continua* verstanden werden, für die eines charakteristisch ist: Sie gilt der ganzen Schöpfung und damit auch allen Menschen.

-
- 1 Dieser Beitrag ist in Teilen identisch mit meinem Beitrag zu „Bildung und Teilhabe“, der in „Glaube und Lernen“, Heft 1/2009 erschienen ist.
 - 2 Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin 2008 (im Folgenden: 3. ARB), 187.
 - 3 Vgl. etwa Art. Erziehung und Bildung, in: Hans-Hermann Groothoff/Richard Ph. Kreuzer/Elisabeth Zeil-Fahlbusch, EKL 1, Göttingen 1986, Sp.1097-1107; Christoph Schwöbel, Art. Bildung, in: TRT 1, Göttingen 2008, 172-175. Georg Zenken/Reiner Preul/Friedrich Schweitzer/Achim Leschinsky, Art. Bildung, in: RGG⁶·Bd.1, 1577-1587; Rudolf Lennert/Diethelm Michel/Nico Oswald/Pierre Riche/Ivar Asheim/Karl Dienst/Robert Leuenberger, Art. Bildung, in: TRE Bd. 6, 568-635.
 - 4 Friedrich Schweitzer, Bildung zur Gerechtigkeit - oder: Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen? Evangelische Perspektiven zur aktuellen Diskussion, in: Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster u.a. 2007, 57-63, hier: 61.
 - 5 Dazu näher H. Bedford-Strohm, Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft, in: Ingeborg Gabriel (Hg.), Politik und Theologie in Europa. Perspektiven ökumenischer Sozialethik, Mainz 2008, 340-366.
 - 6 Die Ausweitung dieser Diskussion auf den Bildungsbegriff ist Gegenstand eines von den katholischen Sozialethikern Marianne Heimbach-Steins, Bamberg, und Gerhard Kruij, Mainz, geführten DFG-Forschungsprojektes unter dem Titel „Das Menschenrecht auf Bildung“. Auf zahlreiche schon veröffentlichte Ergebnisse dieses seit 1. März 2006 laufenden Forschungsprojektes kann im Folgenden bereits zurückgegriffen werden. Zur Vorstellung des Projektes vgl. Marianne Heimbach-Steins, Schlüssel zur Welt. Bildung als sozialethische und sozialpolitische Herausforderung, in: Herder Korrespondenz 60 (2006), 137-141.
 - 7 Friedrich Schweitzer, Bildung zur Gerechtigkeit oder: Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen? Evangelische Perspektiven zur aktuellen Diskussion, in: Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster u.a. 2007, 57-63, hier: 57.
 - 8 Wolfgang Huber, Bildung zur Gerechtigkeit - Erträge und Erwartungen, in: Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster u.a. 2007, 64-71, hier: 64.
 - 9 So etwa Marianne Heimbach-Steins in ihrer sozialethischen Analyse des Berichts (M. Heimbach-Steins, Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Zwischen Menschenrecht und ökonomischen Interessen, in: Herder Korrespondenz 61 (2007), 311-316, hier: 312).
 - 10 Vernor Munoz, Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled „Human Rights Council“. Report of the Special Rapporteur on the right of education, Vernor Munoz. Addendum Mission to Germany (13-21 February 2006). Die wesentlichen Ergebnisse des Berichts finden sich in: Vernor Munoz, Das Recht auf Bildung in Deutschland, in: Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruij/Axel Bernd Kunze (Hg.), Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen, Reflexionen, Perspektiven, Bielefeld 2007, 69-96.
 - 11 Jürgen Rinderspacher, Regionale Bündnisse für Bildung, in: Matthias Zeeb (Hg.), Beteiligungsgerechtigkeit. Bildung, Arbeit, Niedriglohn, Berlin 2006, 79-120, hier: 87.
 - 12 A.a.O. 89.
 - 13 A.a.O. 90.
 - 14 A.a.O. 92.
 - 15 Hans-Peter Blossfeld, Michael Lindemann, Bildungsgerechtigkeit: Jahresgutachten 2007, Wiesbaden 2007, 30.
 - 16 Dazu exegetisch Walter Groß, Gen 1,26.27; 9,6: Statue oder Ebenbild Gottes? Aufgabe und Würde des Menschen nach dem hebräischen und griechischen Wortlaut, in: Menschenwürde (Jahrbuch für Biblische Theologie 15), Neukirchen-Vluyn 2001, 11-38.
 - 17 Ute Neumann-Gorsolke, „Mit Ehre und Hoheit hast du ihn gekrönt“ (Ps 8,6b). Alttestamentliche Aspekte zum Thema Menschenwürde, in: Menschenwürde (Jahrbuch für Biblische Theologie 15), Neukirchen-Vluyn 2001, 39-65, hier: 62.
 - 18 A.a.O. 63.
 - 19 Vgl. etwa Marlies Gielen, Grundzüge der paulinischen Anthropologie im Licht des eschatologischen Heilsgeschehens in Jesus Christus, in: Menschenwürde (Jahrbuch für Biblische Theologie 15), Neukirchen-Vluyn 2001, 117-147.
 - 20 Vgl. dazu L. Boff/J. Pixley: Die Option für die Armen, Düsseldorf 1987, 237f., und Heinrich Bedford-Strohm, Vorrang für die Armen. Auf dem Weg zu einer theologischen Theorie der Gerechtigkeit, Gütersloh 1993, 150-203.
 - 21 Michael Welker, Gottes Geist. Theologie des Heiligen Geistes, Neukirchen-Vluyn 1992, 109-123; Paul Hanson,

- Das berufene Volk. Entstehen und Wachsen der Gemeinde in der Bibel, Neukirchen-Vluyn 1993.
- 22 Vgl. dazu etwa Wolfgang Huber, Der Protestantismus und die Ambivalenz der Moderne, in: Jürgen Moltmann (Hg.), Religion der Freiheit. Protestantismus in der Moderne, 29-65. Dazu auch Heinrich Bedford-Strohm, Gemeinschaft aus kommunikativer Freiheit. Sozialer Zusammenhalt in der modernen Gesellschaft. Ein theologischer Beitrag, Gütersloh 1998, bes. 364-369. Zu den verschiedenen Freiheitsbegriffen vgl. Peter Bubmann, Fundamentelethik als Theorie der Freiheit. Eine Auseinandersetzung mit römisch-katholischen Entwürfen, Gütersloh 1995.
- 23 John Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt 1975.
- 24 Vgl. dazu näher: Heinrich Bedford-Strohm, Vorrang für die Armen. Auf dem Weg zu einer theologischen Theorie der Gerechtigkeit, Gütersloh 1993, 204-292.
- 25 Vgl. ansatzweise dazu Krassimir Stojanov, Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, in: Michael Wimmer/Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz (Hrsg.), Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn u.a. 2007, 29-48, hier: 38.
- 26 Vgl. dazu Alexander Filipovic, Beteiligungsgerechtigkeit als (christlich-)sozialethische Antwort auf Probleme moderner Gesellschaften, in: Christiane Eckstein/Alexander Filipovic/Klaus Ostenryck (Hg.), Beteiligung – Inklusion – Integration. Sozialethische Konzepte für die moderne Gesellschaft, Münster 2007, 29-40; ders., Öffentliche Kommunikation in der Wissensgesellschaft. Sozialethische Analysen, Bielefeld 2007; Matthias Zeeb (Hg.), Beteiligungsgerechtigkeit. Bildung, Arbeit, Niedriglohn, Berlin 2006; Heinrich Bedford-Strohm, Solidarität und Option für die Armen, in: Ingeborg Gabriel/Franz Gassner (Hg.), Solidarität und Gerechtigkeit. Ökumenische Perspektiven, Mainz 2007, 36-64; die Befähigungsgerechtigkeit betont Peter Dabrock, Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion, in: Hans-Uwe Otto/Holger Ziegler (Hg.), Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft, Berlin 2008, 17-53.
- 27 Bildungsgerechtigkeit – so hat Marianne Heimbach-Steins aus dem Munoz-Bericht gefolgert – muss „in der Spannung von Verteilungs- und Beteiligungsgerechtigkeit“ konzipiert werden (Heimbach-Steins, Was heißt Bildungsgerechtigkeit, 313, und Heimbach-Steins, Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland, in: Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruij/Axel Bernd Kunze (Hg.), Das Menschenrecht auf Bildung, 11-47, hier: 20). Wenn mit dem Wort „Spannung“ nicht der Gegensatz, sondern die „Spannbreite“ gemeint ist, dann kann dieser Aussage im Lichte des hier vertretenen Gerechtigkeitsverständnisses zugestimmt werden.
- 28 Christoph Mandry, Vom Wert der Bildung und dem moralischen Recht auf Bildung. Zu Aufgabe und Schwerpunkten der theologischen Sozialethik der Bildung, in: Hans Jürgen Münk (Hg.), Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext, Bielefeld 2008, 73-89, hier: 78.
- 29 Stojanov, 45.
- 30 Dazu und zum Folgenden: Axel Bernd Kunze, Das Menschenrecht auf Bildung. Grundlegung, Gehalt und Grenzen eines interaktiven Rechts, in: Hans Jürgen Münk (Hg.), Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext, Bielefeld 2008, 49-72.
- 31 Bildung des Menschen – so Kunze – „bedeutet, dem Einzelnen die Möglichkeit zu eröffnen, sich die Mannigfaltigkeit der Welt zu erschließen und sich ein Mehr an Entscheidungs- und Handlungsfreiheit im Vergleich zu seiner gegenwärtigen Existenz zu erarbeiten“ (Kunze, 62).
- 32 Kunze, 54.
- 33 Dazu näher: Wolfgang Huber, Gerechtigkeit und Recht. Grundlinien christlicher Rechtsethik, Gütersloh 1996, 225-269, bes. 267f.
- 34 M. Heimbach-Steins, Bildung und Chancengleichheit, in: dies. (Hg.), Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch, Bd.2: Konkretionen, Regensburg 2005, 50-81, hier: 69.
- 35 Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.), Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, Wiesbaden 2007.
- 36 Heimbach-Steins, Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland, 25.
- 37 Heimbach-Steins, Was heißt Bildungsgerechtigkeit, 314. Vgl. auch Heimbach-Steins, Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland, 26.
- 38 Heimbach-Steins, Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland, 29.
- 39 Vgl. zu den einzelnen Stellungnahmen Heimbach-Steins, Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland, 33-35. Zu den verschiedenen Formen, in denen die evangelische Kirche ihrer Bildungsverantwortung nachkommt, vgl. Dietlind Fischer, Einleitung: Gerechtigkeit im Bildungssystem, in: Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster u.a. 2007, 7-11, hier: 9.
- 40 Vgl. zu den Stellungnahmen der EKD auch: Wolfgang Huber, Bildung zur Gerechtigkeit – Erträge und Erwartungen, in: Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster u.a. 2007, 64-71, hier: 65f.
- 41 Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, Hannover 1997, Ziffer 133.
- 42 Heimbach-Steins, Was heißt Bildungsgerechtigkeit, 312.
- 43 Stojanov, 46.
- 44 Mandry, 86.
- 45 Marianne Heimbach-Steins, Bildung und Chancengleichheit, in: dies. (Hg.), Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch, Bd.2: Konkretionen, Regensburg 2005, 50-81, hier: 63.

II. Pädagogische Herausforderungen

1. Vorschulische Bildung – Ausgangslagen und Startbedingungen

Einleitung

Die frühe Kindheit gewinnt hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Bildungslebenslauf seit einigen Jahren immer stärkere Aufmerksamkeit. Dabei geht es sowohl in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen als auch in gesellschaftspolitischen Hinsichten um den Gesamtzusammenhang von Betreuung, Bildung und Erziehung.

In der Praxis zeigen sich die Veränderungen unter anderem durch die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz, einen verstärkten Ausbau von Ganztagesangeboten und von Angeboten für Unter-Drei-Jährige, durch die Einführung von Bildungsplänen für den Elementarbereich durch die Bundesländer, die vermehrte Entwicklung von Forschungsvorhaben und Studiengängen zur Pädagogik der frühen Kindheit an Hochschulen und Universitäten, die Problematisierung der Fachkräfteentwicklung und die Einführung von Qualitätsmanagement.

Seit 2006 ist die Datenerhebung zur staatlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik entscheidend verbessert worden. Das Comenius-Institut hat für die Machbarkeitsstudie zur Evangelischen Bildungsberichterstattung (2008) die Daten zum Stichtag 15.03.2006 in Bezug auf Einrichtungen der Evangelischen Kirche/Diakonie durch die Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJStat - Forschungsverbund TU Dortmund/DJI) auswerten lassen. Daraus ergibt sich unter anderem, dass die Anzahl der Einrichtungen in evangelischer Trägerschaft seit 1990 nahezu stagniert, die Unter-Drei-Jährigen in Tageseinrichtungen der EKD/Diakonie unterrepräsentiert sind, Ganztagsbetreuung in Einrichtungen anderer Träger stärker ausgebaut wird und konfessionelle Einrichtungen den höchsten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund haben (vgl. Schilling 2008, 20ff.).

Die im Folgenden abgedruckten Beiträge machen zum einen auf die Dimensionen und Herausforderungen im Zusammenhang zwischen Herkunftsbedingungen und Entwicklungschancen aufmerksam. Für die evangelische Kirche ergeben sich daraus eine Reihe von Fragestellungen: Als Teil der Gesellschaft spiegeln Kirche und Diakonie nicht nur in sich die gesellschaftlichen Disparitäten wider, sondern produzieren sie zugleich auch mit. Umso dringlicher stellt sich die Aufgabe des Engagements zum Ausgleich struktureller Benachteiligungen durch eigene Bildungsaktivitäten in Verbindung mit der Kinder- und Jugendhilfe und der Sozial- und Gemeinwesenarbeit.

Anregend und wegweisend sind dabei Ansätze wie die Resilienzförderung: Wie können Kinder befähigt werden, aus sich heraus Potenziale gegen widrige Entwicklungsbedingungen zu entfalten? Für kirchliche Akteure in besonderer Weise interessant, bislang aber kaum im Blick der Forschung, ist die Frage, inwieweit Dimensionen von Religion und Glaube resilienzfördernd wirken und welche Handlungsperspektiven sich daraus für die Pädagogik der frühen Kindheit und die Arbeit mit kleinen Kindern und Familien in kirchlichen Zusammenhängen ergeben. Die Praxisbeispiele werfen einen Blick auf die Förderung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und die Frage, wie engagierte Fachkräfte für die Arbeit in den Kitas gewonnen werden können.

Literatur:

Schilling, Matthias (2008): Exemplarische Erarbeitung von relevanten Indikatoren zum Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für die der EKD-angeschlossenen Träger sowie der Diakonie im Rahmen der Auswertungsmöglichkeiten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistiken. In: Elsenbast, V./ Fischer, D./ Schöll, A./ Spenn, M.: Evangelische Bildungsberichterstattung. Studie zur Machbarkeit. Münster: Comenius-Institut. (download unter http://ci-muenster.de/biblioinfothek/open_access.php).

Mariana Grgic, Thomas Rauschenbach und Matthias Schilling

Nachwuchs im Nachteil

Die Kluft zwischen Kindern und Jugendlichen, die im deutschen Bildungssystem erfolgreich sind oder scheitern, ist groß. Die entscheidenden Weichen werden bereits vor dem Schulbeginn gestellt. Warum vor allem die frühe Bildung hilft, soziale Ungleichheiten abzuschwächen.

Der Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen hängt in Deutschland bis heute stärker mit der sozialen Herkunft zusammen als in vielen anderen Industrieländern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; PISA-Konsortium 2007). Im Bereich schulnaher Kompetenzen 15-Jähriger hat sich dieser Zusammenhang seit der ersten internationalen PISA-Vergleichsstudie im Jahr 2000 zwar etwas verringert, nichtsdestotrotz ist Deutschland von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem weit entfernt. Soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs sind daher seit Jahren im Fokus des öffentlichen Interesses und der Bildungsforschung.

Bildungsbenachteiligungen im Lebenslauf

Vor allem Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten und/oder mit Migrationshintergrund werden als benachteiligte Gruppen identifiziert. Diese Benachteiligung zeigt sich in allen Phasen der Bildungsbiografie: Kinder aus unteren sozialen Schichten sowie mit Migrationshintergrund weisen bereits am Ende der Grundschulzeit durchschnittlich geringere Kompetenzen auf, teilweise sogar Leistungsrückstände von mehr als einem Jahr. Im Alter von 15 Jahren ergibt sich in Bezug auf die Lese- und Mathematikkompetenzen ein ähnliches Bild. Der Migrationshintergrund hat dabei stets einen eigenen Einfluss, so dass sich selbst bei gleichem sozialem Status der Schülerinnen und Schüler Leistungsunterschiede zeigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Deutlich werden die Effekte der Herkunft auch bei den Übergangentscheidungen der Kinder und Jugendlichen, zunächst beim Wechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I, der im deutschen Schulsystem aufgrund der relativ geringen Durchlässigkeit nach oben eine Schlüsselrolle in der Bildungslaufbahn zukommt. Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau und/oder mit Migrationshintergrund wechseln bei gleichen Leistungen nach der Grundschule seltener ins Gymnasium und sind in Förderschulen überrepräsentiert. Letztere verlassen die Schule mehr als doppelt so häufig, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben, während deutsche Kinder dreimal häufiger die allgemeine Hochschulreife erwerben.

Unabhängig von der Art des erreichten Schulabschlusses schaffen ausländische Jugendliche deutlich seltener den direkten Wechsel in die berufliche Ausbildung. Viele verbleiben zunächst zur Berufsvorbereitung und Weiterqualifizierung im sogenannten Übergangssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Manche Studien geben sogar Hinweise darauf, dass Migrantinnen und Migranten bei der Lehrlingsselektion systematisch benachteiligt werden (Imdorf 2010). Im Anschluss an die berufliche Ausbildung sind sie außerdem häufiger von Jugendarbeitslosigkeit betroffen und öfter fachlich inadäquat beschäftigt.

Trotz steigender Studierendenzahlen hängt die Wahrscheinlichkeit, dass junge Menschen ein Studium beginnen, unverändert vom Bildungsniveau der Eltern ab. Vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund, die im deutschen Schulsystem die Hochschulreife erworben haben und eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen, nehmen seltener ein Studium auf. Die erwarteten Kosten der Hochschulausbildung sowie Finanzierungsprobleme tragen in erster Linie zum Studienverzicht von Jugendlichen aus nicht-akademischen Elternhäusern bei (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Becker 2010).

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach ist Direktor und Vorstandsvorsitzender des Deutschen Jugendinstituts (DJI) sowie Professor für Sozialpädagogik an der Technischen Universität Dortmund (TU). Er ist Mitglied der neunköpfigen Autorengruppe, die für den Nationalen Bildungsbericht verantwortlich ist. Mariana Grgic und Dr. Matthias Schilling gehören dem Konsortium „Nationale Bildungsberichterstattung“ an. Die Soziologin Grgic ist Wissenschaftlerin in der DJI-Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“. Schilling ist Geschäftsführer der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik an der Technischen Universität Dortmund. Kontakt: grgic@dji.de, rauschenbach@dji.de, Matthias.Schilling@fk12.tu-dortmund.de. Quelle: DJI-Bulletin, Heft 90, (2/2010), S. 4-7. © Deutsches Jugendinstitut e.V.

Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

In der gesamten Bildungsbiografie benachteiligter Kinder und Jugendlicher finden sich demnach Hinweise auf die kaum veränderte Wirkung von primären Herkunftseffekten – den direkten Einflüssen der sozialen Schichtzugehörigkeit auf gemessene Leistungen und Abschlüsse – sowie den sekundären Herkunftseffekten, die unabhängig von der Kompetenzentwicklung die Wirkungen der sozialen Herkunft auf Bildungsentscheidungen und deren Folgen für den individuellen Bildungserfolg umfassen (Boudon 1974). Inwiefern soziale Ungleichheit im Bildungssystem nicht nur durch selektive Übergangsentscheidungen, sondern auch durch verschiedene Lern- und Entwicklungsmilieus entsteht, konnte bisher nicht eindeutig geklärt werden (Maaz/Baumert/Trautwein 2009). Insgesamt gesehen wird allerdings deutlich, wie immens der Effekt familiärer Einflüsse auf die individuellen Zukunftschancen ist.

Offensichtlich schafft es das Bildungssystem in Deutschland bis heute nicht ausreichend, soziale Ungleichheiten abzuschwächen und Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Milieus vergleichbare Lebenschancen einzuräumen, wie erneut auch die nationalen Bildungstests bestätigt haben (Köller/Knigge/Tesch 2010). Daher stellt sich die Frage, wie die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen nicht-privilegierte Kinder und Jugendliche besser unterstützen, fördern und integrieren können.

Der **Nationale Bildungsbericht** wurde in Deutschland erstmals im Jahre 2006 von Bund und Ländern in Auftrag gegeben, um auf breiter Ebene Informationen über das deutsche Bildungssystem aufzubereiten. Neben dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) wirken das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) sowie die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS), das Soziologische Forschungsinstitut e. V. an der Universität Göttingen (SOFI), das Statistische Bundesamt und die Statistischen Ämter der Länder an der Erstellung mit. Das DIPF hat die Federführung inne. Der im Abstand von zwei Jahren erscheinende Bericht stellt eine empirische und indikatorengestützte Bestandsaufnahme des Bildungssystems als Ganzes im Horizont des Lebenslaufs dar – von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter. Der Schwerpunkt des Berichts 2010, der 338 Seiten umfasst und im W. Bertelsmann Verlag erschienen ist, liegt in den Analysen zur Zukunft des Bildungswesens im Kontext der demografischen Entwicklungen. Alle Bildungsberichte sind im Internet erhältlich unter www.bildungsbericht.de



Ver säumnisse in der frühkindlichen Bildung

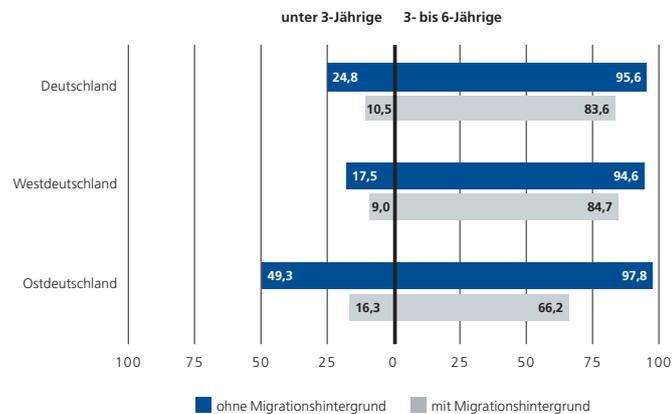
Bildungsreformen setzten lange Zeit vor allem an der Institution Schule an. In den vergangenen Jahren rückten neben dem Ausbau der Ganztagschule sowie anderen bildungspolitischen Projekten jedoch die frühkindlichen Bildungsangebote zunehmend ins Blickfeld – auch weil der Aufholbedarf inzwischen groß ist. In vielen anderen europäischen Staaten wurde schon vor Jahren ein pädagogisch hochwertiges, flächendeckendes Angebot aufgebaut. 2006 wurden in Dänemark bereits 73 Prozent aller Kinder unter drei Jahren außerhalb der Familie betreut, in Schweden und den Niederlanden waren es jeweils etwa 44 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Der positive Einfluss der Teilnahme an frühkindlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand des Kindes sowie auf die Kompetenzentwicklung in den späteren Lebensjahren konnte in zahlreichen nationalen wie internationalen Studien nachgewiesen werden (Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008). Der erwartete Rückgang der Kinderzahlen und der gleichzeitige Fachkräftebedarf in Deutschland veranlassen ebenfalls dazu, die Förderung aller – und insbesondere der benachteiligten – Kinder zu verbessern und die Rolle der Kindertageseinrichtungen als außerfamiliären Lernort mit Bildungsauftrag in Deutschland zu stärken. Doch bereits dort zeigen sich soziale Ungleichheiten, die schon in der Wahrnehmung und Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote sichtbar werden.

Während im Alter von drei bis sechs Jahren 96 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund an frühkindlicher Bildung teilnehmen, tun dies nur 84 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund. (siehe Grafik) Dies verdeutlicht zum einen, dass es Unterschiede in der Bildungsbeteiligung gibt,

Migrantenkinder bleiben öfter zu Hause

Die Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nach Altersgruppen



Quelle: Bildungsbericht 2010, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2009, eigene Berechnungen mit den Mikrodaten

zum anderen zeigt es aber auch, dass Kinder mit Migrationshintergrund bereits vor Schulbeginn in hohem Maße Bildungseinrichtungen nutzen. Auch bei ihnen findet demnach eine Institutionalisierung der Kindheit statt, die für eine gezielte Förderung ihrer Entwicklung genutzt werden kann.

Größere Unterschiede offenbaren sich jedoch beim Zeitpunkt des Eintritts in eine Kindertageseinrichtung: Bei den unter Dreijährigen ist die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund mit fast 11 Prozent deutlich geringer als von Kindern ohne Migrationshintergrund (24,8 Prozent). Ursachen hierfür können beispielsweise tradierte Lebensformen sein, die mit einer geringeren Erwerbsbeteiligung von Müttern sowie einem stärkeren familiären Zusammenhalt mit Blick auf die Betreuung kleiner Kinder ein-

hergehen. Studien weisen jedoch darauf hin, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung bereits im zweiten Lebensjahr für die kognitive Entwicklung von sozial benachteiligten Kindern förderlich ist (Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008).

Die große Bedeutung der Sprache

Die Beherrschung der deutschen Sprache wird als Schlüsselkompetenz für den Bildungserfolg gesehen. Sowohl die Dauer des Kindergartenbesuchs als auch die Ausstattungsqualität der Einrichtung nimmt bei Kindern mit Migrationshintergrund positiven Einfluss auf die Wortschatzentwicklung (Becker 2010b). Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen findet allerdings auch vor dem Hintergrund statt, dass nicht nur einige Kinder zu Hause die Sprache ihres Herkunftslandes sprechen, sondern dass es auch segregative Tendenzen in Einrichtungen gibt, in denen überwiegend Kinder betreut werden, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Vor allem besser informierte Eltern wählen Einrichtungen mit einem geringen Migrationsanteil. Doch je größer die Restriktionen für Eltern in Bezug auf räumliche Nähe und Öffnungszeiten sind und je weniger deutsche Kontakte sie haben, desto eher wählen diese stärker segregative Kindertageseinrichtungen für die Betreuung ihrer Kinder (Becker 2010a).

Sprachstandserhebungen, die in 14 Bundesländern ein bis zwei Jahre vor der Einschulung meist durch Fachkräfte der Einrichtungen flächendeckend durchgeführt werden, sollen vor dem nahenden Übergang in die Schule förderbedürftige Kinder identifizieren, die bis zum Schulbeginn zur Teilnahme an zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen verpflichtet werden. Dabei werden auch Kinder erfasst, die den Kindergarten noch nicht besuchen. Der Anteil der mit unterschiedlichen Verfahren als sprachförderbedürftig diagnostizierten Kinder bewegt sich zwischen 13 Prozent in Niedersachsen und 53 Prozent in Bremen. In Bayern zeigen zwei Drittel der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache sprachliche Auffälligkeiten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010), was das Bildungsziel der Sprachförderung im Kindergarten noch zusätzlich bekräftigt.

Dies bestätigt sich auch beim Übergang in die Schule: Kinder mit Migrationshintergrund zeigen bei der Einschulungsuntersuchung häufiger eine weniger weit fortgeschrittene sprachliche und allgemeine Entwicklung. Bei einem Kindergartenbesuch von mehr als drei Jahren reduziert sich der Förderbedarf in Deutsch erheblich (Biedinger/Becker 2010). Während Kinder mit hohem sozialem Status häufiger vorzeitig eingeschult werden, werden Kinder mit niedrigem sozialem Status sowie

mit Migrationshintergrund häufiger verspätet eingeschult (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Schlechte Sprachkenntnisse der Mutter begünstigen eine Rückstellung, während der Kindergartenbesuch mit drei Jahren in die entgegengesetzte Richtung wirkt (Kratzmann/Schneider 2009). Verspätet eingeschulte Kinder zeigen am Ende der Grundschulzeit oft einen Lernrückstand in Mathematik und Naturwissenschaften von etwa einem Jahr, der allein durch die soziale Herkunft erklärt wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Herkunftseffekte determinieren demnach sowohl den Zeitpunkt der Einschulung als auch die Schulleistungen vier Jahre später.

Früh fördern statt spät einschulen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs bereits in der frühkindlichen Bildung feststellen lassen. Selektive Übergangsentscheidungen im Sinne sekundärer Herkunftseffekte zeigen sich sowohl beim Zeitpunkt des Übergangs der Betreuung von der Familie in die Kindertageseinrichtung als auch beim Übergang in die Schule. Kinder aus bildungsfernen Schichten starten ihre Bildungslaufbahn sowohl in frühkindlicher als auch teilweise in schulischer Bildung später als Kinder aus bildungsnahen Familien. Die Übergänge werden somit zu einer Schwelle im Bildungssystem. Wie empirische Ergebnisse zeigen, ist ein leistungsbezogenes Aufholen für benachteiligte Kinder in den Folgejahren sehr schwierig. Auch primäre Effekte der Herkunft wirken sich sowohl auf die sprachliche als auch auf die allgemeine Entwicklung der Kinder aus, die über den Zeitpunkt der Einschulung entscheiden. Damit wird deutlich, dass eine wichtige Weiche bereits vor Schulbeginn gestellt wird. Es deutet einiges darauf hin, dass Nachteile vor dem Schulstart in der weiteren Bildungslaufbahn kumulieren und sich somit soziale Ungleichheiten mit Bildungsungleichheiten vermengen.

Kindertageseinrichtungen mit ihrem Integrationsauftrag und ihrer qualitativen Ausgestaltung gewinnen daher enorm an Bedeutung. Umso wichtiger sind vergleichbare Bedingungen über Träger- und Bundesländergrenzen hinweg, um auf diese Weise eine verbesserte Chancengleichheit zu schaffen. Insbesondere in Bezug auf die sprachliche Förderung sind die Einrichtungen noch weit davon entfernt. Nur den Sprachstand der Kinder zu erheben, ohne diese gezielt zu fördern und sie dann der Schule zu überlassen, ohne durch erneute Erhebungen den Lernzuwachs zu erfassen, erscheint vor allem in Bezug auf die noch weitgehend fehlende, methodisch belastbare Wirkungsforschung in diesem Bereich suboptimal. Gleichzeitig sollten benachteiligte Familien unterstützt werden, damit sie ihren Kindern jene informellen Lerngelegenheiten bieten können, die diese von Anfang an in ihrer Bildungslaufbahn stärken.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld
- Becker, Birgit (2010a): Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In: Becker, Birgit/Reimer, David: Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, S. 17–47
- Becker, Birgit (2010b): Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1/2010, S. 139–163
- Becker, Rolf (2010): Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 223–234

- Biedinger, Nicole/Becker, Birgit (2010): Frühe ethnische Ungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In: Becker, Birgit/Reimer, David: Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, S. 49–79
- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society. New York
- Imdorf, Christian: Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrant*innen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 259–274
- Köller, Olaf/Knigge, Michel/Tesch, Bernd (2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Waxmann
- Kratzmann, Jens/Schneider, Thorsten (2009): Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 2/2009, S. 211–234
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 12 „Bildungsentscheidungen“, S. 11–46
- PISA-Konsortium Deutschland (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster
- Roßbach, Hans-Günther/Kluczniok, Katharina/Kuger, Susanne (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11 „Frühpädagogische Förderung in Institutionen“, S. 139–158

Klaus Fröhlich–Gildhoff

Resilienzförderung und Bildungsgerechtigkeit – zentrale Aufgaben der Kindertageseinrichtung und Grundschule¹ (Auszug)

In den letzten Jahren hat in der Theoriebildung und Forschung der Psychologie, der (Sozial) Pädagogik sowie den Gesundheits- und Entwicklungswissenschaften ein Paradigmenwechsel stattgefunden: Die bisherige defizitorientierte Betrachtung der Erklärung von Auffälligkeiten oder Störungen wurde durch die gezieltere Analyse von Schutzfaktoren und Variablen ergänzt, die zur Ausbildung und Erhaltung seelischer Gesundheit wesentlich beitragen; die Blickrichtung wechselt von der Pathogenese zur Salutogenese¹⁰. Ein wichtiger Hintergrund hierfür waren Studien, die das Aufwachsen unter schwierigen Bedingungen auch im Langzeitverlauf untersucht haben und Variablen für risikomildernde Entwicklungsverläufe identifizieren konnten (eine Zusammenstellung dieser Studien, der Kauai–Längsschnittstudie¹¹, der Mannheimer Risikokinderstudie oder der Bielefelder Invulnerabilitätsstudie¹² findet sich bei Wustmann¹³ oder der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung¹⁴). So werden nicht nur die Defizite, sondern auch die Ressourcen und Kompetenzen zur Bewältigung (von Belastungen) eingehend betrachtet.

Die Fähigkeit von Individuen, erfolgreich mit belastenden Lebensereignissen umzugehen, wird als Resilienz bezeichnet: „Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“¹⁵. Resilienz umfasst damit „nicht nur die Abwesenheit psychischer Störungen, sondern den Erwerb altersangemessener Fähigkeiten (Kompetenzen) vor dem Hintergrund der normalen kindlichen Entwicklung, zum Beispiel die Bewältigung altersrelevanter Entwicklungsaufgaben trotz aversiver Umstände“.¹⁶

Die Resilienzforschung betrachtet im Wesentlichen drei zentrale Aspekte:

- „Die positive gesunde Entwicklung trotz andauerndem hohen Risikostatus ...
- die beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen ...
- die positive beziehungsweise schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen“.¹⁷

Es geht also darum, dass es Kindern (und später Erwachsenen) gelingt, mit konkreten belastenden Ereignissen umzugehen, aber auch die Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Lebensabschnitten¹⁸ – angemessen zu bewältigen. Die positive Bewältigung von Krisen, Belastungen und Entwicklungsaufgaben – eine besondere Bedeutung haben hier Übergänge, zum Beispiel von der Familie in den Kindergarten oder vom Kindergarten in die Schule – wirkt sich positiv auf die weitere Entwicklung aus.

Resilienz ist keine angeborene Persönlichkeitseigenschaft, sondern wird im Verlauf des Lebens entwickelt; von besonderer Bedeutung sind dabei die frühen Lebensjahre. Die Resilienzforschung zeigt, dass es sich um eine dynamische Eigenschaft handelt. Das Kind wird als aktiver „Bewältiger“ und (Mit-)Gestalter seines Lebens gesehen; die Fähigkeit der seelischen Widerstandskraft entwickelt sich aus der Interaktion mit den Bezugspersonen und realen positiven Bewältigungserfahrungen. Es handelt sich bei „Resilienz um eine dynamische Kapazität [...], die sich über die Zeit im Kontext der Mensch- und Umweltinteraktion entwickelt“.¹⁹

Hier finden sich sehr wichtige Ansatzpunkte für die Förderung der psychosozialen Gesundheit von Kindern!

Empirisch konnte eine Reihe von protektiven Faktoren – wie z.B. mindestens eine stabile emotionale Beziehung zu einer primären Bezugsperson, soziale Unterstützung außerhalb der Familie, Selbstvertrauen, Selbststeuerungs- bzw. Selbstregulationsfähigkeiten – identifiziert werden, die die

Dr. Klaus Fröhlich–Gildhoff ist Professor im Fachbereich Psychologie der Evangelischen Hochschule Freiburg. Der Autor verdeutlicht in diesem Textauszug, dass die Förderung der Resilienz, also der seelischen Widerstandskraft und der Fähigkeit zur Bewältigung von Belastungen und Krisen in Kindertageseinrichtungen, auch einen Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen benachteiligter Kinder leisten kann. In: Rupp, H./Scheilke, C. (Hrsg.): Gerechtigkeit in der Bildung. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit. Band 4, Stuttgart: Calwer Verlag 2010, S. 145-162.



Abb. 1: Bewältigungsperspektive

Widerstandskraft von Kindern gegenüber Belastungen stärken und die Bewältigungsfähigkeit von Krisensituationen verbessern.²⁰

Mittels qualitativer Analyse der vorliegenden Studienergebnisse konnten von Fröhlich-Gildhoff, Dörner und Rönna²¹ sechs Faktoren synthetisiert werden, die sich als grundlegend wirksam zur Entwicklung von Resilienz gezeigt haben:

1. Selbstwahrnehmung (angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung)
2. Selbstwirksamkeit (Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können)
3. Selbststeuerung (Regulation von Gefühlen und Erregung: Aktivierung oder Beruhigung)
4. Soziale Kompetenz (Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konfliktlösung)
5. Problem lösen (allgemeine Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen)
6. Umgang mit Stress (Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in Stresssituationen)

Diese Resilienzfaktoren sind nicht unabhängig voneinander, sondern bedingen sich gegenseitig und stehen in einem Zusammenhang.²² Die Entwicklung der Fähigkeiten kann präventiv gezielt unterstützt werden, die Faktoren müssen dafür aber entsprechend operationalisiert und „handhabbar“ für die Praxis gemacht werden.

Eine zentrale Erkenntnis aus Resilienzforschung, Entwicklungswissenschaften²³, Bindungsforschung²⁴, empirischer Säuglingsforschung²⁵ und Neurobiologie²⁶ besteht darin, dass die ersten Lebensjahre eine sehr große Bedeutung für die Entwicklung seelischer und geistiger Gesundheit, für die Entwicklung des Selbstvertrauens, der sozialen Kompetenzen, der Ausdifferenzierung und Regulation von Emotionen haben²⁷. Daher ist es sinnvoll, in diesen frühen Lebensjahren präventive Programme zu etablieren.



Abb. 2: Entwicklungsaufgaben und Resilienzfaktoren

Die Chance der Kindertageseinrichtung als Lern- und Lebensort für Kinder und Eltern

Kindertageseinrichtungen (KiTas) sind diejenigen gesellschaftlichen Institutionen, welche Kinder als erste und über längere Zeiträume in ihrer Entwicklung systematisch begleiten; zugleich haben KiTas die Chance, Zugänge zu den Eltern/Familien zu erhalten – KiTas werden zu immer wichtigeren Sozialisationsinstanzen.²⁸ Erzieher/innen sind für die Eltern nach dem/der jeweiligen Partner/in die zweitwichtigsten Ansprechpartner/innen in Erziehungsfragen – vor Kinderärzt/innen, Großeltern, Freund/innen ...²⁹ Die Bertelsmann-Stiftung hat als Resultat eines eigenen Projekts zum Thema „Chancen

ermöglichen – Bildung stärken“ „Handlungsempfehlungen für kommunale Entscheider, Träger und Kindertageseinrichtungen“³⁰ herausgegeben. Darin wird betont: „Die insgesamt sehr heterogene Gruppe sozial benachteiligter Familien bedarf sehr individueller Unterstützungsleistungen. Erforderlich sind zielgruppenspezifische Maßnahmen, welche die konkreten Lebensbedingungen dieser Familien berücksichtigen. Den KiTas als erster Bildungseinrichtung eines jeden Kindes kommt dabei eine besondere Bedeutung und Verantwortung zu. Als Einrichtung mit hoher Akzeptanz in den jeweiligen Stadtteilen und bei Eltern und Kindern stellen sie einerseits einen niedrighschwelligem Zugang dar, andererseits spiegeln sie den Stadtteil mit seinen jeweiligen Problemlagen wider.“³¹ Als wichtige grundlegende Handlungsansätze wurden dabei die Förderung von Vernetzung und die Stärkung bedarfsorientierter Bildungsangebote – bei gleichzeitig verbesserten Rahmenbedingungen (vor allem: Verbesserung von Betreuungsrelationen und Qualifikation des Personals) – beschrieben.

Es erscheint daher sinnvoll und aussichtsreich, ein Programm zur Förderung der physischen und psychosozialen Gesundheit in Kindertageseinrichtungen umzusetzen und die Erzieher/innen systematisch in die Arbeit einzubeziehen – auch um eine Verankerung des Programms im „Alltag“ der KiTa zu erreichen und um die Nachhaltigkeit zu sichern³².

Erkenntnisse der Präventionsforschung belegen, dass solche Programme, die auf mehreren Ebenen ansetzen, also multimodal versuchen, Angebote für Kinder, Eltern und die pädagogischen Fachkräfte zu machen, die besten Effekte zeigen. Weiterhin zeigen Präventionsstudien³³, dass

- ein langfristig eingesetztes Programm erfolgreicher ist als kurze Programme oder einzelne Trainings
- klar strukturierte, verhaltensnahe Trainings bessere Effekte haben als „offenere“, unstrukturierte Programme z.T. negative Effekte. „Es erweist sich offenbar über alle Fragestellungen hinweg als günstig, auf strukturierte Art und Weise konkrete Verhaltenskompetenzen zu vermitteln und diese Kompetenzen tatsächlich zu üben und anzuwenden“³⁴
- reine Informationen so gut wie keine Effekte zeigen
- die Professionalität der Trainer/innen eine (positive) Auswirkung auf die Wirksamkeit hat
- die allgemeine Entwicklungsförderung bessere (Langzeit-)Effekte als die Prävention isolierter Verhaltensauffälligkeiten (z.B. dissoziales/aggressives Verhalten) hat: „Bei den Programmen zur allgemeinen Entwicklungsförderung wurden insgesamt höhere Wirkungen erzielt. Es traten aber [zwischen den Programmen] große Ergebnisunterschiede auf.“³⁵ [...]

- 1 Teile des vorliegenden Artikels stellen eine überarbeitete und aktualisierte Zusammenstellung verschiedener Arbeiten des Autors und seiner Arbeitsgruppe am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg (www.zfkj.de) dar, insbesondere: Rönnau, Kraus-Grüner & Engel 2008; K. Fröhlich-Gildhoff, Wer Qualität will, muss in Qualität investieren, in: *Kindergarten heute*, 37 (5), 6-14, 2007. Ein herzlicher Dank geht an Sozpäd. (MA) Stefanie Pietsch für die Unterstützung bei der redaktionellen Bearbeitung dieses Beitrags.
- 10 A. Antonovsky, *Salutogenese*, Tübingen 1997.
- 11 Vgl. E.E. Werner, *Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz*, in: G. Opp/M. Fingerle/A. Freytag (Hg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, München 1999, 25-36; E.E. Werner, *Protective factors and individual resilience*, in: I.P. Shonkoff/S.J. Meisels (Hg.), *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge 2000, 115-132.
- 12 D. Bender/F. Lösel, *Risiko- und Schutzfaktoren in der Genese und Bewältigung von Misshandlungen und Vernachlässigung*, in: U.T. Egle/S.O. Hoffmann/P. Joraschky (Hg.), *Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung*, Stuttgart 1997, 35-53; D. Bender/F. Lösel, *Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen. Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze*, in: J. Margraf/J. Siegrist/S. Neumer (Hg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. Pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen*, Berlin 1998, 117-145.
- 13 C. Wustmann, *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Kindertageseinrichtungen fördern*, Weinheim 2004.
- 14 Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen, Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*, Band 35, Köln 2009.
- 15 C. Wustmann (wie Anm. 13), 18.
- 16 F. Petermann/K. Niebank/H. Scheithauer, *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*, Berlin 2004, 344.
- 17 C. Wustmann (wie Anm. 13), 19.
- 18 Vgl. z.B. S. Schmidtchen, *Allgemeine Psychotherapie für Kinder, Jugendliche und Familien*, Stuttgart 2001; R.J. Havighurst, *Developmental tasks and education (first ed. 1948)*, New York 1982.
- 19 F. Petermann/K. Niebank/H. Scheithauer, *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*, Berlin 2004, 345.
- 20 Vgl. dazu F. Petermann/K. Niebank/H. Scheithauer, *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*, Berlin 2004; G. Opp/M. Fingerle (Hg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, München 2007; E.E. Werner, *Protective factors and individual resilience*, in: J.P. Shonkoff/S.J. Meisels (Hg.), *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge 2000, 115-132; M. Dornes, *Die emotionale Welt des Kindes*, Frankfurt a.M. 2000; C. Wustmann, *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Kindertageseinrichtungen fördern*, Weinheim 2004.
- 21 K. Fröhlich-Gildhoff/T. Dörner/M. Rönnau, *PRiK - Trainingsprogramm zur Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen*, München 2007.
- 22 Vgl. K. Fröhlich-Gildhoff/T. Dörner/M. Rönnau, *PRiK - Trainingsprogramm zur Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen*, München 2007.
- 23 Vgl. F. Petermann/K. Niebank/H. Scheithauer, *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*, Berlin 2004.
- 24 Vgl. z.B. K.-H. Brisch, *Von der Bindungsstörung zur Therapie*, Stuttgart 2003; K. Großmann/K.E. Großmann, *Bindung – das Gefüge psychischer Sicherheit*, Stuttgart 2004; U. Ziegenhain/M. Fries/B. Bütow, *Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern. Grundlagen und Handlungskonzepte für die Jugendhilfe*, Weinheim 2004.
- 25 Z.B. D.N. Stern, *Die Lebenserfahrung des Säuglings*, Stuttgart 1995; M. Dornes, *Die emotionale Welt des Kindes*, Frankfurt a.M. 2000.
- 26 Vgl. z.B. G. Hüther, *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*, Göttingen 2005.
- 27 S.a. zusammenfassend K. Fröhlich-Gildhoff, *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart 2007.
- 28 Z.B. L. Fried/S. Roux, *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*, Weinheim 2006; D. Kasüschke/K. Fröhlich-Gildhoff, *Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession*, Köln 2008.
- 29 K. Fröhlich-Gildhoff/G. Kraus-Grüner/M. Rönnau, *Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und Erzieher/innen gestalten Erziehungspartnerschaft*, in: *Kindergarten heute*, 10, 2006, 6-15.
- 30 Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Chancen ermöglichen – Bildung stärken. Handlungsempfehlungen für kommunale Entscheider, Träger und Kindertageseinrichtungen*, Gütersloh 2008.
- 31 Ebd., 4.
- 32 S.a. T. Kliche/S. Gesell/N. Nyenhuis/A. Bodansky/A. Deu/K. Linde/M. Neuhaus/M. Post/K. Weitkamp/J. Töppich/U. Koch, *Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten. Eine Studie zu Determinanten, Verbreitung und Methoden für Kinder und Mitarbeiter/innen*, Weinheim 2008.
- 33 Vgl. zusammenfassend die Analysen von M.T. Greenberg/C. Domitrovich/B. Bumbarger, *The prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field*. *Prevention & Treatment*, 4, Article 1, 2001; N. Heinrichs/H. Saßmann/K. Hahlweg/M. Perez, *Prävention kindlicher Verhaltensstörungen*, in: *Psychologische Rundschau* 53, 2002, 170-183; J. A. Durlak, *Generalizations regarding effective prevention and health promotion programs*, in: T.P. Gullotta/M. Bloom (Eds.), *The encyclopaedia of primary prevention and health promotion*, New York 2003, 61-69; A. Beelmann, *Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung*, in: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 35, 2006, 151-162; V. Brezinka, *Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen*, in: *Kindheit und Entwicklung* 1, 2003, 71-63.
- 34 A. Beelmann, *Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung*, in: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 2006, 151-162, dort 159.
- 35 Ebd., 158.

Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Experimentieren und Forschen bereits in der Kindertagesstätte: Die Evangelische Fachschule für Sozialpädagogik „Bethlehem“ in Karlsruhe unterstützt die bundesweit aktive Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ als Kooperationspartner und führt regelmäßig kostenlose Workshops für Erzieherinnen und Erzieher sowie Aktionstage für Mädchen und Jungen in den Kindertagesstätten durch. Ziel ist es, bei den Kindern das Interesse an Naturwissenschaften und Technik zu fördern. Engagierte Kindertagesstätten, die regelmäßig mit den Kindern experimentieren und technische Fragestellungen fest in ihr Angebot einbinden, erhalten eine Plakette und dürfen sich selbst „Haus der kleinen Forscher“ nennen.

Kontakt: Mirko Poltier, Abteilung Marketing und Kommunikation, Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Berlin, mirko.poltier@haus-der-kleinen-forscher.de.

Weitere Informationen: www.efs-bethlehem.de und <http://www.haus-der-kleinen-forscher.de>.

Quelle: Newsletter Relaisstation Öffentlichkeitsarbeit 08/2009.

Beim Experimentieren und beim Besprechen der beobachteten Phänomene erwerben Kinder auch Sprach-, Lern- und Sozialkompetenzen. Das Arbeiten mit Materialien wie Strohhalm, Pipetten, Trichtern, Knete und Luftballons stärkt die motorischen Fähigkeiten der Kinder. Jungen und Mädchen lernen, Verantwortung zu übernehmen und die Dinge ihres Alltags aufmerksamer zu beobachten. Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ gründete sich auf Initiative der Helmholtz-Gemeinschaft, McKinsey & Company, der Siemens AG und der Dietmar Hopp Stiftung.

Aktion „Kein Kinderkram“

Mit einer Werbeaktion unter dem Slogan „Kein Kinderkram“ will das Diakonische Werk für Frankfurt am Main Fachkräfte für ihre Kitas gewinnen: Ein Mädchen mit Wäscheklammern in der Nase, umherfliegende Schnürsenkel, ein Junge, der mit einem Spielzeugauto von einem Kameraden geschlagen wird, während ein anderer versucht, eine Gabel in die Steckdose zu stecken – ein Albtraum für jede Erzieherin, jeden Erzieher. Zu sehen ist diese Szene als Karikatur auf einer Postkarte, die um Personal

Kontakt: Kurt-Helmuth Eimuth, Arbeitsbereich Kindertagesstätten, Diakonisches Werk für Frankfurt am Main, E-Mail: info@communications-team.de.

Weitere Informationen: www.diakonischeswerk-frankfurt.de/inhalt/news/index.php#news_91.

Quelle: Newsletter Relaisstation Öffentlichkeitsarbeit 08/2010.

wirbt und zu diesem Zweck in 180 Frankfurter Gaststätten ausliegt. Um Berufsanfängerinnen wirbt die Diakonie gesondert mit einem Plakat an den Fachschulen in Hessen. Außerdem soll die Präsenz im Internet verstärkt werden. Da allein bei evangelischen Trägern in Frankfurt am Main bis zum Sommer etwa 100 Stellen zu besetzen sind, der Arbeitsmarkt für diese Berufsgruppe in Frankfurt aber „leergefegt“ sei, will man andere Wege bei der Personalgewinnung gehen – mit Werbemaßnahmen an ungewöhnlichen Orten und mit einem Augenzwinkern.

Kampagne „KITA – Weil wir´s wissen wollen!“

Von August bis November 2007 lief eine Kampagne aller Hamburger Kita-Träger unter dem Slogan „Kita – weil wir´s wissen wollen“. Ziel der Kampagne war es, die Leistungen der 850 Hamburger Kitas als Bildungsorte deutlich zu machen. In Hamburg werden täglich 58.000 Kinder von über 7.000 Pädagoginnen und Pädagogen begleitet, betreut und in ihren Bildungsprozessen unterstützt. Träger der Kampagne waren die Hamburger Landesverbände der Arbeiterwohlfahrt, der Caritas, des Paritätischen Wohlfahrtsverbands, des Deutschen Roten Kreuzes, des Diakonischen Werks, der Inneren Mission, des Sozial-Alternativen Wohlfahrtsverbands sowie die Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH.

*Weitere Informationen: www.eva-kita.de/cmain/s_574.html.
Quelle: Newsletter Relaisstation
Öffentlichkeitsarbeit 32/2007.*

Zentrale Ereignisse strukturierten die Kampagne: Der „Hamburger Familientag 2007“ mit dem thematischen Schwerpunkt „Bildungsort Kita“; ein „Tag der offenen Kita“; die Erkundungstage „Kita-Kinder erkunden die Stadt“; ein Fachkongress zur Bildungsarbeit in Kitas und zum Übergang von der Kita zur Grundschule; und zum Abschluss der Kampagne eine Politikerdiskussion als öffentliche Diskussionsveranstaltung zum Bildungsort Kita und der Kooperation von Kita und Schule.

Im Kampagnenzeitraum wurden Plakate mit Slogan und Bildmotiv auf Großflächen, in U-Bahn-Wagen und in Kitas gehängt. Die Resonanz auf die Kampagne bei den Kitas im Diakonischen Werk Hamburg war, wie ein erster Erfahrungsaustausch zeigte, insgesamt positiv: Man wurde von Fremden auf die Kampagne angesprochen, es gab in der U-Bahn Diskussionen mit Leuten, die sonst nichts mit Kitas zu tun haben; die flächendeckende Werbung war gelungen, allerdings waren die Großflächenplakate in den meisten Außenbezirken weniger sichtbar als im Stadtzentrum. Kritisch angemerkt wurden die Kurzfristigkeit und der Starttermin der Kampagne nach den Sommerferien und der allgemeine Zeitmangel. Fazit: Die Kampagne war erfolgreich, schon allein deshalb, weil alle Kitas in Hamburg an einem Strang gezogen haben. Sie hätte allerdings schon viel früher stattfinden müssen und sollte bald wiederholt werden.

2. Schulische Bildung - Soziale Herkunft und Bildungserfolg

Einleitung

Seit der ersten PISA-Studie wird die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit in Deutschland vor allem mit Blick auf die Institution Schule geführt. Die Probleme sind weithin bekannt: Die hohe soziale Selektivität führt dazu, dass der Lernerfolg der Schüler/-innen und damit Bildungsberechtigungen und -abschlüsse sehr stark vom sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund abhängen. Eng damit verbunden sind die Übergangentscheidungen am Ende des vierten Schuljahres: Die Empfehlungen hängen weniger vom tatsächlichen kognitiven Leistungsvermögen der Schüler/-innen ab als vielmehr von ihrer sozialen Herkunft. Weiterhin gibt es eine große Gruppe von Schüler/-innen, die Basiskompetenzen schulischer Bildung nicht erreichen: Im Jahr 2008 haben 65.000 Schüler/-innen die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind mehr als doppelt so häufig in dieser Gruppe vertreten wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Im folgenden Abschnitt des Lesebuches untersucht der Erziehungswissenschaftler Klaus-Jürgen Tillmann Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. Er gibt zu bedenken, dass in Deutschland eine große Sehnsucht nach Homogenität und eine ausgeprägte Selektionspraxis Ausgangspunkt für viele gravierender Probleme ist. Auszüge aus dem Bericht „Bildung in Deutschland 2010“ ermöglichen eine Beurteilung dieser und weiterer Problemanzeigen mit Blick auf die aktuelle Datenlage.

Eine wichtige Forderung zum Abbau von Ungerechtigkeit besteht darin, Schüler/-innen aus bildungsfernen Herkunftsmilieus deutlich besser als bisher in ihrer Lernentwicklung zu fördern. Auch die Abhängigkeit der Übergangentscheidungen von der sozialen Herkunft ist zu entkoppeln. Zugang zu unterschiedlichen Bildungsgängen und -einrichtungen soll von der kognitiven Leistungsfähigkeit und nicht von anderen Faktoren abhängig sein. In diesem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit bleibt jedoch häufig unberücksichtigt, dass die Anerkennung von Kindern und Jugendlichen erst dann einsetzt, wenn sie bestimmte Leistungen erbracht haben. Nicht die hohe Selektivität an sich, sondern die Tatsache, dass diese auf Herkunft und nicht auf Leistung gründet, wird als Kern der Ungerechtigkeit angesehen. Damit bleiben beschämende Selektionserfahrungen für diejenigen, die entsprechende Leistungen nicht erbringen, weiterhin Bestandteil des Bildungswesens. Der Erziehungswissenschaftler Krassimir Stojanov hält dem entgegen, dass Bildungsgerechtigkeit nicht primär darin besteht, „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, dass sein Potenzial anerkannt wird, über die ‚Vorgaben‘ seiner Herkunft durch Bildung hinauszuwachsen“ (Stojanov 2008, 525). Die kognitive Leistungsfähigkeit ist nicht durch „natürliche Anlagen“ und/oder Sozialisation vorgegeben, sondern in ihrer Entwicklung vor allem von der konkreten Beschaffenheit sozialer Erfahrungen abhängig, die die Schüler/-innen auch und in größer werdenden Teilen in der Schule machen.

Dieser Gedanke findet sich auch in dem Text des Religionspädagogen Bernd Schröder. Er geht der Frage nach, was der Religionsunterricht für junge Menschen leistet. In 10 Thesen verdeutlicht er, dass der RU wie jedes andere Fach auch zum Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beiträgt, darüber hinaus aber ein „Ankerpunkt für die Begleitung von Kindern und Jugendlichen“ ist. Religion im Schulleben ist mehr als Religionsunterricht und eröffnet die Chance, die Qualität sozialer Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu stärken. Dieser Gedanke verweist auf den Kern evangelischer Bildungsverantwortung, bei der die Würde des Menschen Basis aller pädagogischen Bemühungen ist.

Literatur

Stojanov, Krassimir (2008): Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Heft 4, S. 516-531

Klaus-Jürgen Tillmann

Viel Selektion – wenig Leistung

Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen

PISA 2000 hat ein „Röntgenbild“ des deutschen Schulsystems geliefert, das viele erschüttert hat. Fast ein Viertel der Heranwachsenden verlässt mit äußerst dürftigen Kompetenzen in Lesen und Mathematik als 15- oder 16-Jährige unsere Schulen. Deren berufliche und wohl auch gesellschaftliche Integration ist massiv gefährdet. Davon betroffen sind vor allem Kinder aus einfachen sozialen Verhältnissen, Einheimische wie Migranten und Migrantinnen. Denn das deutsche Schulsystem ist Weltmeister in der sozialen Auslese, und es ist Spitzenreiter in der Produktion von Schulscheitern (vgl. Baumert u. a. 2001). Diese Ergebnisse haben in der Öffentlichkeit nachhaltige Aufmerksamkeit erregt. Seit PISA 2000 ist die Situation in unseren Schulen, ist Bildungspolitik wieder ein Thema. Die PISA-Erhebung des Jahres 2003 hat all diese Ergebnisse bestätigt (vgl. Prenzel u. a. 2004).

Der folgenden Argumentation wird eine These vorangestellt, mit der beansprucht wird, eine Erklärung für die besonders scharfen Selektionsprozesse im deutschen Schulsystem zu liefern. Dabei geht es um die Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe und um die damit verbundenen Folgen. Im nächsten Schritt soll dann diese These belegt werden, indem der Weg der Kinder von der Vorschule bis zur 10. Klasse nachgezeichnet wird. Abschließend ist dann nach Handlungsperspektiven zu fragen.

Die Ausgangsthese: Homogenitäts-Sehnsucht und Selektionspraxis

Als Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Nachfolger von Immanuel Kant in Königsberg und einer der großen Didaktik-Theoretiker, etwa um 1800 einmal gefragt wurde, was denn aus seiner Sicht das Hauptproblem des Unterrichts sei, hat er geantwortet: das sei „die Verschiedenheit der Köpfe“ – gemeint waren natürlich die Köpfe der Schüler. Sein Zeitgenosse Ernst Christian Trapp (1745-1818), der erste Pädagogikprofessor der deutschen Geschichte, hatte auch schon eine Empfehlung parat, wie Lehrer mit diesem Problem umgehen sollten. Trapp schlug vor, „den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren“ (zit. n. Sandfuchs 1994, 340). Diese Sichtweise von Unterricht, die in deutschen Schulen bis heute massiv wirkt, besagt: Die Unterschiede zwischen den Kindern – wir sprechen heute von Heterogenität – sind ein Problem, ein Ärgernis. Am besten geht man damit um, indem man einen Unterricht, der sich an die gesamte Klasse richtet, auf ein fiktives mittleres Niveau ausrichtet.

Wer dem nicht zu folgen vermag, muss die Lerngruppe verlassen. Hier hat die Schule – beginnend mit der Erfindung des Sitzenbleibens zu Anfang des 19. Jahrhunderts – in langen Jahren ein vielfältiges Instrumentarium ausgebildet, um Schüler mit Leistungsproblemen aus der jeweiligen Lerngruppe zu entfernen. Anders formuliert: Heterogenität wird begrenzt und beschnitten, und zwar am unteren Ende des Leistungsspektrums. Gestützt wird dies durch eine Mentalität, die als „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ bezeichnet werden soll. Je geringer die Kompetenzunterschiede zwischen den Schülern, je angeglicher ihr Vorwissen, je ähnlicher die Verhaltensweisen – so diese Vorstellung – desto besser kann der Unterricht funktionieren. Vor diesem Hintergrund erhalten dann all die Maßnahmen ihren Sinn, über die gleich zu berichten ist: Zurückstellung vom ersten Schulbesuch, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen, Sortierung nach Schulformen, Abschlungen. Die zentrale These, die an den Anfang der Analyse gestellt wird, lautet somit:

Die Funktionsmechanismen unseres Schulsystems – und die weit verbreitete Mentalität der daran Beteiligten – stehen in deutlichem Gegensatz zu einer integrativen und individualisierenden Pädagogik. Vielmehr wird durch eine Vielzahl von altbekannten Organisationsmechanismen in unserem Schulsystem immer wieder versucht, die homogene Lerngruppe herzustellen, um dann den Unterricht an den „Mittelköpfen“ auszurichten. Dies ist zwangsläufig mit immer neuen Schritten der Selektion verbunden.

Dr. Klaus-Jürgen Tillmann war bis zu seiner Emeritierung Professor für Pädagogik und Didaktik der Sekundarschule an der Universität Bielefeld und zugleich Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule Bielefeld. Tillmann ist einer der Autoren der deutschen PISA 2000-Studie. Der vorliegende Text stammt aus dem von Dietlind Fischer und Volker Elsenbast (Comenius-Institut Münster) im Jahr 2007 herausgegebenen Band „Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem“. Münster: Waxmann, S. 25-37.

© Waxmann Verlag GmbH

Diese These soll nun belegt werden, indem – im Durchlauf von der Ersteinschulung bis zum Ende der Sekundarstufe I – der Weg der Kinder durch das Schulsystem verfolgt wird.

Die Grundschule – keine Schule für alle Kinder

Lernen an deutschen Schulen geschieht zunächst einmal in Jahrgangsklassen. Etwa gleich alte Kinder werden zu einer Lerngruppe zusammengefasst. Dadurch wird eine Altershomogenität erzeugt, die bei ihren Erfindern (insbesondere bei J. A. Comenius) auch als relative Entwicklungsgleichheit verstanden wurde: Weil alle 6-jährigen (oder auch alle 10-jährigen) Kinder in etwa den gleichen Entwicklungs- und Kenntnisstand haben (die „Köpfe“ sind sehr ähnlich), kann man sie auch gemeinsam fortschreitend unterrichten.

Zurückstellungen vom ersten Schulbesuch

Doch bereits an dieser frühen Stelle unseres Schulsystems gibt es Kinder, die den Anforderungen nicht genügen: 6-Jährige, die angeblich nicht „schulreif“ sind, werden vom ersten Schulbesuch zurückgestellt und mit anderen „schwachen“ Kindern in Schulkindergärten oder Vorklassen zusammengefasst. Dies wird vor allem mit der Fürsorge für diese Kinder begründet: der Schulunterricht würde sie überfordern. Doch ob sie in den Schulkindergärten tatsächlich besser gefördert werden, darf mit Fug und Recht bezweifelt werden. Sicher ist nur: Sie stören mit ihrem zusätzlichen Förderbedarf den Unterricht des „normalen“ ersten Schuljahrs, auf diese Weise wird Heterogenität „nach unten“ abgeschnitten. In Deutschland werden etwa 11 % aller Kinder vom ersten Schulbesuch um ein Jahr zurückgestellt. Von dieser Maßnahme wird so häufig wie in kaum einem anderen Land Gebrauch gemacht (vgl. Tillmann/Meier 2001, 473). Davon betroffen sind vor allem Kinder aus einfachen sozialen Verhältnissen, insbesondere Migrantenkinder. Den Kindern wird durch diese Maßnahme zwar nicht geholfen, aber die erste Klasse ist von möglichen „Problemfällen“ befreit.

Sitzen bleiben

Trotz dieser selektiven Maßnahme zu Schulbeginn zeigt sich aber bereits in der Grundschule, dass einige Kinder bei diesem gemeinsam-fortschreitenden Unterricht nicht mithalten können, dass ihre Leistungen unterhalb der Erwartungsnorm liegen. Dagegen setzt unser Schulsystem zwei Instrumente ein: Das Sitzenbleiben und die Sonderschulüberweisungen. Wer das Jahrgangspensum einer Klasse nicht schafft, wer in zwei Fächern am Ende ein „mangelhaft“ erntet, muss die gleiche Klasse (und damit das Pensum in allen Fächern) wiederholen. In der Grundschule trifft es jedes Jahr etwa ein Kind pro Klasse. Diese jährliche Sitzenbleiberquote (ca. 2 – 3 %) mag als bescheiden angesehen werden; doch jedes Kind hat jedes Jahr eine neue Chance, sitzenzubleiben. Bezieht man die Zahlen deshalb auf die Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I (15-Jährige), so lässt sich festhalten: Bundesweit sind 24 % von ihnen im Laufe ihrer Schullaufbahn mindestens einmal sitzengeblieben (vgl. Tillmann/Meier 2001, 473). Damit gehört Deutschland auch bei den Klassenwiederholern zu den internationalen Spitzenreitern. Wie stark dies in der Grundschule gerade die Migrantenkinder trifft, zeigt eine vertiefende Analyse der PISA-2000-Daten: Während in den Klassen 1 bis 3 bei den „einheimischen“ Kindern jährlich nur etwa 1 % sitzen bleibt, ist die Quote bei den Migrantenkindern vier Mal so hoch (Krohne/Meier/Tillmann 2004, 378). Vieles spricht dafür, dass dabei mangelnde Deutschkenntnisse eine erhebliche Rolle spielen. Zu fragen ist dann aber, ob Sitzenbleiben eine sinnvolle Maßnahme zur Verbesserung der Deutschkenntnisse von Migrantenkindern ist.

Nun gibt es viele Schulsysteme in der Welt, die ohne das Sitzenbleiben auskommen, bei denen es also eine Regelversetzung gibt. Dazu gehören z. B. Japan, Norwegen und Schweden. Auch viele deutsche Reformschulen – etwa die Bielefelder Laborschule oder die Reformschule Kassel – kommen ohne das Selektionsinstrument des Sitzenbleibens gut zurecht. Fest verankert ist das Sitzenbleiben aber nicht nur in den deutschen Schulgesetzen, sondern auch in den Köpfen von Lehrern, Eltern und Schülern. So sprachen sich in einer repräsentativen Meinungsumfrage 79 % der erwachsenen Bevölkerung für das Sitzenbleiben aus (vgl. FORSA 2002); in einer FORSA Umfrage für den STERN (2006) waren es immer noch 66 % der Deutschen. Als nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse der GEW-Bundesvorstand die Abschaffung des Sitzenbleibens forderte, musste er diese Forderung auf Grund wütender Mitgliederproteste schon sehr bald zurückziehen!

Sonderschulüberweisungen

Kinder, die in der Grundschule mit den Leistungs- und Verhaltensansprüchen erhebliche Schwierigkeiten haben, die vielleicht sogar zweimal das „Klassenziel“ nicht erreichen, sind potentielle Kandidaten für die Sonderschulüberweisung: Durch ein diagnostisches Verfahren werden Kinder, denen ein dauerhaftes Defizit attestiert wird („Lernbehindert“, „Verhaltensgestört“), aus der normalen Grundschule herausgenommen und auf eine Sonderschule überwiesen. Am Ende der Grundschulzeit (bei den 11-Jährigen) befinden sich bundesweit etwa 4 % aller Kinder (absolut ca. 400.000) in einer Sonderschule, mehr als die Hälfte von ihnen besucht die Sonderschule für „Lernbehinderte“ (vgl. Rath 2001, 217). Solche Spezialschulen für langsam lernende Kinder sind in vielen Ländern der Welt (z. B. in allen skandinavischen Ländern, in Kanada, in Frankreich) unbekannt. Kinder, die dort mit solchen Lernproblemen zu kämpfen haben, werden wie selbstverständlich in der allgemeinen Schule unterrichtet und erhalten dort besondere Unterstützungen. Mit der in Deutschland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts üblichen Aussonderung ist hingegen auch das Motiv verbunden, die „normalen“ Schulen von besonderen Problemfällen zu entlasten und damit dort das Lernen zu effektivieren (vgl. Möckel 1997).

Blicken wir in die 4. Klassen der Grundschule, die wir ja gern als „gemeinsame Schule für alle“ bezeichnen, so lässt sich feststellen: 11 % der Kinder, die eigentlich dort sitzen müssten, haben die Schule zum geplanten Zeitpunkt gar nicht begonnen, weil sie für „nicht schulreif“ erklärt wurden. Etwa 8 % aller Kinder sind im Laufe der Grundschulzeit sitzengeblieben, sie haben damit unsere 4. Klasse (noch) nicht erreicht. Etwa 1/3 von diesen Sitzenbleibern – so lässt sich überschlägig sagen – sind inzwischen auf eine Sonderschule (meist für Lernbehinderung) überwiesen worden. Kurz: Am Ende der Grundschulzeit haben wir es längst nicht mehr mit allen Kindern eines Altersjahrgangs zu tun, sondern nur noch mit etwa 80 % der ursprünglich gestarteten. Die anderen – ausnahmslos Kinder am unteren Ende des Leistungsspektrums – wurden bereits entfernt. Heterogenität, das lässt sich daraus entnehmen, gilt in den Jahrgangsklassen der Grundschule vor allem dann als ärgerlich und als unzumutbar, wenn sie sich als zu geringe Begabung, als zu schwache Leistungsfähigkeit darstellt. Dann reagiert unser Schulwesen auch schon im Primarbereich mit systematischen Formen der Aussonderung. Davon sind Kinder aus einfachen sozialen Verhältnissen, insbesondere aber Kinder aus Migrantenfamilien, besonders stark betroffen.

Die Sekundarschule – Selektion als Prinzip

In der Grundschule wird Heterogenität somit ausschließlich am unteren Ende des Leistungsspektrums beschnitten. In der Sekundarschule wird der Sortierungsapparat nun deutlich erweitert und bezieht sich auf alle Bereiche des Leistungsspektrums.

Schulformgliederung und Übergangsauslese

Am Ende der Grundschule ist zu entscheiden, ob das Kind von der 5. Klasse an ein Gymnasium oder eine andere Schulform (in den meisten Bundesländern: Hauptschule, Realschule) besuchen wird. Vom Anspruch her ist mit dieser Übergangsauslese eine Homogenisierung nach der kognitiven Leistungsfähigkeit verbunden. So sollen intellektuell besonders befähigte Kinder auf dem Gymnasium zum Abitur und zur Studierfähigkeit geführt werden; die Hauptschule hingegen führt bei deutlich geringeren Leistungsansprüchen zu einem Abschluss, mit dem bestenfalls eine Berufsausbildung begonnen werden kann. In der Tat stellt sich eine solche (relative) Homogenisierung auch tatsächlich ein. Im internationalen Vergleich sind die deutschen Sekundarschulklassen des gegliederten Schulsystems die homogensten; denn in den allermeisten Ländern der Welt besuchen alle Kinder bis zum 8. oder 9. Schuljahr eine gemeinsame Schule, während sie in Deutschland nach Schulformen sortiert werden. Aber im deutschen Schulsystem wird nicht nur nach Leistungsfähigkeit, sondern ganz massiv auch nach sozialer Herkunft sortiert (vgl. Ditton u.a. 2005; Rösner in diesem Band). So gehen nach wie vor nur 12 % aller Arbeiterkinder von der Grundschule auf ein Gymnasium über – gegenüber 70 % aller Beamtenkinder. Und von allen Migrantenkinder besuchen 50 % eine Hauptschule und nur 9 % ein Gymnasium (vgl. Baumert/Schümer 2001, 373). Die Sortierung nach der 4. Klasse erfolgt somit nach einem offiziellen Kriterium, dem der Leistung, und nach einem

verdeckten, einem inoffiziellen Kriterium – und das ist die soziale Herkunft. Dass dabei im Zweifelsfall die soziale Herkunft gegenüber der Leistungsfähigkeit durchschlägt, soll an dem folgenden Forschungsbeispiel verdeutlicht werden.

In der Hamburger Leistungsvergleichsstudie „LAU“ haben Rainer Lehmann u.a. (1997) den Leistungsstand der Kinder am Ende der 4. Klasse über einen Leistungstest (KS HAM 4/5) ermittelt. Zugleich wurde geschaut, welche Schullaufbahn-Empfehlung die Kinder am Ende der 4. Klasse von ihren Lehrerinnen erhalten. Tab. 1 zeigt, dass die Gymnasialempfehlungen nicht nur von den Leistungen, sondern in massiver Weise auch von der sozialen Herkunft abhängig sind. Der in der letzten Spalte angegebene „kritische Wert“ besagt: Dieses Ergebnis im Leistungstest muss ein Kind erreichen, um mit einer Wahrscheinlichkeit von mehr als 50 % eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Das Ergebnis ist eindeutig und erschreckend zugleich: Je niedriger der Bildungsabschluss des Vaters, desto höher müssen die Testleistungen des Kindes sein. Während dem „Kind eines Vaters mit Abitur ... eine Testleistung (genügt), die noch unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt“, muss das Kind eines Vaters, der über keinen Schulabschluss verfügt, mit 97,5 Punkten eine exzellente Leistung vorzeigen, um für das Gymnasium empfohlen zu werden.

Tabelle 1: Prozentwerte und Standards für Gymnasialempfehlungen der Grundschule nach sozialen Gruppen

| Gruppierung nach Bildungsabschluss des Vaters | N | Anteil der Gymnasial-empfohlenen (in %) | Gruppenspezifischer Standard: „kritischer Wert“ im KS HAM 4/5 |
|---|-------|---|---|
| ohne Schulabschluss | 401 | 15,7 | 97,5 |
| Haupt-/Volksschule | 2.214 | 26,2 | 82,3 |
| Real-/Mittelschule | 1.783 | 40,2 | 77,1 |
| Fachhochschulreife | 499 | 51,3 | 76,3 |
| Abitur | 2.113 | 69,8 | 65,0 |

Quelle: Lehmann u.a. 1997, 89

Was wir hier finden, ist eine doppelte soziale Benachteiligung. Kinder aus „bildungsfernen“ sozialen Schichten werden in weniger anregungsreichen Umwelten groß und haben es ohnehin weit schwerer, schulische Leistungen und Interessen auszubilden. Aber selbst wenn ihnen das gelingt, werden sie zusätzlich benachteiligt, denn ihre Leistungen müssen weit höher sein, um die „gleichen“ Bildungschancen zu erhalten (vgl. Lehmann u. a. 1997, 81ff.).

Exkurs: primäre und sekundäre soziale Ungleichheit

An dieser Stelle ist es notwendig, auf den systematischen Unterschied zwischen der primären und der sekundären sozialen Ungleichheit einzugehen (vgl. Baumert/ Schümer 2001, 354; Breen/ Goldthorpe 1997).

Zunächst zur primären sozialen Ungleichheit: Kinder aus einfachen sozialen Verhältnissen haben ein geringeres familiäres Anregungsmilieu, bilden deshalb im Durchschnitt ihre Intelligenz und ihre Interessen weniger gut aus. Daraus ergeben sich schwächere Schulleistungen, die den Aufstieg in höhere Schulformen sowie das Erreichen besserer Zertifikate verhindern (vgl. Ditton u.a. 2005, 298ff.). Kurz: Die sozialen Ungleichheiten führen dazu, dass die einen Kinder bessere, die anderen schwächere Schulleistungen erbringen. Nun gibt es aber Kinder, die trotz dieser familiären Benachteiligungen gute oder sogar sehr gute schulische Leistungen erreichen. Die Ergebnisse von Lehmann u.a. zeigen, dass diese Kinder trotzdem nicht die Gratifikationen (Noten, Abschlüsse etc.) erhalten, die diesen Leistungen angemessen wären. Damit tritt eine zusätzliche Form der Bildungsungleichheit auf, die nicht durch Leistungsunterschieden gedeckt ist: Kinder bestimmter sozialen Gruppen (z. B. Arbeiterkinder, Migranten) werden trotz erbrachter Leistungen schlechter

behandelt als gleich leistungsstarke Kinder anderer sozialer Gruppen. Dieses wird dann als sekundäre Ungleichheit bezeichnet. Solche sekundären Bildungsungleichheiten werden in unterschiedlicher Weise erzeugt. Das elterliche Entscheidungsverhalten gehört ebenso dazu wie eine meist verdeckte Benachteiligung durch Schule und Lehrkräfte.

Damit machen sowohl die LAU-Ergebnisse von Lehmann u.a. (1997) als auch die PISA-Ergebnisse von Baumert/Schümer (2001, 356ff.) sehr deutlich, dass von einer „leistungsgerechten“ Auslese im deutschen Schulsystem nur sehr begrenzt die Rede sein kann. Denn zum erheblichen Teil bestimmt die soziale Herkunft auch unabhängig von der individuellen Leistung, welche Heranwachsende im gegliederten Schulsystem welche Schulformen besuchen und dann die entsprechenden Abschlüsse erreichen. Anders formuliert: Die sekundäre soziale Ungleichheit – und damit die soziale Vererbung von Bildungspatenten – ist im deutschen Schulsystem ganz besonders hoch.

Leistungsheterogenität im gegliederten Schulwesen

Betrachtet man die Übergangsauslese nach der 4. Klasse im Ergebnis, so bedeutet das: Hauptschulklassen, Realschulklassen, Gymnasialklassen unterscheiden sich im mittleren Niveau ihrer Leistungen deutlich voneinander – und sie unterscheiden sich in ihrer sozialen Zusammensetzung. Das Kind der türkischen Putzfrau ist im Gymnasium genauso selten vertreten wie der Professorensohn in der Hauptschule. Dennoch sind diese Klassen nicht einfach „homogen“; vielmehr hat zuletzt PISA deutlich gemacht, dass auch die Schulformen des gegliederten Systems eine erhebliche Leistungsstreuung aufweisen. So würden – um nur ein Beispiel zu nennen – die 10 % Besten in der Hauptschule im Gymnasium zum mittleren Leistungsbereich gehören. Und knapp die Hälfte der 15-Jährigen in Realschulen überschneiden sich in ihren Leistungen mit den Heranwachsenden in den Gymnasien (vgl. Artelt u. a. 2001, 121). Damit teilt das gegliederte Schulsystem die Schüler/innen zwar in drei Leistungsklassen ein; doch bei den tatsächlich erbrachten Leistungen unterscheiden sich diese keineswegs trennscharf voneinander, vielmehr gibt es hier erstaunlich breite Überlappungsfelder. Das wiederum bedeutet, dass trotz aller selektiven Anstrengungen des Systems auch die Lerngruppen des gegliederten Schulsystems in sich leistungsheterogen sind. Zwar sind sie lange nicht so heterogen wie etwa die Klassen in Finnland, Kanada oder Schweden; aber sie sind weit heterogener als unsere Konzepte von „Schulform und Begabung“ das zulassen möchten. Genau dies wird von vielen Lehrkräften des gegliederten Schulsystems immer wieder beklagt: Die Klassen seien viel zu heterogen. So gesehen ist die „homogene Lerngruppe“ auch im gegliederten Schulsystem eine Fiktion, der nachgejagt wird, ohne sie je zu erreichen.

Leistungsversagen und „Abschulung“

Die Zuweisung nach der 4. Klasse ist mit der Prognose verbunden, dass das einzelne Kind mit seinem spezifischen Leistungspotenzial in der jeweiligen Schulform am besten aufgehoben ist und dort angemessen gefordert werden kann. Diese Prognose erweist sich jedoch häufig als falsch. Relativ wenige Probleme entstehen aus einer falschen Prognose, wenn die Anforderungen einer Schulform als zu gering erlebt werden; dann gehört das Kind halt zu den Besseren in seiner Klasse. Weit problematischer ist es, wenn in einer Schulform die Leistungsanforderungen als zu hoch erlebt werden – und wenn Lehrerinnen und Lehrer dann die Meinung vertreten, dies Kind „gehört nicht hierher“. Solche Diskrepanzen führen zunächst zum Sitzenbleiben (besonders häufig in den 7. und 8. Klassen) und – oft in Folge davon – zur „Abschulung“: Gymnasiast/innen wechseln zur Realschule, Realschüler/innen zur Hauptschule, um dort leistungsmäßig wieder Fuß zu fassen. Ein solcher Abbruch einer geplanten Schullaufbahn wird in aller Regel als massives Versagen erlebt und ist deshalb oft mit erheblichen sozialen und emotionalen Turbulenzen verbunden. Die Zahl der Schüler/innen, die im Laufe der Sekundarstufe solche Rückstufungserfahrungen machen, ist erheblich. Bezogen auf alle 15-Jährigen sind es 10 %. Nimmt man als Bezugsgruppe die 15-Jährigen in einer Schulform, so wurden etwa 20 % aller Hauptschüler/innen und 15 % aller Realschüler/innen im Laufe der Sekundarstufe von einer „höheren“ Schulform zurückgestuft (vgl. Tillmann/Meier 2001, 476). Auch bei dieser Maßnahme geht es darum, die angestrebte Leistungshomogenität der jeweiligen Schulform zu sichern, indem wieder einmal Heterogenität „nach unten“ abgeschnitten wird.

Zwischenbilanz

Vom ersten Schultag an greifen in unserem Schulsystem institutionelle Maßnahmen, die auf die Sicherung einer fiktiven Homogenität ausgerichtet sind. Die meisten dieser Maßnahmen funktionieren als Ausschluss der jeweils Leistungsschwächeren. Produziert werden damit Erfahrungen des Versagens, des Nichtkönnens, des Ausgeschlossenwerdens – und dies in einem Ausmaß wie wohl in keinem anderen Schulsystem der Welt. Die folgende Tabelle zeigt anhand der PISA-2000-Daten auf, wie hoch der Anteil der „Schulversager“ unter den 15-Jährigen ist.

Tabelle 2: Schulkarrieren von 15-Jährigen in Deutschland

| | Prozentanteil der Schüler | Zahl der Schüler |
|---|---------------------------|------------------|
| Sonderschüler | 3.5 | 179 |
| Zurückgestellte | 10.6 | 547 |
| Wiederholer | 24.1 | 1249 |
| Absteiger | 9.8 | 509 |
| Schüler mit mindestens einem Misserfolg | 39.1 | 2024 |
| darunter: Schüler mit zwei oder mehr Misserfolgen | 8.9 | 460 |
| Schüler mit „glatter Schulkarriere“ | 60.9 | 3153 |
| Schüler insgesamt | 100.0 | 5177 |

Quelle: Schümer 2004, 76

Wenn man die verschiedenen Werte für Zurückstellungen, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen und Abschlüssen addiert, so kommt man zu dem Ergebnis: Fast 40 % der deutschen Schüler/innen machen zwischen der ersten und der 10. Klasse mindestens einmal die Erfahrung, von ihrer Lerngruppe aufgrund angeblich mangelnder Fähigkeiten ausgeschlossen zu werden. „Was Du kannst, reicht nicht“, wird ihnen gesagt, „deshalb musst du woanders hin.“ Schlüsselst man dies nach Schulformen auf, so werden diese Zahlen noch erschreckender. An Hauptschulen sind es fast 2/3 der Heranwachsenden, aber auch an Realschulen immer noch 43 %, die mindestens einmal ein solches Schulversagen zu verarbeiten hatten. Nur an Gymnasien findet sich mit 16 % ein anderes Bild.

Mit der zentralen These zu Anfang wurde bereits dargelegt, welche pädagogische Sichtweise am Zustandekommen dieser Selektionsquoten erheblich beteiligt ist: die Vorstellung, dass Lernen in der Gruppe umso besser gelingt, je ähnlicher sich die Lernenden in ihren Fähigkeiten und Begabungen sind, und die Vorstellung, dass man allen Beteiligten etwas Gutes tut, wenn man die jeweils schwächsten Schüler ausschließt. Dies sei gut für die betroffenen Kinder, weil deren Überforderung beendet würde. Dies sei gut für die anderen Kinder, weil die nicht mehr „gebremst“ werden. Und dies sei gut für die Lehrkräfte, weil nun beim Unterricht wieder alle mitkommen. Die hier präsentierten Daten zeigen: Die Vorstellung, man müsse Heterogenität reduzieren, müsse sich der Homogenität zumindest annähern, fordert sehr viele Opfer. Das Ziel, Kindern bei Lernschwierigkeiten zu helfen, wird dabei weitgehend verfehlt. Dabei finden wir ein Ineinandergreifen institutioneller Vorgaben mit einer weit verbreiteten Mentalität nicht nur bei Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch bei Eltern und Schüler/innen.

Diese kontinuierliche Auslese in der Absicht, Homogenität herzustellen, hat nun ganz besondere Auswirkungen am unteren Ende des Leistungsspektrums: Kinder mit eher schwachen Leistungen machen häufig Misserfolgserfahrungen und werden schließlich in Hauptschulen oder Sonderschulen eingewiesen. Dort treffen sie ganz überwiegend auf Mitschüler/innen mit gleichem Schicksal. Es lässt sich empirisch nachweisen, dass in solchen Gruppen das Anregungspotential dürftig und der Kompetenzerwerb gering ist (vgl. Schümer 2004); zudem ist dort eine schul- und lern-distanzierte

Haltung weit verbreitet. Deshalb wäre es gerade für solche Schüler/innen wichtig, in heterogenen Lerngruppen auch mit solchen Kindern zu lernen, von denen Lern- und Leistungsanregungen ausgehen.

Handlungsperspektiven

Als im Dezember 2001 die PISA-Ergebnisse veröffentlicht wurden, hat die KMK unmittelbar darauf mit einem Handlungskatalog reagiert (Beschluss vom 5./6.12.2001). In sieben „Handlungsfeldern“ wollen alle 16 Kultusminister/innen Maßnahmen ergreifen, um auf die schlechten Leistungsergebnisse und auf die massiven Selektionsraten angemessen zu reagieren. Dieser Katalog soll hier noch einmal in Stichworten präsentiert werden.

Handlungsfelder der KMK (Beschluss v. 05.12.2001)

1. Verbesserung der Sprachkompetenz in verschiedenen Bereichen
2. Bessere Verzahnung von Vor- und Grundschule; frühere Einschulung
3. Verbesserung der Grundschulbildung
4. Bessere Förderung bildungsbenachteiligter Kinder
5. Qualitätssicherung durch verbindliche Standards und Evaluation
6. Stärkung der diagnostischen und methodischen Kompetenzen der Lehrkräfte
7. Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote

Dieser Katalog enthält sicher wichtige und sinnvolle Vorschläge. Auffällig ist aber zugleich, dass die selektiven Instrumente des deutschen Schulsystems – insbesondere die selektive Struktur der Sekundarstufe I – gar nicht erst angesprochen werden. Wenn man fünf Jahre später einmal fragt, in welchen dieser Handlungsfelder denn wirklich – konkret und praktisch – etwas passiert ist, dann steht über alle Bundesländer hinweg das Handlungsfeld (5) „Qualitätssicherung durch verbindliche Standards und Evaluation“ weit an der Spitze. In fast allen Bundesländern war die bevorzugte bildungspolitische Reaktion auf PISA: häufigere und systematische Leistungsüberprüfungen, und zwar von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I. Dazu gehören jährlich „Lernstandserhebungen“ genauso wie die Einführung zentraler Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I (vgl. Nessel 2005). Solche Standardsetzungen, solche Evaluationen können sinnvolle Maßnahmen sein. Doch Sinn macht das nur, wenn gleichzeitig mehr und bessere Lerngelegenheiten geschaffen werden – und zwar insbesondere für die schwächeren Schüler/innen. Doch hier hat sich insgesamt viel zu wenig bewegt (vgl. Hovestadt 2005). Insbesondere finden sich kaum Aktivitäten, die auf Intensivierung und Verbesserung des Lernens in der Sekundarstufe zielen.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass der Handlungskatalog der KMK die Probleme nicht grundsätzlich genug angeht, dass er zudem auch noch wichtige Bereiche ausklammert. Die Struktur der Sekundarstufe gehört sicher dazu. Was kann es bedeuten, die Probleme grundsätzlicher anzugehen? Dies soll abschließend an einem ausländischen Beispiel konkretisiert werden.

Der Blick über den Zaun: Kanada

Kanada hat bei der PISA-Untersuchung hervorragend abgeschnitten. Es liegt bei allen drei Kompetenzen (also Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft) im internationalen Vergleich in der Spitzengruppe (vgl. Baumert u.a. 2001, 106, 174, 230). Die soziale Auslese in Kanada ist nur halb so groß wie in Deutschland, obwohl der Migrantanteil dort noch höher ist als bei uns (20 % zu 15 %¹). Diese Ergebnisse machen neugierig. Weil ich 2003 die Chance hatte, eine Woche lang in Ontario Schulen zu besuchen, habe ich davon noch einen ganz lebendigen Eindruck. Deshalb steht Kanada hier als Beispiel.²

- Kanada hat – wie fast alle entwickelten Länder dieser Welt – ein reines Gesamtschulsystem. Der Unterbau wird als Grundschule bezeichnet und geht in Ontario von der 1. bis zur 9. Klasse. Diese Schule wird von allen Kindern der jeweiligen Wohnregion besucht – Kinder mit Behinderungen eingeschlossen. Daran schließen Sekundarstufenzentren der Klassen 10-12 an.

- Der Kindergarten gehört wie selbstverständlich zu jeder Grundschule in Ontario dazu. Wenn die kanadischen Kinder ins 1. Schuljahr kommen, können die allermeisten von ihnen bereits Lesen und Schreiben. Der Kindergartenbesuch ist freiwillig und kostenlos – mehr als 90 % der Eltern machen von diesem Angebot Gebrauch. Die Pädagoginnen, die in diesen Kindergarten-
gruppen arbeiten, haben dafür eine spezielle Ausbildung an der Universität durchlaufen, sie werden genauso bezahlt wie die Lehrerinnen in der Grundschule.
- Von der 1. Klasse an ist die kanadische Schule wie selbstverständlich eine Ganztagschule. Dabei gibt es keine Trennung von Unterricht vormittags und Betreuung nachmittags, sondern eine Mischung unterschiedlicher Lernaktivitäten. Für uns besonders überraschend: Diese Schule ist auch eine Ganztagschule für die Lehrerinnen und Lehrer. Es besteht bei voller Stelle eine Anwesenheitspflicht von 8.30 Uhr bis etwa 15.30 Uhr, zugleich gibt es aber auch gute Arbeitsmöglichkeiten für die Lehrkräfte: Bibliothek, PC-Ausstattung etc.
- Die Schulen, die Lehrerinnen und Lehrer, sind darauf eingestellt, dass die Schülerschaft in jeder Schule heterogen zusammengesetzt ist. Das bezieht sich auf intellektuelle Fähigkeiten, auf soziale und ethnische Herkunft, auf Sprachkenntnisse etc. Unterricht so anzulegen, dass diese unterschiedlichen Fähigkeiten berücksichtigt werden, wird auch dort von den Lehrkräften als schwierig erlebt – gilt aber als legitimer und notwendiger Anspruch.
- Die meisten Kinder, die bei uns in die Sonderschule gehen, werden in Kanada in der allgemeinen Schule unterrichtet. In jeder Schule gibt es ein „Ressource Center“, in dem Sonderpädagogen arbeiten und diese Kinder mit individuell unterschiedlichem Zeitaufwand betreuen. Die meisten dieser Kinder sind in normalen Klassen integriert und erhalten im Ressource-Center wöchentlich einige zusätzliche Förderstunden.

Diese Skizzierung wird hier abgebrochen, um einige systematische Punkte herauszuarbeiten.

Erstens: Der Übergang von Kindergarten in die Grundschule ist in Kanada kein institutionelles Problem und kein Problem unterschiedlicher pädagogischer Professionen. Schulkindergärten gibt es nicht, weil es keine Rückstellungen gibt. Die Einrichtung Kinderhort ist unbekannt, weil es nur Ganztagschulen gibt. Kurz: Das deutsche Kampffeld Schule vs. Jugendhilfe, auf dem gegenwärtig die alten Bataillone wieder aufrüsten, gibt es in dieser Weise in Kanada nicht.

Zweitens: Die Entscheidung für eine gemeinsame Schule für alle ist in Kanada vor vielen Generationen gefallen – sie wird politisch von niemandem in Frage gestellt. Damit sind aber auch die Bedingungen für die Integration von Migrantenkindern ungleich besser als in unserem gegliederten Schulsystem. Kurz: Das Kampffeld selektives vs. integriertes Schulsystem, auf dem wir in der Bundesrepublik seit mehr als 30 Jahren ohne Ergebnisse agieren, entfällt in Kanada.

Drittens: Die Heterogenität der Schülerschaften ist ein konstitutives Element des schulischen Lernens. Lehrkräfte müssen sich dem Anspruch stellen, keinen Schüler zurückzulassen. Dies wird auch von kanadischen Lehrkräften als schwierige Aufgabe angesehen, der man sich allerdings alltäglich stellen muss. Denn die deutsche Möglichkeit, schwache Schüler/innen wieder loszuwerden, gibt es im kanadischen System nicht.

Dieser Blick über den Zaun auf das kanadische Schulsystem sollte zwei Punkte verdeutlichen. Zunächst einmal zeigt sich: Die Lage, die Situation an deutschen Schulen ist zwar schwierig, aber sie ist weder zwangsläufig so noch ist sie unveränderbar. Es gibt andere entwickelte Länder in der Welt, die mit gleichen Problemen wesentlich intelligenter umgehen und dabei viel erfolgreicher sind. Von deren Erfahrungen, von deren Strategien zu lernen wäre sinnvoll. Zugleich zeigt sich aber auch, dass es dabei nicht um Einzelmaßnahmen, nicht um bestimmte Techniken, auch nicht nur um Systemstrukturen geht. Vielmehr ist es zwingend notwendig, „Schule neu zu denken“ – wie es Hartmut von Hentig (1993) formuliert hat. Es muss gelingen, sich in Deutschland von der Fiktion, die homogene Lerngruppe sei die beste Ausgangsbedingung für guten Unterricht, zu trennen. Dazu gehört, sich von den immer neuen Versuchen zu verabschieden, die Auslese noch ein bisschen perfekter zu machen. Dies erfordert – so scheint mir – zuallererst eine Veränderung der pädagogischen Mentalitäten, einen Wandel in den Köpfen. Nur wenn das gelingt, wird man auch die dringend notwendigen Strukturveränderungen schaffen: Weg von einem selektiven und hin zu einem fordernden Schulsystem.

Literatur

- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J. u.a./Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, S. 69-139.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J. u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, S. 323-407.
- Baumert, J. u.a./Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: *Rationality and Society* 9, H.3, S. 275-305.
- Döbert, H. u. a./Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hg.) (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin: BMBF.
- Ditton, H./Krüske, J. / Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, H.2, S. 285-304.
- FORSA: Große Mehrheit für Sitzenbleiben. Neue Umfrage. (2002). URL: <http://www2.tagesspiegel.de/archiv/2002/02/12/ak-ws-6610943.html> [Stand: 19.06.02]; <http://www.stern.de/politik/deutschland/:Bildung-Schaff-Sitzenbleiben/566113.html> [Stand: 24.07.2006].
- von Hentig, H. (1993): Die Schule neu denken. München; Wien: Hanser.
- Hovestadt, G./Kessler, N. (2004): Weichenstellungen nach PISA – Recherchen in den deutschen Bundesländern. URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary6400/AbschlussWeichenstellungen_2004.pdf[Stand: 24.07.2006].
- Krohne, J./Meier, U./Tillmann, K. J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, H.3, S. 373-391.
- Lehmann, R. u. a. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Möckel, A. (1997): Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration. In: Eberwein, H. (Hg.): *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderungen lernen gemeinsam*. 4. Aufl., Weinheim; Basel.
- Nessel, I. (2005): Zwei Wege – Brandenburg und Rheinland-Pfalz. In: Becker, G. u. a. (Hg.): *Standards. Jahresheft XXIII*. Seelze: Friedrich, S. 22-24.
- Prenzel, M. u. a./PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u. a.: Waxmann.
- Rath, W. (2001): Statistik von Behinderungen. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 216-217.
- Ratzki, A./Koch-Priewe, B. (2004): Der Blick über den Zaun. Australien und Kanada. In: Becker, G. u. a. (Hg.): *Jahresheft XXII*. Seelze: Friedrich, S. 78-80.
- Sandfuchs, U. (1994): Unterricht. In: Keck, R./Sandfuchs, U. (Hg.): *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 339-340.
- Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G./Tillmann, K.J./Weiß, M. (Hg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 73-115.
- Tillmann, K. J. / Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J. u. a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, S. 468-510.

1 Kriterium: Beide Eltern im Ausland geboren, vgl. Baumert u. a. 2001, 348, 384. 2 Zum kanadischen Schulwesen vgl. DIPF 2003, Ratzki/ Koch-Priewe 2004.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter (Auszüge)

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Entwicklungen im Sekundarbereich I in den Ländern

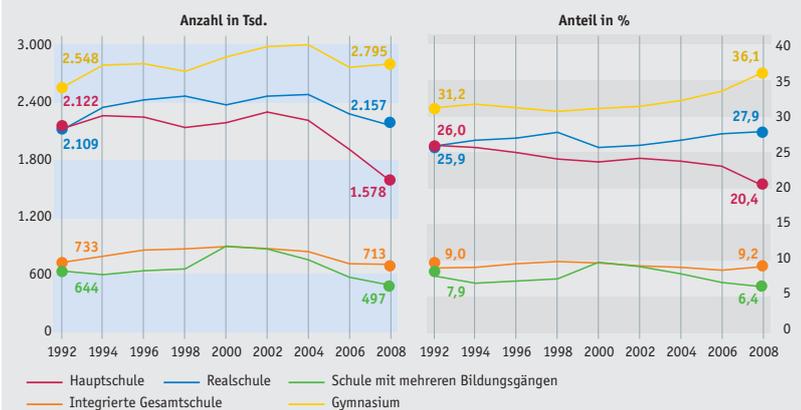
Seit mehr als drei Jahrzehnten konzentriert sich die Schuldiskussion auf den Sekundarbereich I und die Frage nach dem Verhältnis von gemeinsamer Förderung und Integration von Schülern sowie einer sachgerechten Differenzierung nach Befähigung und Leistung. Neue Impulse bekam die Diskussion durch die strukturellen Neuerungen in den ostdeutschen Ländern, die seit der Wiedervereinigung ein Schulwesen gestalten, das in der Regel aus dem Gymnasium und einer weiteren Schulart mit Haupt- und Realschulbildungsgang besteht. In jüngster Zeit brachen Diskussionen um die Gestaltung des Sekundarbereichs I erneut auf, wobei die Hintergründe von Land zu Land sehr verschieden sind. In einer jeweils spezifischen Konfiguration wirken Faktoren wie bildungspolitische Ziele, Akzeptanz einzelner Schularten, Rahmenbedingungen für Qualitätssicherung an der Einzelschule, demografische Entwicklung und Finanzsituation zusammen.

Trotz unterschiedlicher Ausgangslage in den einzelnen Ländern lassen sich doch einige übergreifende Trends hinsichtlich der Entwicklungen im Sekundarbereich I identifizieren: Ein erster Trend besteht offenbar darin, dass die Hauptschule auch unter Berücksichtigung der insgesamt rückläufigen Schülerzahlen überproportionale Rückgänge zu verzeichnen hat (Abb. D1-1).

Zugleich gibt es einen anhaltenden Trend zum Gymnasium (Abb. D1-1), der einzigen durchgängig in allen Ländern anzutreffenden Schulart. Das Gymnasium befindet sich derzeit in einem Umgestaltungsprozess. So vollzieht sich in den letzten Jahren ein zumeist schrittweiser Übergang vom neun- zum achtjährigen Gymnasium (G8). Dies führt zum einen dazu, dass für eine Übergangszeit gleichermaßen G8- und G9-Schüler im Schulwesen sind. Zum anderen kommt es zu einem „doppelten Abiturjahrgang“, jedoch aufgrund des unterschiedlichen Einführungszeitpunktes des G8 in den einzelnen Ländern zeitversetzt. Für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ist die G8-Umstellung mit einer zeitlichen Mehrbelastung verbunden, die sich auch auf außerschulische Aktivitäten auswirken könnte. Es bleibt abzuwarten, ob der Trend zum Gymnasium weiter anhält oder sich ein Ausweichen auf andere Schularten, die das Abitur nach 13 Schuljahren anbieten, zeigt.

Ein dritter Entwicklungstrend im Sekundarbereich I ist die Neuordnung des nichtgymnasialen Schulartangebots; sie hängt auch mit dem Schülerrückgang an der Hauptschule zusammen. Davon nicht betroffen sind die ostdeutschen Flächenstaaten und das Saarland, wo jeweils eine Schule mit mehreren Bildungsgängen den Haupt- und den Realschulbildungsgang innerhalb einer Schulart vereint (Abb. D1-3). Für die übrigen Länder lassen sich grob zwei Ansätze unterscheiden, um der oben beschriebenen Situation an der Hauptschule zu begegnen: Während in Berlin, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein die flächendeckende Zusammenlegung von Haupt- und Realschule (teilweise mit Gesamtschulen) beschlossen oder bereits erfolgt ist,

Abb. D1-1: Absolute und prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 8 auf die Schularten* 1992 bis 2008

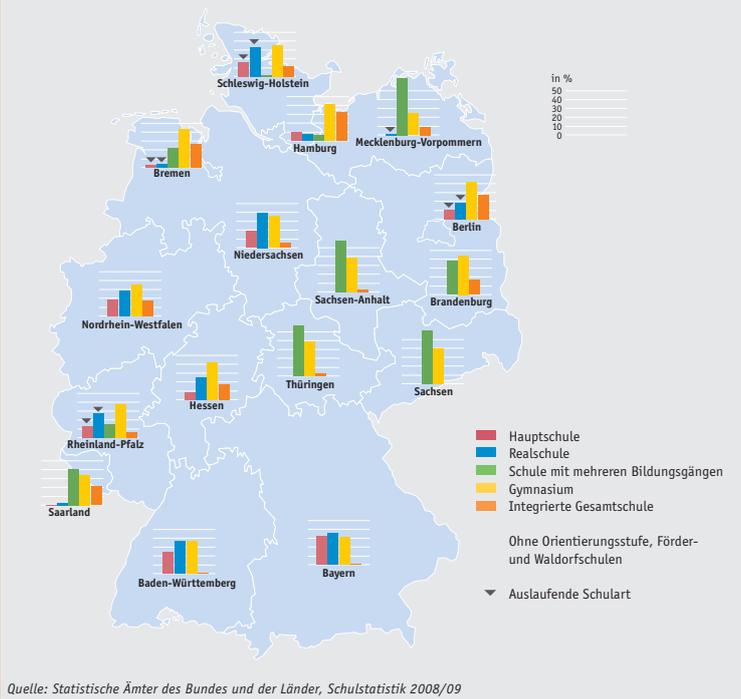


* Ohne Orientierungsstufe, Freie Waldorfschule und Förderschule

Quelle: Sekretariat der KMK (2010), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1999 bis 2008, eigene Darstellung

Seit dem Jahr 2006 wird alle zwei Jahre eine umfassende empirische Bestandsaufnahme vorgelegt, die das deutsche Bildungssystem als Ganzes abbildet und von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachsenenalter reicht. Der hier vorliegende Text ist ein Auszug aus dem Abschnitt „Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter“ aus dem Bildungsbericht 2010. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2010, S. 62-68, S. 86-88, S. 89-93. Download unter www.bildungsbericht.de. © W. Bertelsmann Verlag

Abb. D1-3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I auf die Schularten 2008/09 nach Ländern (in %)



halten Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen an der eigenständigen Hauptschule fest. Dort setzt man auf regionalspezifische Lösungen, die engere Kooperationen bzw. lokale Verbünde von Haupt- und Real- bzw. Gesamtschulen unter Wahrung der schulartspezifischen Teilstandorte ermöglichen. Zudem soll die Hauptschule durch verstärkte Berufsorientierung und Zusammenarbeit mit Berufsschulen und Betrieben aufgewertet werden. Mittelfristig wird damit in elf der sechzehn Länder im Sinne eines „Zwei-Säulen-Modells“ neben dem Gymnasium (mit dem Abitur nach 12 Schuljahren) nur noch eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen (zum Teil mit dem Abitur nach 13 Jahren) sowie in einer Reihe von Ländern die Integrierte Gesamtschule (überwiegend mit dem Abitur nach 13 Jahren) existieren.

Übergang vom Primarbereich in den Sekundarbereich I

Der Übergang in die weiterführenden Schulen des Sekundarbereichs I erfolgt in der Regel nach einer

vierjährigen Grundschulzeit (sechs Schuljahre in Berlin und Brandenburg). Die Übergangsquoten auf die weiterführenden Schularten nach der Grundschule bestätigen auch für die Fünftklässler 2008/09 den oben beschriebenen Trend steigender Gymnasial- und sinkender Hauptschulanteile. In zwölf Ländern besucht der größte Anteil der Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Grundschule das Gymnasium. Auch in Bayern gingen erstmals mehr Grundschüler auf ein Gymnasium über als auf eine Hauptschule. Nur noch in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen verzeichnet die jeweilige Schulart mit mehreren Bildungsgängen die meisten Übergänge. In den drei Stadtstaaten entfällt inzwischen die Hälfte aller Grundschulübergänge auf den gymnasialen Bildungsweg.

Soziale Disparitäten beim Schulartbesuch

Anhand der Schulartverteilung im Sekundarbereich I lassen sich ethnische und soziale Segregationstendenzen aufzeigen, die durch selektive Übergangsentscheidungen und Wechsel bis zum Alter von 15 Jahren entstanden sind (Abb. D1-4).

Für 15-jährige Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund* war 2006 die Gymnasialbesuchsquote mit 37% deutlich höher als für diejenigen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (22%). Letztere waren hingegen mehr als doppelt so häufig in Hauptschulen zu finden (16 gegenüber 36%). Diese Disparitäten sind eng mit der sozialen Lage der Herkunftsfamilien verknüpft, denn fast die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber nur ein Fünftel der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund stammt aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Gleichwohl hat der Migrationshintergrund einen eigenen Effekt auf den Schulartbesuch, da selbst unter Beachtung des sozioökonomischen Status migrationspezifische Unterschiede bestehen bleiben: Die Schulartverteilung ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen Statusgruppen ungünstiger als für diejenigen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Da die Jugendlichen mit Migrationshintergrund wiederum bei gleichem sozioökonomischem Status auch niedrigere PISA-Testleistungen (hier Lesekompetenz) erreicht haben, scheint die ungleiche Verteilung auf die Schularten in erster Linie Ungleichheiten in den erworbenen Kompetenzen widerzuspiegeln (primäre Disparitäten). In welchem Ausmaß darüber hinaus auch unterschiedliche Übergangsentscheidungen je

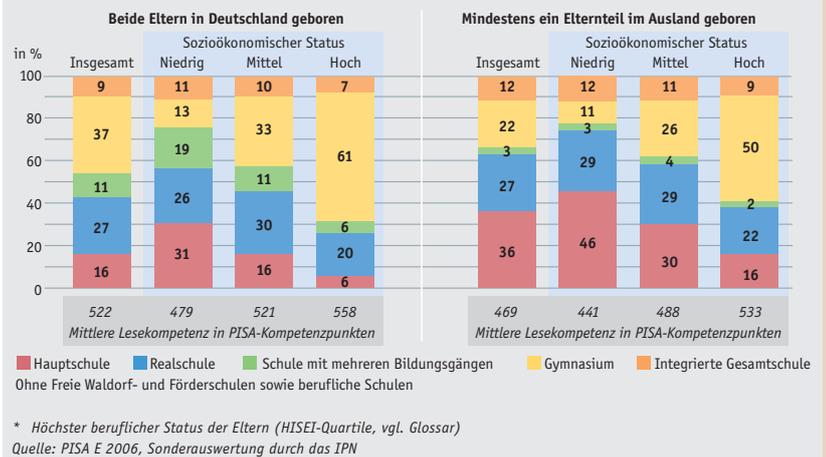
* Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

nach ethnisch-kultureller Orientierung und sozioökonomischer Lage der Familien getroffen wurden (sekundäre Disparitäten), bleibt hingegen in dieser Analyse des Schulartbesuchs 15-jähriger Schülerinnen und Schüler offen.

Klassenwiederholungen

In den Bildungsberichten 2006 und 2008 wurde aufgezeigt, dass trotz der auf Leistungshomogenisierung der Lerngruppen abzielenden Mehrgliedrigkeit des Schulwesens viele Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholen. Im Schuljahr 2008/09 waren 184.000 Schülerinnen und Schüler davon betroffen. Die Wiederholerquote hat sich damit insgesamt von 2,7% im Schuljahr 2006/07 auf 2,2% reduziert, was auf Rückgänge in allen drei Schulstufen zurückzuführen ist. Auch wenn es im Sekundarbereich I gelungen ist, die Wiederholerquote von 3,6 auf 3,1% zu verringern, und Rückgänge in allen Ländern erreicht wurden, zeigen sich nach wie vor große Unterschiede zwischen den Ländern.

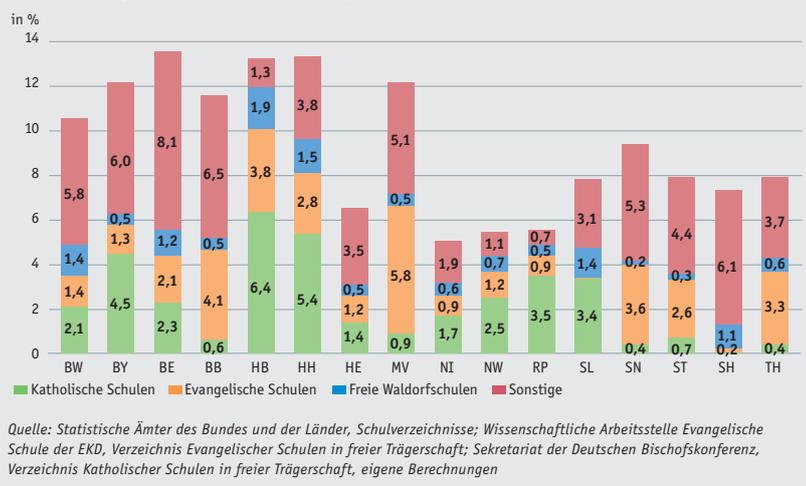
Abb. D1-4: Schulartverteilung und Lesekompetenz 15-jähriger Schülerinnen und Schüler 2006 nach Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status* (in %)



Besuch von Schulen in freier Trägerschaft

Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten spielen private Schulen bzw. Schulen in freier Trägerschaft in Deutschland eine eher nachrangige Rolle. Im Bildungsbericht 2008 wurde allerdings verdeutlicht, dass hier die Schülerzahlen zwischen 1996/97 und 2006/07 um 25% angestiegen sind, während das öffentliche Schulwesen im gleichen Zeitraum einen Schülerrückgang um knapp 9% verzeichnete. Diese Entwicklung hat sich weiter fortgesetzt. Der Schüleranteil an Schulen in freier Trägerschaft erhöhte sich zwischen 2006/07 und 2008/09 von 6,9 auf 7,6% aller Schülerinnen und Schüler. Der Anteil der Schulen in freier Trägerschaft stieg von 7,9 auf 8,9%. Den größten Zuwachs an schulartspezifischen Einrichtungen weisen Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierte Gesamtschulen auf, jedoch liegt der Schwerpunkt der Privatschulangebote weiterhin im Bereich der Förderschulen, Gymnasien sowie Grundschulen. Im Ländervergleich variiert nicht nur der Anteil der Schulen in freier Trägerschaft, sondern auch deren Zusammensetzung nach Trägern (Abb. D1-5). Ein Großteil der Schulen in freier Trägerschaft wird von kirchlichen Stiftungen und Verbänden unterhalten, wobei die katholischen Schulen mit 601 Schulstandorten und die evangelischen Schulen (430) die beiden größten Gruppen bilden. Ein ebenfalls bundesweit vertretener Schulträger ist der Bund der Freien Waldorfschulen mit insgesamt 204 Standorten. Neben den katholischen, den evangelischen und den Freien Waldorfschulen haben in einer Reihe von Ländern auch sonstige Träger starkes Gewicht. Hierzu zählen unter anderem auch jene Angebote, die auf Mehrsprachigkeit und internationale Zertifizierungen ausgerichtete Konzepte verfolgen und sogenannte alternative Schulen. Sonstige Träger sind aber z.B. auch Vereinigungen, die mit dem Ziel der Aufrechterhaltung eines wohnortnahen Schulangebots in dünner besiedelten Regionen gegründet wurden.

Abb. D1-5: Schulstandorte in freier Trägerschaft 2009 nach Ländern und Trägern (in % aller Schulstandorte)



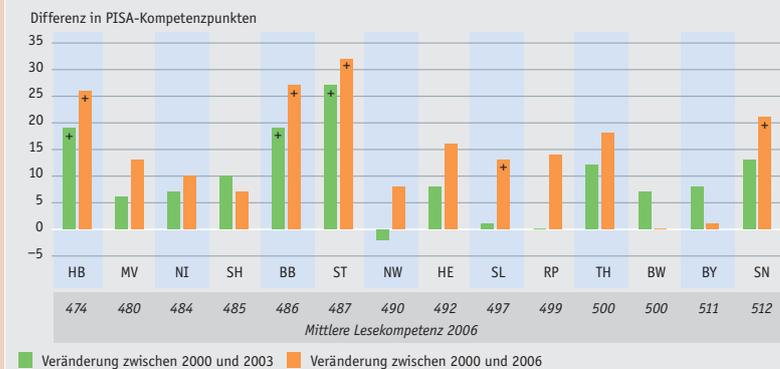
Kognitive Kompetenzen

Im Jahr 2006 wurden sowohl die PISA-Studie – sie misst Lese-, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen bei 15-Jährigen – als auch die IGLU-Studie – sie erfasst Lesekompetenz bei Viertklässlern – letztmalig so erweitert, dass Vergleiche zwischen den einzelnen Ländern möglich sind. Nachdem die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen bereits im Bildungsbericht 2008 bundesweit sowie international vergleichend berichtet wurde, steht im Folgenden der Ländervergleich im Zentrum. Das Hauptaugenmerk richtet sich wiederum auf die Entwicklung der Lesekompetenz seit PISA 2000, auf sozial- und migrationsbedingte Disparitäten sowie auf Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen.

Veränderungen zwischen 2000 und 2006 im Ländervergleich

Betrachtet man die Veränderungen der Kompetenzniveaus von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern zwischen 2000 und 2003 bzw. 2003 und 2006, so ergeben sich in der Mehrzahl der Länder Verbesserungen (Abb. D6-1). Statistisch bedeutsam sind die Zuwächse in Sachsen-Anhalt, Brandenburg und

Abb. D6-1: Veränderungen* der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen zwischen 2000 und 2003 sowie zwischen 2000 und 2006 nach Ländern (in PISA-Kompetenzpunkten)**



* Signifikante Veränderungen sind mit „+“ gekennzeichnet.

** Sortierung nach Mittelwert 2006; Angaben für BE und HH fehlen aufgrund unzureichender Beteiligungsquoten bei PISA 2000.

Quelle: PISA Konsortium Deutschland (2008), PISA 2006

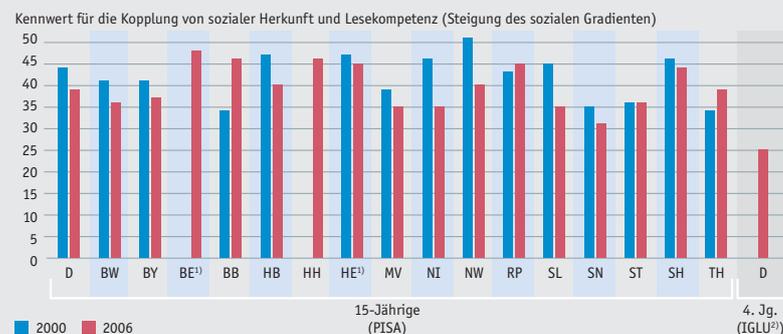
Sachsen sowie im Saarland und in Bremen. Nicht nur im Leseverständnis, sondern auch in den anderen untersuchten Kompetenzbereichen liegen Sachsen und Bayern beim PISA-Ländervergleich des Jahres 2006 an der Spitze, während die beiden Stadtstaaten Bremen und Hamburg jeweils die niedrigsten Werte aufweisen. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in diesen vier Ländern unterscheiden sich durchweg signifikant vom Bundesdurchschnitt.

Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Schülerkompetenzen

Der enge Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status des Elternhauses und dem Kompetenzerwerb der Jugendlichen in Deutschland gehörte zu den zentralen und alarmierenden Befunden von PISA 2000. Zwar zeigt sich im Trend zwischen 2000 und 2006 ein geringerer Zusammenhang, aber dennoch bleibt es eine Herausforderung, ein hohes Kompetenzniveau bei geringerem Einfluss der sozialen Lage der Herkunftsfamilie zu erreichen. Als anhand der PISA-Erhebung des Jahres 2000 zum ersten Mal Ländervergleiche publiziert wurden, war einer der bemerkenswerten Befunde, dass in Ostdeutschland durchweg niedrigere soziale Gradienten zu verzeichnen waren als in Westdeutschland, d.h., dass die erreichten Kompetenzen dort weniger stark an die soziale Herkunft gekoppelt waren. In einer Gegenüberstellung der sozialen Gradienten der Lesekompetenz aus PISA 2000 und 2006 ergeben sich allerdings deutliche Veränderungen (Abb. D6-2).

In Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt ist der Einfluss der sozialen Herkunft relativ niedrig. Demgegenüber ist die Kopplung zwischen sozioökonomischem Status und Kompetenzen in Brandenburg sowie tendenziell in Thüringen enger geworden. In Westdeutschland verringert sich teilweise die Stärke dieses Zusammenhangs; statistisch auffällig ist dies in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. Hier zeigen sich also geringere West-Ost-Unterschiede als noch im Jahr 2000.

Abb. D6-2: Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz bei 15-Jährigen 2000 und 2006 nach Ländern sowie bei Viertklässlern 2006: Anstieg des jeweiligen sozialen Gradienten



1) Angaben für BE und HH fehlen aufgrund unzureichender Beteiligungsquoten bei PISA 2000.

2) IGLU-Länderwerte vgl. Tab. D6-6web.

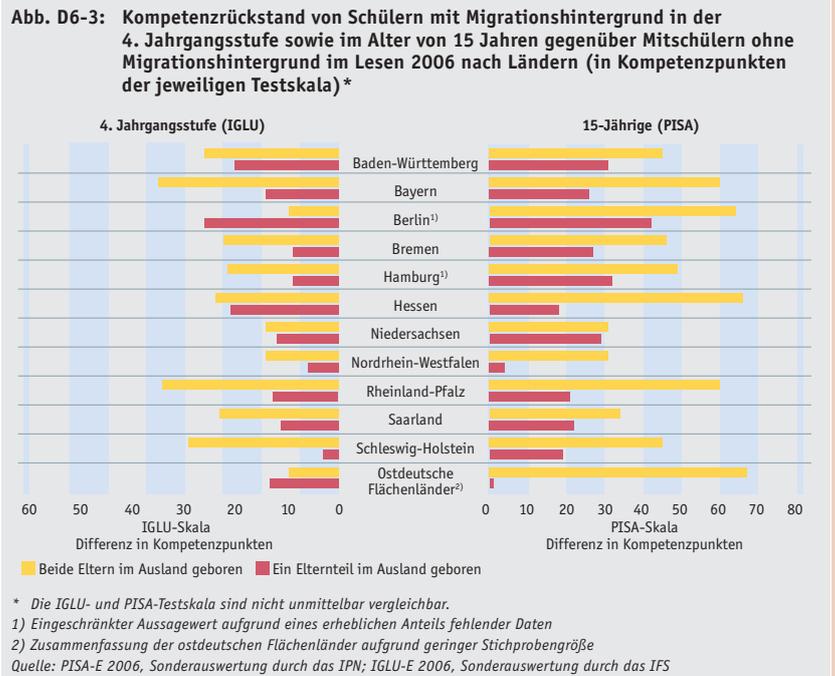
Quelle: PISA Konsortium Deutschland (2008), PISA 2006; IGLU-E 2006, Sonderauswertung durch das IFS

Schülerkompetenzen und Migration

Wie der Bildungsbericht 2006 durch seine Schwerpunktanalysen gezeigt hat, bilden mangelnde Erfolge bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte ein zentrales Problem gerade des deutschen Bildungswesens. Entsprechende Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund lassen sich anhand aktueller IGLU- und PISA-Länderdaten für die Lesekompetenzen dokumentieren (Abb. D6-3). Der Kompetenzrückstand von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern zugewandert sind, entspricht sowohl in der Grundschule als auch in den weiterführenden Schularten in der Mehrzahl der Länder einem Lernrückstand von mehr als einem Schuljahr. Insbesondere Kinder und Jugendliche, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, schneiden deutlich schlechter ab als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund.

Kompetenzen von Jungen und Mädchen

Mädchen haben hinsichtlich der Lesekompetenz bundesweit einen relativen Leistungsvorsprung in der Grundschule, der sich jedoch zwischen 2001 und 2006 verringert hat. So war der Leistungszuwachs bei den Jungen wesentlich verantwortlich für den insgesamt positiven Trend bei IGLU. Der Leistungsvorsprung von Mädchen fiel 2006 in kaum einem Staat schwächer aus als in Deutschland. Im Alter von 15 Jahren allerdings ist der Leistungsvorsprung der Mädchen beim Lesen größer als in Jahrgangsstufe 4 – und zwar in allen Ländern. Ergänzend zeigt nun TIMSS 2007, eine Untersuchung, in der mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen bei Viertklässlern gemessen werden und an der sich Deutschland 2007 erstmals beteiligte, dass kaum ein anderer Staat in Mathematik und Naturwissenschaften so starke Leistungsunterschiede zugunsten von Jungen zu verzeichnen hat wie Deutschland.
[...]



Schulabgänge mit und ohne Abschluss

Die Bildungsberichte 2006 und 2008 haben gezeigt, dass von den vielfältigen weiterführenden Bildungsangeboten nach der Schule in erster Linie Jugendliche mit höheren schulischen Abschlüssen profitieren. Der Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses wird damit zur entscheidenden Voraussetzung und zugleich Weichenstellung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie. Abschlüsse können erstmals am Ende des Sekundarbereichs I erworben werden: der Hauptschulabschluss (nach der 9./10. Jahrgangsstufe) und der höher qualifizierende Mittlere Abschluss (nach der 10. Jahrgangsstufe). Als allgemeinbildende Schulabschlüsse des Sekundarbereichs II sind auch die Fachhochschulreife sowie die allgemeine Hochschulreife nach der 12. bzw. 13. Jahrgangsstufe durch KMK-Vereinbarungen weitgehend einheitlich geregelt.

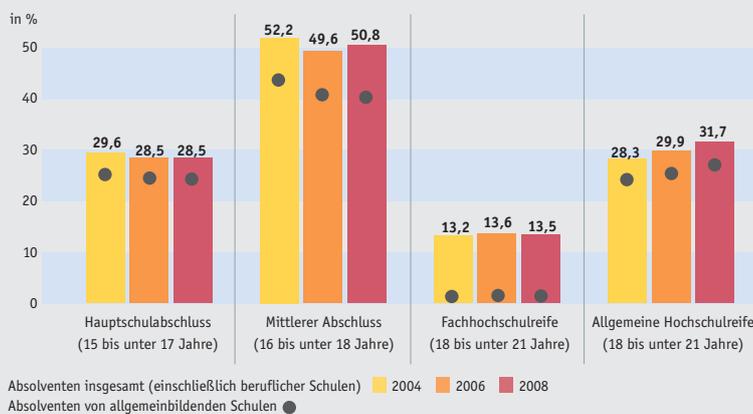
Wie sich die Anteile der Absolventinnen und Absolventen sowie der Abgängerinnen und Abgänger nach Abschlussarten in den letzten Jahren entwickelt haben, steht im Zentrum der folgenden Darstellung. Um den Differenzen in den erreichten Schulabschlüssen unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen nachzugehen, erfolgt erstmals eine gleichzeitige Aufschlüsselung nach Migrations- und sozioökonomischem Hintergrund der Jugendlichen.

Entwicklung der Abschlussquoten

Eine Betrachtung der Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen zeigt für das Bundesgebiet insgesamt eine kaum veränderte Abschlusskonstellation in der Zeitreihe (Abb. D7-1). Bezogen auf die Bevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter bleibt der Mittlere Abschluss mit 51% der häufigste Schulabschluss. Auch Hauptschulabschluss und Fachhochschulreife werden mit 29 bzw. 14% der alterstypischen Bevölkerung zu ähnlichen Anteilen erworben wie in den Vorjahren. Lediglich bei der allgemeinen Hochschulreife wird zwischen 2004 und 2008 eine Steigerung von 28 auf 32% sichtbar. Diese Entwicklung ist nicht allein auf den doppelten Abiturjahrgang im Jahr 2008 in Mecklenburg-Vorpommern zurückzuführen. In allen Ländern steigt die Zahl der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife, wofür nicht zuletzt eine seit Jahren steigende Übergangsquote zum Gymnasium am Ende der Grundschulzeit ausschlaggebend sein dürfte.

Dass Schulabschlüsse nicht mehr an den Besuch einer bestimmten Schulart gebunden sind, sondern auf vielfältigen Wegen erworben werden können, wurde bereits in den vorangegangenen Bildungsberichten veranschaulicht. Als Trend zeigte sich, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler die Chance nutzen, an beruflichen Schulen einen im allgemeinbildenden Schulwesen nicht erreichten bzw. einen höher qualifizierenden Schulabschluss nachzuholen. Zwischen 2006 und 2008 hat sich dieser Anteil nochmals leicht erhöht. Dies betrifft vor allem den Mittleren Abschluss, der inzwischen zu 20% an beruflichen Schulen erworben wird.

Abb. D7-1: Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen 2004, 2006 und 2008 nach Abschlussarten (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter ^M)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik und Bevölkerungsstatistik

^M Die Abschluss-/Abgängerquote bezeichnet den Quotienten aus der Zahl der Absolventen bzw. Abgänger und der jeweils alterstypischen Bevölkerung am 31. 12. des Vorjahres. Die Quoten summieren sich nicht auf 100%, da das tatsächliche Alter der Absolventen nicht in jedem Fall dem typischen Altersjahrgang entspricht und es bei nachgeholtten Abschlüssen zu zeitversetzten Doppelzählungen kommt.

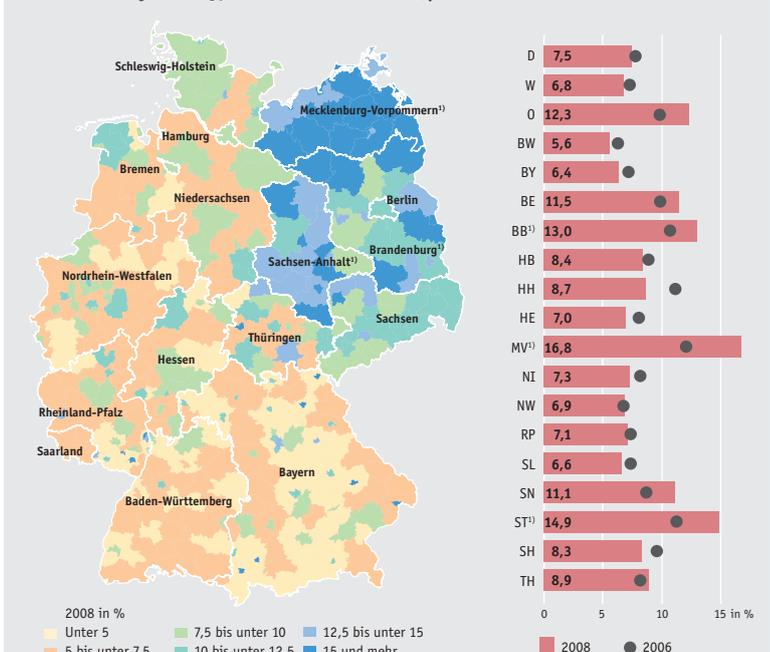
Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss

Wenngleich die Gelegenheit, Schulabschlüsse auf unterschiedlichen Bildungswegen nachzuholen, zunehmend in Anspruch genommen wird, bleibt es problematisch, dass jedes Jahr viele Jugendliche die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen. Ca. 65.000 Schülerinnen und Schüler beendeten 2008 die Schule, ohne zumindest über den Hauptschulabschluss zu verfügen. 2006 waren es 76.000, 2004 noch 82.000. Dieser Rückgang zeigt sich auch unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung: Bezogen auf die alterstypische Bevölkerung lag die Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss 2004 bei 8,5% und ging im Jahr 2006 auf 7,9% und 2008 auf 7,5% der 15- bis unter 17-Jährigen zurück. Dennoch bleibt ein relativ großer Anteil von Schülerinnen und Schülern, die ohne Abschluss das allgemeinbildende Schulwesen verlassen.

In den einzelnen Ländern verlief die Entwicklung seit 2006 unterschiedlich (Abb. D7-2). Ein Rückgang der Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss ist nur in Westdeutschland festzustellen, während in allen ostdeutschen Ländern die Anteile gestiegen sind. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Abgängerquote bezogen auf alle 15- bis unter 17-Jährigen der tatsächlichen Alterszusammensetzung nicht in jedem Fall gerecht wird. Da die hier zugrunde gelegten Geburtsjahrgänge 1991/92 in Ostdeutschland sehr schwach besetzt waren, jedoch anzunehmen ist, dass einige Abgänger aus den geburtenstärkeren Jahren 1990 und früher stammen, könnte die Abgängerquote statistisch überschätzt sein. Insofern bleibt zu beobachten, ob sich hier tatsächlich ein Negativtrend abzeichnet. Unstrittig sind indes die großen regionalen Disparitäten innerhalb der Länder. Die Spannbreite der Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss reicht von 3% bis zu 22% der 15- bis unter 17-jährigen Bevölkerung eines Kreises (Abb. D7-2). Hierbei weisen vor allem die ländlichen Regionen innerhalb eines Landes überdurchschnittlich hohe Abgängerzahlen ohne Hauptschulabschluss auf. So besteht auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Höhe der Abgängerquote und der Stadt-/ Landkreiszugehörigkeit. Dieses Stadt-Land-Gefälle ist in Westdeutschland stärker ausgeprägt als in Ostdeutschland.

Jugendliche ohne Hauptschulabschluss werden in der öffentlichen Diskussion häufig als Hauptschüler ohne Abschluss wahrgenommen. Mit ca. 55% stammt aber die Mehrheit derjenigen ohne Hauptschulabschluss aus Förderschulen, an denen ein Hauptschulabschluss nicht immer erworben werden kann. Nur in Berlin entfällt der größte Anteil tatsächlich auf Hauptschulen. Die meisten Förderschulabgänger ohne Hauptschulabschluss sind wiederum dem Förderschwerpunkt Lernen zuzuordnen. In einigen Ländern besuchte fast die Hälfte aller Abgänger, die 2008 die Schule ohne Hauptschulabschluss verließen, zuvor eine Förderschulklasse mit dem Schwerpunkt Lernen. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass sich der Lehrplan in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung nicht an den Unterrichtsinhalten und -anforderungen der übrigen allgemeinbildenden Schulen orientiert. Schüler mit entsprechendem Förderbedarf werden nicht nur nach eigenen Richtlinien unterrichtet, nach erfolgreichem Schulbesuch kann ihnen auch ein spezifisches Abschlusszertifikat für den jeweiligen Förderschwerpunkt zuerkannt werden. Dies trifft auf den Großteil der Abgänger mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen auch zu. Es bleibt jedoch fraglich, welche Perspektiven ein solcher Abschluss für Lernbehinderte den betroffenen Jugendlichen eröffnet, wenn es selbst mit einem Hauptschulabschluss Probleme beim Zugang zur Berufsausbildung gibt.

Abb. D7-2: Abgängerinnen und Abgänger von allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss 2008 nach Ländern und Kreisen (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter ^(M))



1) Bei einigen Ländern ergeben sich gegenüber der KMK-Statistik deutliche Abweichungen, da unterschiedliche Altersjahrgänge zugrunde gelegt werden (vgl. Tab D7-2A)
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik und Bevölkerungsstatistik

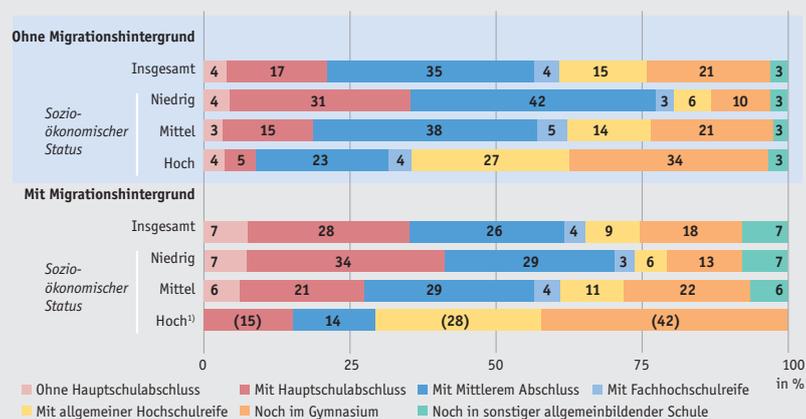
Schulabschlüsse in Abhängigkeit von Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialem Status

Vergleicht man die Schulabgänger und -absolventen 2008 nach Geschlecht, so schneiden die weiblichen Jugendlichen nach wie vor besser ab als die männlichen. Jungen erreichen häufiger den Hauptschulabschluss als die allgemeine Hochschulreife (32 zu 28%), während es sich bei den Mädchen umgekehrt verhält (25 zu 36%). Eine zusätzliche Aufschlüsselung nach Ausländerstatus zeigt zwischen 2004 und 2008 positive Entwicklungen sowohl bei den deutschen als auch bei den ausländischen Jungen und Mädchen: eine Steigerung des Anteils mit allgemeiner Hochschulreife und rückläufige Anteile ohne Hauptschulabschluss. Damit bleiben die geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen Deutschen und Ausländern jedoch in ihrer Relation bestehen. Bei männlichen wie weiblichen Jugendlichen verlassen Ausländer mehr als doppelt so häufig ohne Hauptschulabschluss die Schule wie Deutsche, während Letztere dreimal häufiger die allgemeine Hochschulreife erwerben. Für eine differenziertere Analyse der Abschlüsse unterschiedlicher Herkunftsgruppen werden anstelle von Absolventinnen und Absolventen nachfolgend Personen im Alter von 18 bis unter 21 Jahren nach ihrem höchsten (bisher erreichten) Schulabschluss betrachtet. In Anlehnung an die Analysen zum Schularbeitsbesuch der 15-Jährigen sind dabei der Migrationshintergrund sowie der sozioökonomische Status der Jugendlichen parallel in den Blick zu nehmen. Insgesamt verfügt ein Drittel der 18- bis unter 21-Jährigen über den Mittleren Schulabschluss, ein weiteres Drittel hat bereits die allgemeine Hochschulreife erworben (14%) bzw. besucht noch das Gymnasium (20%). Der Anteil ohne Hauptschulabschluss fällt mit 5% deutlich niedriger aus als die zuvor dargestellte, auf die 15- bis unter 17-Jährigen bezogene Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss (2004: 8,5%). Dies verdeutlicht, dass eine große Zahl von Jugendlichen einen zuvor nicht erreichten Schulabschluss bis zum 21. Lebensjahr nachholt.

Nach Migrationshintergrund bestätigen sich die bereits im Vergleich zwischen Deutschen und Ausländern festgestellten Disparitäten, d.h. Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund besitzen öfter das Abitur oder besuchen noch das Gymnasium und verfügen seltener über den Hauptschulabschluss oder keinen Abschluss als jene mit Migrationshintergrund (Abb. D7-3). Aus vielen Studien ist be-

kannt, dass sich hier Ungleichheiten in den erworbenen Kompetenzen niederschlagen, jedoch ermöglicht der Mikrozensus keine Kontrolle der Fachleistungen. Es kann jedoch gezeigt werden, dass mit Blick auf den Anteil derjenigen mit Abitur bzw. Gymnasialbesuch bei gleichem sozioökonomischem Status keine nennenswerten Migrationsunterschiede mehr bestehen. Unterhalb der Hochschulreife aber fallen die Abschlusskonstellationen für Jugendliche mit Migrationshintergrund auch unter Beachtung des sozioökonomischen Status durchweg ungünstiger aus.

Abb. D7-3: Schulabschlüsse der 18- bis unter 21-jährigen Bevölkerung 2008 nach Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status* (in %)



* Höchster beruflicher Status der Eltern (HISEI-Quartile, vgl. Glossar)

1) Zusammenfassungen aufgrund geringer Stichprobengröße: Ohne/mit Hauptschulabschluss;

Mit Fach-/allgemeiner Hochschulreife; Noch im Gymnasium/sonstiger allgemeinbildender Schule

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2008

Bernd Schröder

Quo Vadis Religionsunterricht?

Was leistet der Religionsunterricht für junge Menschen?

Was leistet der Religionsunterricht für junge Menschen? ... So lautet die pädagogische und theologische Schlüsselfrage an den Religionsunterricht und die für ihn Verantwortlichen (Religionspädagogik, Kirche, Staat) – und wird doch in religionspädagogischer Literatur in der Regel nur indirekt beantwortet.¹

In Vorbereitung meines Statements habe ich eingangs einen Grundschüler und eine Zehntklässlerin gefragt: „Was lernst Du im Religionsunterricht?“ Antwort des Grundschülers nach leichtem Zögern: „Also, Geschichten aus der Bibel, von Mose, Jesus und David und so“, „mit der Bibel umgehen“ und „diskutieren“. Antwort der Oberstufenschülerin: „andere Religionen und die eigene Religion kennen lernen“, „mich damit auseinandersetzen, wie ich zu meiner Religion stehe – keine Vorgaben jedenfalls“ und „über Themen reden, die mich interessieren oder die wichtig sind“ ...

Natürlich sind dies keine repräsentativen Auskünfte, aber doch interessante Anstöße, Fährten von heuristischem Wert. Denn bemerkenswerter Weise spiegelt sich in beiden Antworten, dass Religionsunterricht in der Wahrnehmung der Schüler/innen nicht in der Vermittlung von Wissen aufgeht, vielmehr darüber hinaus bestimmte Fähigkeiten fördert und zudem in anderer Weise als die sog. Hauptfächer Freiräume bietet und die Person der Schüler/-innen berührt.

Was der Religionsunterricht für junge Menschen leistet oder leisten sollte, will ich in zehn Thesen zusammenstellen – jeweils kurz begründet, möglichst unter Hinweis auf einschlägige empirische Studien und/oder religionspädagogische Theorien. [...]

1. Evangelischer Religionsunterricht (Ev. RU) ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, systematisch Wissen im Gegenstandsbereich „Religion“ aufzubauen, das sie benötigen, um sich in diesem Feld ihrer Lebensführung verständlich orientieren zu können (kognitive Lerndimension)

Wie jedes Schulfach erschließt auch der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern zunächst einmal Wissen – Wissen, das sie im gegenwärtigen Alltag oder für ihre zukünftige Lebensführung benötigen, das sie aber ohne schulischen Unterricht nicht erwerben bzw. erwerben können. Dass man im RU etwas lernt, was man im Alltag nicht lernt oder nicht lernen kann, ist noch kein Anzeichen für Entkirchlichung und Verfall, ist überhaupt kein Spezifikum des RU, sondern ein gemeinsames Merkmal allen Schulwissens – eben wegen dieser Diskrepanz gibt es ja die Institution „Schule“ und deren Qualifikationsauftrag.³ Für den Aufbau religiösen Wissens im Kind bzw. Jugendlichen wird der schulische Religionsunterricht, so scheint es, wichtiger – vor wenigen Jahren haben Helmut Hanisch und Anton Bucher in einer empirischen Untersuchung eindrucksvoll gezeigt, dass beispielsweise 10-Jährige „ihre Bibelkenntnisse nur zu einem geringen Anteil aus dem Elternhaus beziehen, sondern vielmehr aus dem Religionsunterricht“⁴ – erst mit weitem Abstand folgen Kinderbibel, Kindergottesdienst und Kindergarten als Lernorte.

Was die Gegenstände des Wissens angeht, das evangelischer Religionsunterricht aufbaut, so könnte man an dieser Stelle religionspädagogisch konstruieren, welches Wissen erworben werden soll – ich halte es diesbezüglich nach wie vor mit dem sog. Kerncurriculum der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994, das die Gottesfrage ins Zentrum des RU und ihr die Themenkreise Schöpfung, Jesus Christus, Tod und Auferweckung, Theozie, Ethik, Kirche zur Seite stellt.⁵ Zu ergänzen wären aus meiner Sicht, durchaus auch unter der Leitfrage nach Gott, die Themen „Gottesdienst/Gebet“ und „nicht-christliche Religionen“.

Doch statt mich an diesem Diskurs um den „Kanon“ des Wissens zu beteiligen, möchte ich knapp an empirische Einsichten in das erinnern, was der Religionsunterricht de facto in Sachen Wissensaufbau leistet. Der einschlägigen empirischen Untersuchung von Anton Bucher zufolge, die sich allerdings auf den katholischen Religionsunterricht bezieht, trägt der RU vor allem bei

Dr. Bernd Schröder ist Professor für Religionspädagogik an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken. Der Text erschien in den Schönberger Heften (3, 2008, S. 2-7), herausgegeben vom religionspädagogischen Studienzentrum der EKHN.

Download unter: www.rpz-ekhn.de/cms/fileadmin/rpz/download/schoenberger_hefte/2008/Heft_3/02-07_Schroeder.pdf

- zum Aufbau von Wissen über andere Religionen,
- zum Kenntniserwerb im Blick auf theologische Themen wie Gott, Jesus Christus und die Bibel,
- sowie zur Aneignung von lebenskundlich-ethischem Wissen
- und zu einer nicht näher spezifizierbaren Erweiterung der Allgemeinbildung.⁶

Schaut man auf die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht sowie die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre“ (EPA), darf dieses Ergebnis wohl auch für den evangelischen RU als Tendenzanzeige dienen.

Kurz: Dem Urteil der Schüler/ innen wie den Lehrplänen zufolge widmet sich Religionsunterricht durchaus profiliert „genuin religiösen Themen“ (Anton Bucher) religionswissenschaftlicher und theologischer Herkunft, er trägt im Blick auf diesen Gegenstandsbereich deutlich zum Auf- oder Ausbau von Wissen bei! Keinesfalls sollte dieser Faktor „Wissenserwerb“ unterschätzt werden – nicht zuletzt ist er Voraussetzung bzw. Bestandteil des Kompetenzerwerbs.

2. Ev. RU ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Umgang mit „Religion“ auszubilden, die sie brauchen, um sich sachgemäß dazu verhalten zu können (pragmatische Lerndimension I)

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Umgang mit „Religion“ hilft der RU de facto auszubilden? Mir scheint,

- an erster Stelle zu nennen ist die Fähigkeit, Texte zu lesen und zu verstehen, die „Religion“ thematisieren: biblische Texte verschiedener Gattungen, religionskritische Texte, populärwissenschaftliche theologische Texte, vielleicht kirchengeschichtliche Quellen, Lieder, Bekenntnisse.
- An zweiter Stelle steht die Fähigkeit, im Blick auf Religion nicht „sprachlos“ zu bleiben, sondern darüber zu sprechen: erzählend, argumentierend, diskutierend – variiert nach Schulstufe und –form.
- Hinzu kommt drittens die Fähigkeit, Bilder zu entschlüsseln, die „Religion“ thematisieren, bisweilen auch visuelle Medien wie Filme, Video-Clips u.ä.
- Und als vierter größerer Block sind wohl Verfahren der (kreativen) Besinnung zu nennen, vor allem in der Grundschule: Malen, Singen, Sinnesübungen u.a.m.

Kurz: Fragt man, was der RU im Blick auf Fertigkeiten dieser Art tatsächlich leistet, sieht man sich mit ambivalenten Befunden konfrontiert: Es sind ganz überwiegend keine Fähigkeiten, die den Umgang mit geliebter Religion betreffen, sondern solche, die einer medial repräsentierten (gelehrten) Religion gelten! So sehr das durch den Rahmen „Unterricht“ bedingt sein mag, so problematisch ist es für die Zielrichtung des Religionsunterrichts! Und: Stehen dem Religionsunterricht auf der einen Seite so viele und so vielfältige „Methoden“ zu Gebote wie kaum einem zweiten Unterrichtsfach,⁷ wird diese Vielfalt auf der anderen Seite noch nicht hinreichend unterrichtlich eingesetzt – es dominieren scheinbar immer noch „traditionelle Lernformen“ und Lehrer/-innen-zentrierte Gespräche⁸ – und schon gar nicht als Chance für den systematischen Aufbau eines Methodenrepertoires der Schüler/-innen für den Umgang mit „Religion“ verstanden! Dieses Bild gilt jedenfalls für die weiterführenden Schulen – der Religionsunterricht in der Grundschule ist in methodischer Hinsicht augenscheinlich vielfach schon dort, wo das Fach insgesamt hingelangen sollte: beim gezielten und variantenreichen Aufbau methodischer Fertigkeiten der Schüler.⁹

Ich sehe hier noch ein unausgeschöpftes und eben auch auszuschöpfendes Potential des Faches: die Vielfalt der Methoden, gerade auch der nicht-nur-kognitiven kann ausgebaut werden; ihr Einsatz kann und sollte gezielter erfolgen, um Schüler/-innen zum möglichst selbständigen Umgang mit komplexeren fachspezifischen Fragestellungen und Herausforderungen, die den Schüler/-innen in ihrer Lebenswelt begegnen könnten, zu befähigen, etwa zur problemorientierten Auslegung biblischer Texte, zur Wahrnehmung und verstehenden Identifikation religiöser Konnotationen in bildender Kunst und Medien, zur systematischen Klärung etwa des Umgangs mit Angehörigen anderer Religionen, zum Gewicht des Faktors „Religion“ bei persönlichen Entscheidungen u.a.m.

Einen hilfreichen, präziser strukturierenden Rahmen für den Aufbau solcher fachspezifischer Fertigkeiten erlaubt das noch recht junge Paradigma der Kompetenzorientierung. Der Begriff „Kompetenz“ bezeichnet nach einer gängigen Definition „die ... [primär] kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen ...“¹⁰ und in diesem Sinne lassen sich m. E. etliche Kompetenzen benennen, zu deren Erwerb der RU verhilft, darunter etwa folgende:

- „Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens [wie z. B. Krankheit und Misserfolg] wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen“
- „Grundformen religiöser Sprache (z. B. Mythos, Gleichnis ..., Gebet, Gebärden) kennen, unterscheiden und deuten“
- „Über das Selbstverständnis evangelischen Christentums (theologische Leitmotive sowie Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben“.¹¹

Der Aufbau solcher Kompetenzen kommt den Schüler/-innen zugute, denn sie sollen ja am Ende eines gelungenen Lernprozesses ihnen zur Verfügung stehen. „Wissen ist Macht“ – gewiss, und Kompetenzen stärken Selbstbewusstsein und Selbständigkeit.

3. Ev. RU trägt dazu bei, dass Schüler/-innen allgemeine, fachunspezifische Fertigkeiten und Verhaltensweisen sich aneignen, die insbesondere ihrer Selbständigkeit und ihrem sozialen Verhalten zugute kommen (pragmatische Lerndimension II)

Schon jetzt unterstützt RU durch die Art und Weise des Umgangs mit seinem besonderen Gegenstand zugleich die Entwicklung von Fähigkeiten, die junge Menschen für den Umgang mit geistigen Phänomenen aller Art und im Umgang miteinander lernen müssen, sog. „soft skills“. Zu nennen sind etwa

- der Umgang mit Texten,
- Diskutieren und Argumentieren.
- Rücksichtnahme und Kooperation,
- die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel,
- die Fähigkeit zur ganzheitlichen Betrachtung von Phänomenen
- und zu selbständig-kritischer Reflexion.

In welchem Grad der Religionsunterricht jungen Menschen diese Fertigkeiten tatsächlich vermittelt, ist schlicht nicht erforscht und wohl auch – aus methodischen Gründen nicht erforschbar. Bemerkenswert ist jedoch, dass der Religionsunterricht eben wegen dieses formal-allgemeinbildenden Effekts von Menschen innerhalb und außerhalb der Schule geschätzt wird – etwa von Schulleitern, die Schüler-Mediatoren suchen, oder Arbeitgebern, die junge Menschen für einen Beruf ausbilden.¹²

4. Ev. RU lässt Schüler/-innen ihre – immer schon vorhandenen – religiösen wie ethischen Daseins- und Wertorientierungen bewusst werden (affektive Lerndimension). Durch seine Gestalt und seine Impulse fordert er Artikulation und Klärung dieser Orientierungen, ihre Kritik und „Transformation“ heraus.

An dieser Leistung des RU wird anschaulich, in welchem Maße er schülerorientiert ist: Ihm geht es in, mit und unter schulischen Leistungen um die persönliche Entwicklung der Schüler/-innen. Dies steht jedenfalls bei den entscheidenden Akteuren, den Religionslehrerinnen und -lehrern hoch im Kurs. Zwar verfolgen sie bekanntlich individuell recht unterschiedliche Ziele mit ihrem Religionsunterricht – im Mittel stimmen sie aber in auffallendem Maße darin überein, die Einstellungen und Haltungen ihrer Schüler/-innen verändern bzw. ihre Persönlichkeitsentwicklung fördern zu wollen. In den einschlägigen Befragungen von Religionslehrer/-innen in Niedersachsen und Baden-Württemberg jedenfalls fanden Formulierungen wie „Ziel meines Religionsunterrichts ist [es], Wertvorstellungen zu vermitteln“, „... persönliche Orientierung zu ermöglichen“, auch: „... Gefühle auszudrücken und wahrzunehmen“ ein hohes Maß an Zustimmung.¹³

Nun heißt „sich Ziele zu setzen“ keineswegs automatisch, „diese Ziele auch zu erreichen“, doch gibt es Indizien, die vermuten lassen, dass der Religionsunterricht in der Tat beträchtliche Spuren in diesen Hinsichten hinterlässt:

- Nach Meinung der Schüler/-innen gibt der RU ihnen – im Vergleich zu anderen Fächern – weiten Raum, „selbständig über [ihren] Glauben nachzudenken,¹⁴
- Wenn man den entsprechenden Impulsen in Unterrichtsentwürfen, Schulbüchern und didaktischen Konzeptionen eine gewisse Steuerungsfunktion und Wirkung unterstellen darf, spricht der Religionsunterricht die affektive Lerndimension (im Vergleich der schulischen Fächer) in überdurchschnittlichem Maße an. Jedenfalls: Meinungen äußern, Gefühlen und Überzeugungen Ausdruck verleihen, Einstellungen begründet vertreten, die Wirkung von Bildern, Texten, Erlebnissen auf die eigene Person beschreiben u. ä. – das alles praktiziert Religionsunterricht häufig.
- Die Auswertung einzelner Unterrichtsprojekte lässt erkennen, dass es im Rahmen von Religionsunterricht durchaus zu Einstellungsänderungen kommen kann – auch wenn dies keineswegs die Regel ist. Eines der bekanntesten und bestuntersuchten Beispiele ist das „Projekt Compassion“. Es zeigt signifikante Wirkung: Deutlich mehr Schüler/-innen als zuvor konnten sich nach dem Praktikum vorstellen, sich zukünftig sozial zu engagieren! Und gleichwohl konstatiert der federführende Religionspädagoge Lothar Kuld, dass das Projekt Schüler/-innen zwar zu wichtigen ethisch relevanten Einsichten geführt hat, dass es aber „nicht grundsätzlich gewachsene Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmale verändert“ hat.¹⁵

Diese Einschätzung lässt einmal mehr bewusst werden, dass die Arbeit an Einstellungen und Verhaltensdispositionen ein langwieriger, in hohem Maße per Sozialisation verlaufender Lernprozess ist, auf den Religionsunterricht hinwirken sollte, zu dem er allerdings, selbst als erfahrungsorientierter Unterricht, der probeweise Praxis integriert, nur bedingt beitragen kann. Wichtiger als die Inhalte des Unterrichts scheinen in dieser Hinsicht personale Faktoren zu sein:

- der Habitus der Religionslehrer/-innen,
- die Atmosphäre und das Lernklima, die sie im Unterricht fördern,
- die Art und Weise, wie sie als Person mit herausfordernden Situationen umgehen, etwa mit Streitigkeiten in der Klasse, mit den sog. Außenseitern und Lernschwachen, mit der Frage nach ihrer persönlichen Sicht von Glaubensdingen.

Entscheidend für den Ertrag des RU sind somit neben der Unterrichtsgestaltung das pädagogische Ethos und der unterrichtliche Habitus der Religionslehrer/-innen! Seiner Intention nach gelingt es dem Religionsunterricht im Idealfall, einen „Transformationsprozeß“ anzustoßen und zu begleiten, im Zuge dessen die eigene Religiosität der Schüler/-innen vertieft, d. h. in eine begrifflich geklärte, kritisch kommunikable und existentiell als tragfähig erachtete Form überführt wird.¹⁶

5. Ev. RU ermöglicht Schüler/-innen Einsicht in die Komplementarität der „Modi des Weltverstehens“, (J. Baumert) und erweitert so ihren Horizont.

Bin ich bisher auf der Suche nach dem Ertrag des RU für junge Menschen den Kategorien der Curriculumtheorie gefolgt, beleihe ich für den folgenden Gesichtspunkt die neuere empirische Bildungsforschung. Als Grundlage für die Konzeption von Evaluierungsinstrumenten unterscheidet sie u.a. verschiedene Weisen des Weltverstehens. Es sind, in Anlehnung an Jürgen Baumert:¹⁷

- der „kognitiv-instrumentelle“ Modus des Weltumgangs,
- der „ästhetisch-expressive“,
- der „moralisch-“ oder „normative-valuative“,
- sowie ein Weltzugang, der sich auf „Probleme konstitutiver Rationalität“ bezieht, man könnte ihn den selbst- und metareflexiven Modus des Weltverstehens nennen;
- zu ergänzen wäre wohl ein kommunikativ-sozialer Weltumgang.

Die Schule hat den Auftrag, junge Menschen darauf aufmerksam zu machen, dass es diese verschiedenen, nicht durch einander ersetzbaren Weisen des Weltumgangs gibt; sie hat darüber hinaus den Auftrag, sie mit diesen Formen des Weltumgangs vertraut zu machen. Sie tut das, indem sie sie einzelnen Fächern zuweist – so schult beispielsweise Mathematik-Unterricht die kognitiv-instrumentelle Form des Weltverstehens. Schüler/-innen können sich auf diese Weise im Laufe ihrer Schullaufbahn sowohl ein umfassendes Instrumentarium des Weltverstehens erschließen als auch erkennen, wo

und wie sie ihre eigenen individuellen Potentiale optimal entfalten können. Was indes in der Regel zu kurz kommt, ist das Nachdenken darüber, wie diese Weisen des Weltumgangs miteinander vereinbar, ja notwendig komplementär sind¹⁸ – aus meiner Sicht einer der Gründe, warum in unserer Gesellschaft insgesamt funktionales (ökonomisch oder technisch-naturwissenschaftlich geleitetes) Denken dominieren kann.

Der Religionsunterricht hat hier ein noch unausgeschöpftes Potential: Denn, anders als bei Jürgen Baumert angesprochen, ist der Religionsunterricht und sein Gegenstand „Religion“ m.E. nicht linear einem dieser Modi des Weltverstehens zuzuordnen. Gewiss reflektiert und bearbeitet Religion „Probleme konstitutiver Rationalität“ (vor allem in Gestalt von „Theologie“), doch sie bedient sich in elementarer Weise auch des „ästhetisch-expressiven“ Weltumgangs (etwa in Gottesdienst und Gebet) und des „normativ-evaluativen“ Weltverstehens (etwa in ihren ethischen oder auch rituellen Maßgaben für die Lebensführung von Einzelnen und Gemeinschaften). In Anbetracht dessen möchte ich es so formulieren: Der besondere Beitrag des Religionsunterrichts zur Bildung junger Menschen besteht gerade darin, die Begrenztheiten wie die Ergänzungsbedürftigkeit dieser Weisen des Weltverstehens herauszuarbeiten und jungen Menschen bewusst zu machen!

6. Ev. RU lehrt Schüler/-innen, die Welt und das eigene Leben im Licht des Evangeliums zu deuten und eben diese Perspektive kritisch zu prüfen.

Aus religionspädagogischer Perspektive sind die bisher zusammengetragenen Effekte des Religionsunterrichts als Bausteine resp. Schritte auf dem Weg zu der integralen Leistung zu betrachten, die der Religionsunterricht in der Schule zu erbringen hat: Er lehrt Schüler/-innen durch den Aufbau von Wissen und Fertigkeiten, durch die Wahrnehmung und Herausforderung von Einstellungen, durch das Aufeinanderbeziehen der Modi des Weltverstehens die Welt und das eigene Leben im Licht des Evangeliums zu deuten. Er lehrt sie zugleich, diese Deutung kritisch, auch im Vergleich mit anderen Deutungen zu prüfen – und zwar nicht abstrakt, sondern auf Tragfähigkeit für ihre eigene Lebensführung hin. Das ist bitter nötig, denn junge Menschen finden im Fächerspektrum der Schule ansonsten kaum einen Platz für diese Suche nach Orientierung – obwohl sie doch anerkanntermaßen eine ihrer zentralen Entwicklungsaufgaben darstellt, von ihrem Wunsch nach Vergewisserung und Lebenszuversicht ganz zu schweigen. Anders formuliert: Als evangelischer Religionsunterricht bietet er Schüler/-innen die Gelegenheit, sich in das Selbstverständnis christlichen Glaubens hineinzudenken, als schulischer Unterricht zielt er auf Auseinandersetzung und kritische Prüfung dieses Selbstverständnisses. Er lässt somit die Binnen- wie die Außenperspektive auf christliche Religion zu ihrem Recht kommen und entfaltet seine bildende Kraft gerade durch den Wechsel zwischen beiden Perspektiven.¹⁹

Die Verfasstheit des evangelischen Religionsunterrichts – als res mixta zwischen Staat und Kirche, als ordentliches Lehrfach, dessen Inhalte in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der evangelischen Kirche entwickelt werden (Art. 7.3 GG) – kommt ihm hier entscheidend zugute. Denn er darf und soll, vermittelt durch die Person der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers, das Deute- und Orientierungspotential „seiner“ konfessionellen Spielart christlicher Religion einladend zur Darstellung zu bringen. Schüler/-innen vermögen eben darin Anstoß und Widerlager für ihre eigene Suche nach Identität und tragfähiger Orientierung zu finden: Die transparente Positionalität der Lehrer/-innen lässt auch die Schüler/-innen Position beziehen. Diese Leistung des RU wird umso wichtiger, je mehr Zeit ihrer Adoleszenz junge Menschen im Raum der Schule erleben, je ausgeprägter die religiöse Unübersichtlichkeit und Unentschiedenheit in ihrem Umfeld wird.

7. Ev. RU lässt Schüler/-innen nicht nur sachgemäß Position zum evangelischen Christentum beziehen, sondern befähigt sie zu respektvoller, aber auch streitbarer Kommunikation mit Angehörigen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen

Das Hineinfinden und die Auseinandersetzung mit evangelischem Christentum ist, in der Denkschrift der EKD eindrücklich beschrieben, der eine Pol dessen, was der Religionsunterricht leisten soll, der zweite Pol besteht in der Verständigung, d. h. möglichst sachgerecht und fair über die Gegenüber

der Verständigung zu informieren und tatsächlich in die – je nach Gegebenheiten mehr oder weniger weit reichende, respektvolle und streitbare Verständigung einzutreten. Raum dazu besteht

- im Miteinander von Schüler/-innen evangelischer Konfession und anderer Konfessionen bzw. Religionen in seiner Mitte,²⁰
- durch Kooperationen und Phasen gemeinsamen Unterrichts im Rahmen der Fächergruppe (also mit dem katholischen Religionsunterricht, ggf. dem jüdischen und zukünftig wohl auch dem islamischen),
- und im Rahmen von Begegnungen und Begehungen, die über Unterricht und Schule hinausgehen.

8. Ev. RU ist Ankerpunkt für die Begleitung von Kindern und Jugendlichen – im und am Rande des Unterrichts wie im Schulleben.

Religionsunterricht hat es nicht nur mit der Deutung der Welt und des eigenen Lebens zu tun, sondern auch mit der Begleitung der Schüler/-innen als Personen. Diese Begleitung kann nicht oder nur sehr bedingt im Unterricht geschehen, doch der Religionsunterricht ist der Ankerpunkt aller entsprechenden Angebote durch Religionslehrer/-innen, Lehrer anderer Fächer oder Mitarbeiter/-innen der Kirche. Ohne den Religionsunterricht gäbe es die anderen Formen christlicher Präsenz in der Schule nicht, die der Zuwendung zu den Schüler/-innen dienen.

Als Felder dieser Begleitung nenne ich in Stichworten:

- Seelsorge unter vier Augen,
- Gottesdienste und geistliches Leben,
- Unterstützung für diejenigen, die sie aus sozialen o.a. Gründen brauchen (Schulsozialarbeit),
- und jugendarbeitsförmige Offerten.²¹

Religionsunterricht und seine Lehrer/-innen muss dies alles nicht auch noch leisten, aber er ist das entscheidende Bindeglied zu „Religion im Schulleben“.

9. Ev. RU weist Schüler/-innen über die Grenzen schulischer Bildung hinaus auf die Notwendigkeit eigener Erfahrungen im Blick auf „Religion“ bzw. christlichen Glauben.

Religionspädagogik ist sich des Umstandes bewusst, dass „Religion“ nur bedingt ein schulkonformer Gegenstand ist. Ev. RU ist sich bewusst, dass er die Deutung der Welt und des eigenen Lebens im Licht des Evangeliums lediglich verständlich werden lassen und prüfen kann, nicht aber die Aneignung dieser Perspektive durch die Schüler/-innen bewirken kann – ja, dies nicht einmal tun darf. Schon die altprotestantische Dogmatik hat darauf aufmerksam gemacht, indem sie im Blick auf den christlichen Glauben *notitia* (Kenntnis), *assensus* (intellektuelle Zustimmung) und *fiducia* (Sich Anvertrauen) unterschied; in der Theoriegeschichte von Katechetik und Religionspädagogik war es – von wenigen Ausnahmen abgesehen – stets Konsens, dass „Glaube“ als *fides qua* nicht lehr- bzw. lernbar ist.

Religionsunterricht nimmt diese Einsicht ernst, reizt aber die Grenzen des Lernbaren durchaus aus, ja, führt gewissermaßen an die Grenze dessen, was mit schulischem Unterricht erreichbar ist. Das soll nicht heißen, dass er alles erreicht, was er erreichen kann; es soll vielmehr heißen, dass der Unterricht diese Grenzen des schulisch Lernbaren durchsichtig und bewusst werden lässt. Er weist auf die Notwendigkeit eigener Erfahrung im Blick auf „Religion“ bzw. christlichen Glauben. Das ist meines Erachtens eine wichtige Leistung – gerade für die jungen Menschen, die an diesem Unterricht teilnehmen. An mehreren Stellen wird sie erkennbar:

- Ob die Gottesfrage, die Christologie oder Ethik im Zeichen der Nachfolge behandelt werden, stets führt Religionsunterricht vor Augen, dass die Thematisierung dieser Gegenstände zwar Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen erfordert, letztlich aber erst durch innere Beteiligung („Commitment“) zu einer persönlichen Herausforderung wird. Anders, nämlich mit den Worten der dialektischen Religionspädagogik gesagt: Religionsunterricht ruft in die „Entscheidung“.²²

- Ob das Selbstverständnis anderer Religionen thematisiert wird, das Verhältnis von biblischem Schöpfungsbericht und naturwissenschaftlichen Weltentstehungstheorien oder der Umgang mit Horoskopen und Sekten, Religionsunterricht führt „den Ernst des Wahrheitsproblems“²³ vor Augen und kann dank seiner konfessionellen Bindung das Ringen um Wahrheit authentisch initiieren, das jede Person außerhalb des Unterrichts für sich erfahren muss.
- Ob im Religionsunterricht Stilleübungen praktiziert werden oder an seinem Rand seelsorgliche Begegnungen zwischen Lehrenden und Lernenden stattfinden, Religionsunterricht bietet mit Bedacht um der Begleitung der Schüler/-innen willen Freiräume von curricularer oder kompetenzorientierter Verzweckung.

In all diesen Fällen lässt Religionsunterricht erkennen, dass der Gegenstand „Religion“ über den Rahmen von Unterricht und Schule hinausweist: Religionsunterricht umfasst bewusst keine religiösen Handlungen – oder, wenn, dann unter dem Vorzeichen der freiwilligen Teilnahme – er lädt aber als konfessioneller Religionsunterricht, der „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Art. 7.3 GG) erteilt wird, zu solchen ein: die Einbeziehung von Begegnungen und Projekten in den Religionsunterricht, die Präsenz christlicher Religion im Schulleben und der Brückenschlag zwischen Schule und Gemeinde gewinnen von daher ihren didaktischen und fachlichen Rang!²⁴

Doch man muss hinzufügen: Dieses Ausloten von Grenzen kann der Religionsunterricht nur leisten, weil und soweit „eine lebendige Kirche ... [sein] Lebensrückhalt“ ist.²⁵ Die Kirche lässt es diesbezüglich an Fürsprache für das Fach gegenüber Politik und Schulverwaltung, an infrastruktureller Unterstützung selten mangeln; in einer Hinsicht indes hat sie in den vergangenen Jahren verloren: Sie bietet zumal für Jugendliche kaum mehr einladend ansprechende Anschauung gelebten Christentums!²⁶ Wenn Gottesdienst Thema im Religionsunterricht ist, worauf können die Lehrenden jugendliche Schüler/-innen einladend hinweisen? Wenn die Kennzeichen der Urgemeinde thematisiert werden, wo werden sie gegenwärtig anschaulich?

10. Ev. RU fördert die Subjektwerdung der Schüler/-innen, er kann Anwalt ihrer Bildung in der auf Qualifikation, Allokation und Sozialisation bedachten Schule sein.

Schließlich: Indem der ev. RU mit seinem Gegenstand „christliche Religion und Religionen“ den „Ernst des Wahrheitsproblems“ und die Notwendigkeit des „commitment“ ins Bewusstsein rückt, leistet er einen allgemein-pädagogisch beschreibbaren Beitrag zur (schulischen) Bildung junger Menschen: Er wird zum Förderer und Anwalt ihrer Subjektwerdung!

Inwieweit er diese Leistung tatsächlich erbringt, ist valide schwer zu sagen; gleichwohl soll und muss diese Funktion des Faches zur Sprache kommen. Ich leihe mir dafür zunächst Worte, mit denen Herman Nohl 1948 das „Wesen der Erziehung“ charakterisiert hat. Wie er das Anliegen von Erziehung und Schule im Gegenüber zu den Interessen anderer Institutionen kennzeichnet, so ist durchaus auch der Auftrag des Religionsunterrichts im Gegenüber zu den funktionalen Anliegen der Schule zu beschreiben: „Von allen Seiten wird der Mensch in Anspruch genommen für objektive Zwecke, von Staat, Kirchen und Parteien, Beruf und Wissenschaft, alle wollen sie das Subjekt eingliedern, verlangen seine Leistung und Hingabe. Die Erziehung [hier: der Religionsunterricht] dreht den Spieß um und fragt, ob sie [sc. jene Institutionen; hier also: er selbst und die anderen Fächer] dem Subjekt helfen, zu wachsen und zu gedeihen ... Pädagogik [hier: der Religionsunterricht] fragt nicht nach dem Wert, den der Mensch für die objektive Aufgabe hat, sondern ... nach dem Wert, den diese objektive Aufgabe für das Wachsen und Gedeihen der Seele hat.“²⁷ Von der Diktion her ein wenig altmodisch macht diese Umkehrung der Fragerichtung m. E. doch zutreffend den Zielpunkt christlicher Religion und evangelischen Religionsunterrichts aus.

Natürlich kann weder der Religionsunterricht noch Bildung überhaupt dieses „Wachsen und Gedeihen der Seele“, diese „Subjektwerdung“ machen“. Menschen und ihr Subjekt-sein bzw. ihre Identität sind – unter den Bedingungen dieser Welt – notwendig unvollendet, fragmentarisch, entwicklungs offen (Henning Luther). Weil das so ist, sind sie einerseits in ihrem Sosein zu akzeptieren und auf ihrem Stand der Dinge zu würdigen, andererseits auf Weiterentwicklung (Transformation; s.o.) angewiesen

und auf sie hin zu provozieren. Mit theologischen Begriffen formuliert, kann man sagen: Schüler/-innen sind immer schon als „Person“ zu achten und zu würdigen (denn dieser Status ist ihnen von Gott her zugebilligt: Bestimmung zur Ebenbildlichkeit) und sie sind zugleich immer noch auf dem Weg der „Subjekt“ Werdung, auf dem Weg dahin, das zu werden, was sie sein sollen und können: „Subjekt muß der Mensch im Prozeß seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon.“²⁸

Im Idealfall kann Religionsunterricht an diesem Prozess signifikant mitwirken; im Idealfall kann er im Gefüge der Fächer und im Schulleben als Anwalt dieser Subjektwerdung fungieren, im Idealfall vermag er den Schüler/-innen ebenso auch „Lebenszuversicht“²⁹ zu eröffnen. In diesem Sinne ist Ev. RU in seinem Kern schülerorientiert, in diesem Sinne zielt er auf „Lebensbegleitung und Erneuerung“ junger Menschen (Karl Ernst Nipkow).

Ich komme zum Schluss:

Religionsunterricht leistet Beachtliches für junge Menschen – er trägt zu ihrer Bildung bei! Er trägt näherhin das Seine zu Momenten des Bildungsprozesses bei, die auch sonst in der Schule im Vordergrund stehen: Wissens-, Fertigkeiten- und Kompetenzerwerb; er trägt aber auch gerade zu den Momenten des Bildungsprozesses bei, die ansonsten Gefahr laufen, in der Schule vernachlässigt zu werden: zur Selbstreflexion, zur Artikulation und Prüfung von Einstellungen, zur ganzheitlichen Betrachtung von Phänomenen, zur unverzweckten Besinnung.

Allerdings muss man einräumen, dass diese Leistungen des Religionsunterrichts für junge Menschen empirisch kaum belegbar sind – zum Teil, weil empirische religionspädagogische Forschung ihr Augenmerk zu wenig auf den Ertrag des Faches legt, zum Teil weil die Leistungen des Religionsunterrichts nur bedingt empirisch feststellbar sind – man kann geradezu sagen: Je wichtiger, weil persönlichkeitsbildend die Wirkung des Religionsunterrichts ist, desto weniger messbar ist sie auch.

Die „bildende Kraft“ des Religionsunterrichts³⁰ mag schwer belegbar sein, sie bleibt gleichwohl das Pfund, mit dem der RU wuchern kann. Das sollte jedoch die Unterrichtenden keineswegs daran hindern, auf einen sehenswerten Output des Faches hinzuwirken – zumal dann, wenn dieser Output im Gefälle seiner Gesamtintention liegt, also als Schritt auf dem Weg zur Subjektwerdung der Schüler/-innen begründbar und erkennbar ist!

1 Vgl. aber etwa den Passus „Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“, Gütersloh 1994, 26-31.

2 Vgl. etwa das „Handbuch der Religionspädagogik“, hg. von Erich Feifel u.a., 3 Bde., Gütersloh/Zürich 1974, hier v.a. Band 2, und Eckhard Klieme u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003.

3 Im Blick auf den Religionsunterricht wird dies nachgezeichnet bei Rainer Lachmann/Bernd Schröder (Hg.): Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, Neukirchen-Vluyn 2007.

4 Helmut Hanisch/Anton Bucher: Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002, 65.

5 „Identität und Verständigung“ 1994 (s.o. Anm.1), 18f.

6 Anton Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, v.a. 61-64 und 99.

7 Vgl. nur Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.): Methodisches Kompendium für den RU. Basisband und Aufbaukurs. Göttingen 2002. Franz W. Niehl/Arthur Thömmes: 212 Methoden für den RU, München 7. Aufl. 2005. Ludwig Rendle u.a.: Ganzheitliche Methoden im RU, München 5. Aufl. 2007.

8 Bucher 2000 (s.o. Anm. 6), 78-80 sowie 100f.

9 Zum Befund Bucher 2000 (s.o. Anm. 6), 41-43 und 44-47.

10 So Franz E. Weinert in dem von ihm herausgegebenen Sammelband „Leistungsmessungen in Schulen“, Weinheim/Basel 2001, 27f.

11 Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, Münster 2006, 19f.

12 Vgl. dazu beispielsweise – in sehr allgemeiner Form – die Broschüre der „Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände“ mit dem Titel „Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbständig denken, verantwortlich handeln“, Berlin 2002, 14 u.ö.

13 Andreas Feige/Bernhard Dressler/Wolfgang Lukatis/Albrecht Schöll: ‚Religion‘ bei Religionslehrer/-innen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000, hier 226. Vgl. Andreas Feige/Werner Tzschetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern/Stuttgart 2005.

14 Nach Bucher 2000 (s.o.), 62 und 99 bejahen dies 48% der befragten Schüler/-innen aus der Sek I, 46% derjenigen

- aus der Sek II - hinzu kommen jeweils noch einmal gut 30%, die „teils, teils“ meinen, dieses selbständige Nachdenken gelernt zu haben.
- 15 Dazu Lothar Kuld / Stefan Gönheimer: *Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart u.a. 2000 und Johann Baptist Metz / Lothar Kuld / Adolf Weisbrod (Hg.): *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg u.a. 2000.
 - 16 So im Anschluss an Heinz Schmidt: *Leitfaden Religionspädagogik*, Stuttgart 1991, 34.
 - 17 Jürgen Baumert: *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*, in: Nelson Killius u.a. (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt 2002, 100-150.
 - 18 Entwicklungspsychologisch aufschlussreich ist diesbezüglich Reto L. Fetz/ Karl Helmut Reich/Peter Valentin: *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis*, Stuttgart 2001.
 - 19 Dazu Bernhard Dressler: *Unterscheidungen: Religion und Bildung*, Leipzig 2006.
 - 20 Seit 1974, vollends seit 1994 müssen die Schüler und Schülerinnen im evangelischen Religionsunterricht nicht der evangelischen Religion angehören. Es werden alle aufgenommen, deren Eltern es wünschen oder die sich nach erreichter Religionsmündigkeit selbst so entscheiden (*Identität und Verständigung 1994* [s.o. Anm. 1], 66).
 - 21 Vgl. beispielbezogen Bernd Schröder (Hg.): *Religion im Schulleben*, Neukirchen-Vluyn 2006.
 - 22 Dazu Peter Constantin Bloth: *Die theologische Kategorie „Entscheidung“ in ihrer Bedeutung für die Religionspädagogik*. in: *KuD 9* (1963), 18-40.
 - 23 *Identität und Verständigung 1994* (s.o. Anm. 1), 30.
 - 24 Vgl. Bernd Schröder (Hg.): *Religion im Schulleben*. Neukirchen-Vluyn 2006.
 - 25 So die „Kundgebung zum Religionsunterricht“ der Synode der EKD in Friedrichroda vom 25. Mai 1997, in: *Bericht über die erste Tagung der neunten Synode der EKD vom 22. - 25.05.1997*, Hannover 1997, 243-250.
 - 26 Vgl. Saarbrücker Religionspädagogisches Heft 6: *Evangelische Stadtkirchenarbeit in Saarbrücken*, Saarbrücken 2007. Abrufbar unter www.uni-saarland.de/fak3/fr32/ReligionspaedagogischeHefte.
 - 27 Herman Nohl: *Vom Wesen der Erziehung* (1948). In: *ders.: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen*. Paderborn 1967, 67-76, hier 69.
 - 28 Dazu Peter Biehl: *Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung*, in: *ders.: Erfahrung, Glaube und Bildung*, Gütersloh 1991, 124-223, hier 156.
 - 29 *Identität und Verständigung 1994* (s.o. Anm. 1), 28.
 - 30 So der Titel einer Stellungnahme der deutschen Bischöfe „zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“, Bonn 1996.

Evangelische Schule Berlin Zentrum

Eine Schule für alle – eine Schule für morgen

*Wie still wäre es im Wald, wenn nur die
begabtesten Vögel sängen. (Alexander Puschkin)*

Das pädagogische Grundverständnis der Evangelischen Schule Berlin Zentrum ist die Wertschätzung der Vielfalt in der Gemeinsamkeit: Jede zählt! Jeder ist einzigartig! Damit wollen wir den Kindern sagen: Du zählst hier; Du bist wichtig; Auf Dich können wir nicht verzichten; Deine Fähigkeiten brauchen und auf sie vertrauen wir; Deine Möglichkeiten fördern wir; Du kannst Dich offen zeigen; Du bist einzigartig - und alle anderen auch.

In den Unterschieden der Kinder sehen wir eine große Chance, die wir bewusst bejahen. Der Umgang mit Diversity, eine der wichtigsten Kompetenzen im 21. Jahrhundert, Freundschaft mit dem

Fremden, das Lernen des Zusammenlebens wird umso besser gelernt, je größer die Unterschiedlichkeit ist. Die Gemeinsame Schule für alle Kinder, die Gemeinschaftsschule bis zum Ende der Sekundarstufe I, ist die Schule für das Lernen des Zusammenlebens in der Einen Welt.

Unsere Schule ist eine Gemeinschaftsschule. Die Grundstufe (1-6) ist die Evangelische Schule Berlin Mitte. Die Sekundarstufe I an unserem Standort ist 3-zügig, die gymnasiale Oberstufe 2-zügig geplant. Alle Abschlüsse sind möglich: Sek I Abschlüsse, Fachabitur, Abitur. Die Gemeinsame Schule für alle stellt die höchste Anforderung: nämlich, dass jedes Kind mit Anstrengung daran arbeitet, das wirklich Beste aus seinen Möglichkeiten zu machen. So setzen wir das Gemeinschaftsschulkonzept um:

Die Evangelische Schule Berlin Zentrum gründete sich als Reform-Schule mit dem Anspruch eines radikalen Wandels der Lernkultur. Als evangelische Schule ist der christliche Glaube Maßstab für Lernen und Handeln. Als Schule in freier Trägerschaft will die Schule im Blick auf zukunftsfähige Entwicklungen Beispiel gebend sein. Träger der Schule ist die Schulstiftung der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz. Bei dem hier abgedruckten Text handelt es sich um eine Selbstbeschreibung der Schule. Weitere Informationen unter: www.ev-schule-zentrum.de.

Binnendifferenzierung statt äußerer Differenzierung

An unserer Schule gestalten junge Menschen ihre Lernprozesse weitgehend selbst, wir machen sie nicht zum Objekt von Belehrungen. Im Kollegium sprechen wir nicht mehr vom Unterrichten sondern vom Lernen. Kinder und Jugendliche lernen in heterogenen Lerngruppen und folgen ihrem individuellen Lerntempo und Leistungsvermögen. Lernformen wie Lernbüro, Projektarbeit und Werkstätten, fächerübergreifender Unterricht, altersgemischte Lerngruppen (7/8/9) und Lernen im Leben an herausfordernden Aufgaben fördern eigenverantwortliches, team- und problemorientiertes sowie soziales Lernen.

Leistungsbewertung

Es gibt keine Benotung bis Klasse 9. Die Leistungsbewertung erfolgt über individuelle Lernberichte: wöchentliche persönliche Planungsgespräche, Zertifikate, Jahres-Portfolio, individuelle Selbst- und Fremdeinschätzung (zweimal im Jahr), Bilanz- und Zielgespräche (zweimal im Jahr), Entwicklungsbericht (einmal im Jahr), zusätzliches Notenzeugnis ab Jahrgang 9.

Ermutigung und Wertschätzung

ErMUTigung und Anerkennung werden in unserer Schulkultur bewusst gepflegt. Wo Wertschätzung erlebt und gelebt wird, wird die Persönlichkeit in ihrer Entfaltung unterstützt. Menschen zu ermutigen ist ein grundlegendes christliches Prinzip. Eine wertschätzende Beziehungskultur ist eine entscheidende Grundlage dafür, ob Lernen, Lehren – und überhaupt Leben gelingen kann. Wir setzen an den Stärken und Potenzialen der Kinder, Eltern, Mitarbeiter/-innen und Partner an und schaffen Gelegenheiten, die jeweiligen Potenziale sinnvoll einzubringen. Ein Markenzeichen unserer Evangelischen Schule ist das öffentliche Lob bei den wöchentlichen Schulversammlungen.

Christlich inspirierte und stärkende Gemeinschaft

Menschen erfahren in der Gemeinschaft Inspiration, Stärkung und Mut. Damit Jugendliche christliche Gemeinschaft erfahren können, halten wir vielfältige Erfahrungsräume bereit: Andachten und Gottesdienste, das Lied der Woche und andere Rituale. Auch in demokratischen Verantwortungs-Strukturen wie dem Klassenrat und der wöchentlichen Schulversammlung und Teamstrukturen als Grundprinzip erfahren wir eine stärkende Identität. Schon beim Einschulungsgottesdienst vermitteln die Großen den Kleineren unsere Mottos: „Anlachen statt Auslachen“, „mit dem Herzen sehen, mutig sein“, „Taten statt Warten“. Und jeder bekommt eine Sonnenblume, ein Salztütchen und eine MUTkarte.

Herausforderungen meistern, Verantwortung lernen

Es gibt wichtige Herausforderungen in der Welt, für die Verantwortung gebraucht wird. Wir wollen, dass alle Kinder Mut und Freude an sozialer und ökologischer Verantwortung entwickeln. Zivilgesellschaftliches Engagement ist deshalb zentrales Element unserer Lernkultur. Jede und jeder übernimmt im Jahrgang 7 und 8 im Projekt Verantwortung eine verantwortungsvolle Aufgabe im Gemeinwesen – dreimal stellen sich die Jugendlichen einer dreiwöchigen selbst gewählten Herausforderung außerhalb von Berlin. Im Jahrgang 11 engagieren sich alle für drei Monate in einem fremden Kulturkreis. Hierfür kooperiert unsere Schule mit Kirchengemeinden und anderen Akteuren im Gemeinwesen. Wer sich so als verantwortungsfähig gestaltender Akteur erlebt, wird im christlichen Menschenbild gestützt und gestärkt. Er erfährt Sinn im Lernen und Handeln und macht demokratische Grunderfahrungen.

Orientiert ins Leben

Tage der Orientierung und Tage ethischer Orientierung

Raus aus dem Schulalltag, rein in die (eigenen) Lebensthemen der Kinder- und Jugendlichen! So könnte das Motto der Tage der ethischen Orientierung (TEO) und der Tage der Orientierung (TdO) lauten, dem mittlerweile zum Klassiker gewordenen Bildungsangebot schulbezogener Arbeit. Liebe, Freundschaft, Konflikte, Zukunftswünsche und -ängste, Berufswahl und Bewerbungstraining, Klassengemeinschaft und die Frage nach der eigenen Identität, das sind nur einige Beispiele des umfangreichen Themen-Tableaus von TEO und den Tag der Orientierung.

Die Grenzen zwischen den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beiden Bildungsmodule sind fließend. Die Tage der Orientierung legen ihren inhaltlichen Schwerpunkt jeweils auf ein Thema, das das anbietende Team der evangelischen Jugendarbeit im Vorfeld und im Gespräch mit den Schüler(innen) bestimmt. TEO setzt den Akzent eher auf grundsätzlich ethische Fragen und Denkipulse zu altersspezifischen Themen mit dem Ziel der Orientierung.

Gemeinsam haben TEO und TdO, dass die Schüler(innen) Schule und Alltag verlassen, um an einem anderen Ort Fragen zu diskutieren, die die jungen Menschen bei der Suche nach dem eigenen Lebensweg bewegen. Drei bis vier Tage gemeinsam an einem dritten Ort – das heißt Gruppendynamik pur. Dabei bietet sich die Möglichkeit der etwas anderen Fremd- und Selbstwahrnehmung für Schüler(innen) wie Lehrer(innen) gleichermaßen. Diese Tage verändern den Blick auf den Schulalltag und das eigene Leben und geben Impulse, Dinge anders und besser zu machen als vorher.

Weitere Informationen:
www.teoinmv.de
 Praxisbeispiel von der aej zur
 Verfügung gestellt.

Projekt „Schoolworker“

Vier Prozent aller Schülerinnen und Schüler gehören zum harten Kern der Schulverweigerer – das sind 400.000 Jungen und Mädchen. Die Ursachen sind vielfältig: Angst, familiäre Probleme, Leistungsdruck, Perspektivlosigkeit. Das Projekt „Schoolworker“ zeigt, dass Schulverweigerung durchbrochen oder sogar verhindert werden kann. Die „Schoolworker“ der CJD Homburg/Saar gGmbH, einer Einrichtung des Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., betreuen die 20 weiterführenden Schulen im Landkreis Saarlouis. So unterschiedlich wie die Ursachen für Schulverweigerung müssen auch die Lösungen sein. „Vernetzung“ ist deshalb der Schlüssel für die „Schoolworker“ in Saarlouis. Sie suchen Kontakt zu Eltern und Kindern, sensibilisieren Lehrer für das Problem, sie arbeiten zusammen mit dem Schulpsychologischen Dienst, der Anlaufstelle Schulverweigerung des Diakonischen Werks, mit Jugendamt und Gesundheitsamt.

Aus den Erfahrungen des CJD ist die Informationsbroschüre „Hilf mir! – Schulverweigerung“ für Eltern, Lehrer/-innen sowie weitere Betroffene und Interessierte entstanden. Die Broschüre kann kostenlos angefordert werden bei: pressestelle@cjd.de. Sie steht auch im Internet zum Download: <http://www.cjd.de/zentrale/pages/index/p/2254/0>.

*Weitere Informationen bei Julia Edele-Hörner, Hauptabteilung Kommunikation, CJD Zentrale, E-Mail: julia.edele-hoerner@cjd.de.
Quelle: Newsletter Relaisstation Öffentlichkeitsarbeit 09/2010.*

Das beste Mittel zur Prävention von Schulverweigerung ist die Schaffung eines Schulklimas, in dem über Probleme geredet werden kann und das Kinder nicht entmutigt, sondern unterstützt – auch bei schlechten Noten. Genauso wichtig sei es allerdings, Regeln aufzustellen und Grenzen zu setzen. Neben der CJD Homburg/Saar gGmbH kümmern sich weitere Einrichtungen des CJD um das Thema, beispielsweise im Rahmen des Projekts „Schulverweigerung – die 2. Chance“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

3. Berufliche Bildung - Abschlüsse und Übergänge

Einleitung

In den vergangenen Jahren haben für viele Jugendliche die Schwierigkeiten beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung erheblich zugenommen. Betrachtet man das Thema Übergänge in die berufliche (Aus-)Bildung genauer, geraten dabei gleich mehrere Schwellen des Übergangs in den Blick: der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung oder eine Bildungsmaßnahme des Übergangssystems, der Übergang vom Übergangssystem in die Berufsausbildung und schließlich der von der Ausbildung in den Beruf. Im Folgenden liegt der Fokus auf den Übergangssystemen.

Das im Folgenden abgedruckte Kapitel aus dem Nationalen Bildungsbericht 2010 „Ausbildungsfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung“ gibt zunächst einmal Auskunft über die Verteilung der Neuzugänge auf alle drei Sektoren der beruflichen Bildung: Es zeigt sich, dass im Jahr 2008 knapp die Hälfte dieser Jugendlichen ins *duale System* gewechselt ist, ca. 18% in das *Schulberufssystem* und ca. 34 % in einen der Bereiche des *Übergangssystems* (Berufsgrundschuljahr, Berufsvorbereitungsjahr o.a.). Vor dem Hintergrund der Frage nach Bildungsgerechtigkeit lassen bei den Daten des Bildungsberichts vor allem die sichtbar werdenden sozialen Selektionsprozesse aufhorchen: Betrachtet man die Einmündungsprozesse nach Staatsangehörigkeit, Geschlecht und schulischer Vorbildung zeigen sich folgende Ergebnisse: Jugendliche mit Migrationshintergrund sind stark benachteiligt und junge Männer haben größere Übergangsschwierigkeiten als junge Frauen. Vielen Schulabgänger/innen - vor allem denjenigen mit maximal Hauptschulabschluss - gelingt es zumeist nur über Umwege in eine Berufsausbildung einzumünden. Sie verbringen in vielen Fällen längere Zeit in einem Bildungsgang des Übergangssystems. Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 kommt mit Blick auf die BIBB-Übergangsstudie 2006 zu dem Ergebnis, dass die Gesamtverweildauer der nicht studienberechtigten Schulabsolventen und -absolventinnen im Übergangssystem im Durchschnitt je Teilnehmer/in 17 Monate betrug (vgl. BIBB 2010).

Mit Blick auf die Zahl der Teilnehmenden und den zeitlichen Umfang kann man also sagen, dass das Übergangssystem eine erhebliche Bedeutung erlangt hat. Es stellt sich jedoch die Frage, wie effektiv es ist. Die Bildungsgänge des Übergangssystems zielen darauf, den Jugendlichen eine berufliche Grundbildung zu vermitteln. Diese ist jedoch in der Regel noch nicht Bestandteil einer vollqualifizierenden Ausbildung, sondern dient zur Vorbereitung: um die sogenannte „Ausbildungsreife“ zu erreichen, um nachträglich überhaupt einen oder einen höherwertigen Schulabschluss zu erreichen und/oder um den Einstieg in eine Berufsausbildung zu überbrücken. Der Berufsbildungsbericht kommt zu dem Schluss, dass die Bildungsmaßnahmen im Übergangssystem für diejenigen Jugendlichen eine unverzichtbare Funktion erfüllen, die in der allgemeinbildenden Schule nicht die erforderlichen Voraussetzungen für eine Ausbildung erworben haben. Für Jugendliche, die diese Voraussetzungen besitzen, aber auf dem Ausbildungsmarkt keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, bedeutet ein (unfreiwilliger) Besuch des Übergangssystems eine Notlösung und oftmals auch verlorene Zeit (vgl. BIBB 2010)

Der zweite Beitrag im folgenden Abschnitt zeigt vor dem Hintergrund der Ergebnisse des DJI-Übergangspanels (eine bundesweite Studie des Deutschen Jugendinstituts zu den Bildungs- und Ausbildungsverläufen von Hauptschulabsolvent/innen), dass sich die Chancen der Jugendlichen auf einen (raschen) Einstieg in eine Berufsausbildung oftmals nur mit zusätzlichen Unterstützungsstrukturen verbessern. Mögliche Ansätze stellen die Praxisbeispiele vor.

Literatur:

[BIBB] Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010

Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Ausbildungsanfänge – Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung

Seit dem Jahr 2006 wird alle zwei Jahre eine umfassende empirische Bestandsaufnahme vorgelegt, die das deutsche Bildungssystem als Ganzes abbildet und von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachsenenalter reicht. Der Text ist ein Auszug aus: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2010, S. 96-100. Download unter www.bildungsbericht.de

© W. Bertelsmann Verlag

Die Verteilung der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger auf die drei großen Sektoren der beruflichen Ausbildung unterhalb des Hochschulbereichs – duales System, Schulberufssystem, Übergangssystem – gibt zum einen Auskunft über Wahlpräferenzen von Schulabgängern und -absolventen, zum anderen über die Entwicklung in der Angebotsstruktur von Ausbildungsmöglichkeiten, auf die sich die Berufswahlentscheidungen der Jugendlichen beziehen. Beide Aspekte sind wegen der Wechselbeziehungen zwischen der Spezifik von Angeboten und den individuellen Nachfrageinteressen nicht eindeutig voneinander zu trennen.

Vor dem Hintergrund demografisch bedingt rückläufiger Zahlen von Absolventen allgemeinbildender Schulen (2008 gegenüber 2006 –4,3% oder 40.000 weniger) hat sich gegenüber dem letzten Bildungsbericht eine Verschiebung in der Verteilung der Neuzugänge auf die drei Ausbildungssektoren vollzogen. Zum ersten Mal seit 2000 sinkt der Anteil der Neuzugänge im Übergangssystem 2007 deutlich unter 40% (Abb. E1-1), übersteigt 2008 mit 34% aber immer noch den Anteil von Mitte der 1990er Jahre.¹ Dagegen erhöht sich der Anteil

der Neuzugänge im dualen System gegenüber 2006 um 4,5 Prozentpunkte auf 48%, obwohl 2008 die absolute Zahl der Neuzugänge gegenüber 2007 wieder leicht gefallen ist. Das Schulberufssystem hält seinen Anteil von 18% stabil, auch wenn hier absolut ein leichter Rückgang der Neuzugänge zu konstatieren ist. Der Rückgang im Schulberufssystem geht vor allem zu Lasten geringerer Neuzugänge bei den schulischen Ausbildungsgängen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) und in den Berufen, die nicht zur Gruppe der Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsausbildungen gehören. Wie viel dieser Rückläufigkeit durch Angebotsengpässe, wie viel durch Entscheidungen der Jugendlichen bedingt ist, lässt sich nicht eindeutig entscheiden, da keine Angebotsdaten zum Schulberufssystem existieren. Im Bildungsbericht 2008 (vgl. dort E3) war bezogen auf die Ausbildungsgänge nach BBiG/HwO aber bereits darauf hingewiesen worden,

dass die Länder trotz der Ausbildungskrise ihre Kapazitäten in den entsprechenden Berufsfachschulen seit 2000 nicht ausgeweitet haben. Ob die veränderten Anteile von Übergangs- und dualen System eine temporäre oder stabile neue Verteilungstendenz signalisieren, muss zurzeit offen bleiben, da mit den verfügbaren Daten von 2008 der Einfluss der ökonomischen Krise noch nicht geprüft werden kann.

Unter den Neuzugängen befinden sich viele Altbewerber. Nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit (BA) lag der Anteil der Altbewerber an allen Lehrstellenbewerbern bei der BA auch 2008 noch bei 52%.² Das Problem dieser Altbewerber, deren schulisches Vorbildungsniveau dem anderer Bewerber

entspricht, liegt darin, dass sie bei der erneuten Bewerbung schlechtere Chancen für eine Vermittlung in eine Ausbildungsstelle haben als sonstige Bewerber. Nur knapp der Hälfte von ihnen mit maximal Hauptschul- oder Mittlerem Abschluss gelingt der Schritt in eine Ausbildung, häufiger als sonstige Bewerber nehmen sie eine Ausbildung ein, die nicht ihrem Ausbildungswunsch entspricht.³

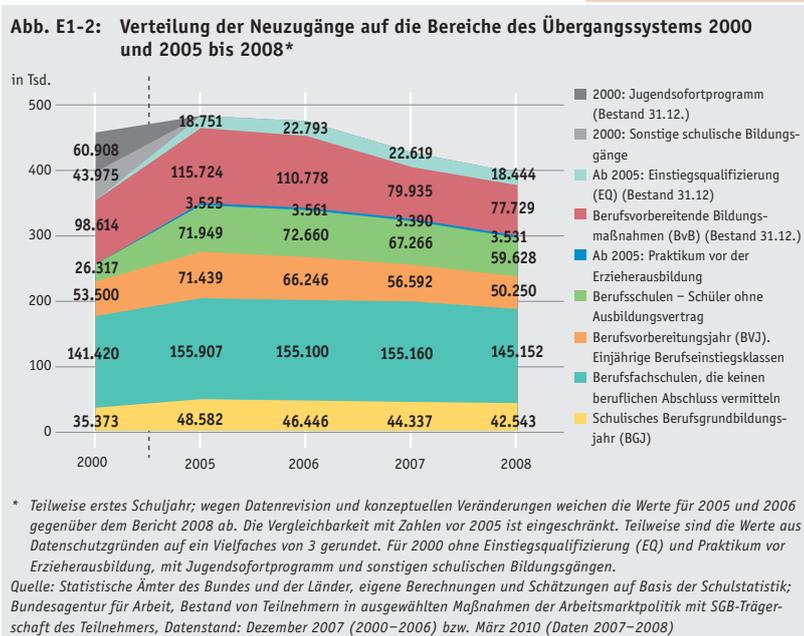
Abb. E1-1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2000 und 2005 bis 2008*



* Teilweise erstes Schuljahr; wegen Datenrevision und konzeptuellen Veränderungen weichen die Werte für 2005 und 2006 gegenüber dem Bericht 2008 ab. Die Vergleichbarkeit mit Zahlen vor 2005 ist eingeschränkt. Teilweise sind die Werte aus Datenschutzgründen auf ein Vielfaches von 3 gerundet. Erläuterungen vgl. Tab. E1-1A
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers, Datenstand: Dezember 2007 (2000–2006) bzw. März 2010 (Daten 2007–2008)

Die Struktur des Übergangssystems hat sich nach den Ergebnissen der Schul- und Maßnahmestatistiken in den letzten Jahren nur geringfügig verändert (Abb. E1-2). Die inhaltliche Ausrichtung der Bildungsangebote wie auch ihre Trägerschaft variieren zwischen den einzelnen Maßnahmen erheblich. Gemeinsam ist allen, dass sie den Jugendlichen keinen qualifizierten Ausbildungsabschluss vermitteln, der ihnen verlässliche Anrechenbarkeit in der Berufsausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt sichert.

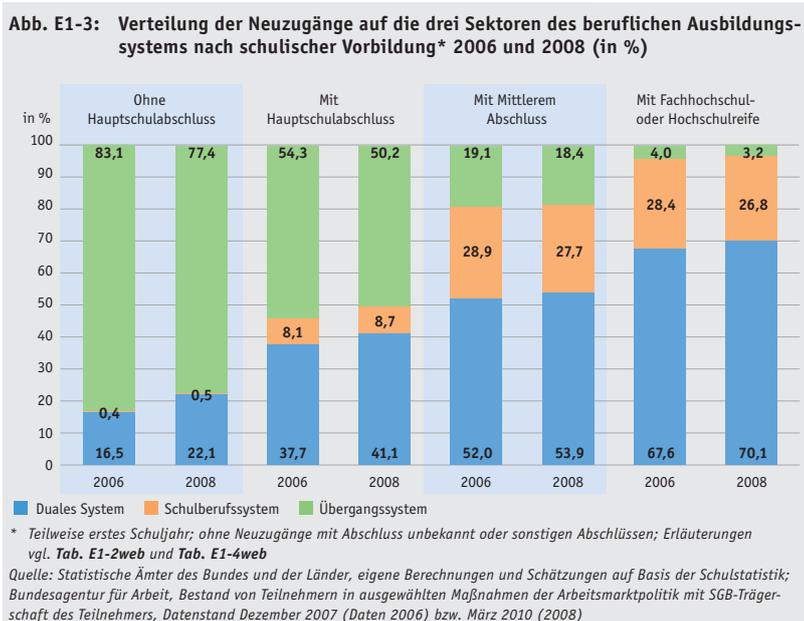
Den Hauptanteil der Angebote stellen nach wie vor mit über 145.000 Neuzugängen (bzw. 36,5% der Gesamtheit) die ein- und zweijährigen Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln, von denen einige aber, neben dem Erwerb beruflicher Grundkenntnisse, die Chance zum Nachholen eines allgemeinbildenden Abschlusses eröffnen. Sie haben von allen Maßnahmen den geringsten Rückgang erfahren (...). Die deutlichsten Abstriche verzeichnen die berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA, die die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer für die Aufnahme einer Berufsausbildung verbessern sollten. Sie sind seit 2006 um etwa ein Drittel zurückgegangen, stellen gleichwohl immer noch den zweitwichtigsten Maßnahmetyp dar. Berufsvorbereitungsjahr (13% Anteil) und schulisches Berufsgrundbildungsjahr (11% Anteil) haben beide relativ große Einbußen erfahren, das erste um 24%, das zweite um 9%. Gegenüber dem Stand von 2006 büßt auch die Einstiegsqualifizierung, die nach dem Ausbildungspakt zwischen Bundesregierung und Wirtschaft vor allem marktbenachteiligten Jugendlichen einen Übergang in Ausbildung über betriebliche Praxiserfahrung ermöglichen soll, etwa ein Sechstel an Zugängen ein. Es bleibt ein Manko, dass über die Gründe für die Bewegungen im Übergangssystem genauso wenig Transparenz besteht wie über seine genauen Wirkungen.



Sozialstrukturelle Aspekte des Übergangs in die Berufsausbildung

Wie in der Regel bei Übergängen zwischen Bildungsgängen oder -stufen vollziehen sich auch beim Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsausbildung soziale Selektionsprozesse bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen nach schulischer Vorbildung, Geschlecht und Staatsangehörigkeit der Bewerber. Die Ausbildungsplätze differieren zudem nach regionalen Zugehörigkeiten.

Das seit dem Jahr 2000 beobachtbare Muster der Verteilung der Neuzugänge zur Berufsausbildung nach sozialstrukturellen Merkmalen erweist sich über das ganze Jahrzehnt hinweg als relativ stabil in seiner Grundstruktur, auch wenn es seit 2006 zu Verbesserungen für die Schulabsolventen mit maximal Hauptschulabschluss gekommen ist: Jugendliche ohne Hauptschulabschluss erreichen 2008 zu gut einem Fünftel einen dualen Ausbildungsplatz (fast 6 Prozentpunkte mehr als 2006), die mit Hauptschulabschluss können 2008 zur Hälfte in eine vollqualifizierende Ausbildung des Schulbe-



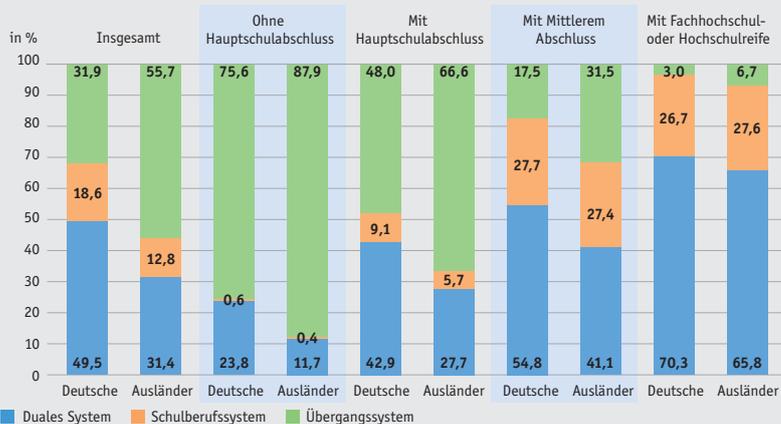
rufs- (ca. 9%) oder des dualen Systems einmünden. Umgekehrt heißt das auch, dass trotz eines vor allem demografisch bedingt etwas entspannteren Ausbildungsstellenmarktes die Hälfte der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und mehr als drei Viertel von denen ohne Hauptschulabschluss ins Übergangssystem gehen (Abb. E1-3). Bei den beiden höher qualifizierten Gruppen (mit Mittlerem Abschluss und mit Hochschulreife) änderte sich in den letzten Jahren wenig.

An den geschlechtsspezifischen Verteilungsrelationen hat sich auch im jüngsten Betrachtungszeitraum gegenüber 2000 nichts verändert. Männliche Jugendliche dominieren nach wie vor im dualen System (58% in 2008), junge Frauen im Schulberufssystem (72%). Die weiterhin größeren Übergangsschwierigkeiten der jungen Männer drücken sich darin aus, dass ihr Anteil am Übergangssystem auch 2008 noch deutlich höher ist als der von jungen Frauen (56% zu 44%).

Betrachtet man die Einmündungsprozesse in die Berufsausbildung nach Staatsangehörigkeit und schulischer Vorbildung, so zeigt sich insgesamt, besonders aber bei den Neuzugängen mit maximal Hauptschulabschluss eine gravierende Benachteiligung der jugendlichen Ausländerinnen und Ausländer.⁴ Bei den höher qualifizierenden Schulabschlüssen mildert sie sich ab, ohne dass sie aber aufgelöst würde (Abb. E1-4). Sowohl unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit als auch der Sicherung

des Arbeitskräftepotenzials liegt in dieser Disparität ein großes Problem.

Abb. E1-4: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2008 nach schulischer Vorbildung* und Staatsangehörigkeit (in %)



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

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, eigene Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers, Datenstand: März 2010

Regionale Differenzen bei den Neuzugängen

Entsprechend den Verschiebungen zwischen den drei Sektoren auf Bundesebene (Abb. E1-1) verändern sich auch die regionalen Verteilungen auf die drei Ausbildungssektoren nach Ländern, allerdings bleiben die regionalen Disparitäten in der Tendenz den im letzten Bildungsbericht (vgl. A) dargestellten Unterschieden sehr ähnlich: Die Flächenländer insgesamt spiegeln fast genau die Relationen auf Bundesebene – mit einer allerdings beträchtlichen Differenz zwischen den Flächenländern Ost und West. In den westlichen Flächenländern ist der Anteil von Jugendlichen, die ins Übergangssystem einmünden, um die Hälfte größer als im Osten, während vor allem der Anteil im Schulberufssystem erheblich kleiner

ist. In den Stadtstaaten ist der Anteil der Ausbildungsanfänger im Übergangssystem von 34% im Jahr 2006 auf 27% im Jahr 2008 gefallen.

Sieht man die Anteile des Übergangssystems an den Neuzugängen als Maßstab für mehr oder weniger große Passungsprobleme auf den regionalen Ausbildungsmärkten an, so zeigen sich in einigen Ländern überdurchschnittliche Verbesserungen. Zu diesen Ländern zählen vor allem die Stadtstaaten sowie die ostdeutschen Flächenländer, in denen der Anteil der Ausbildungsanfänger am Übergangssystem innerhalb von zwei Jahren über 6 Prozentpunkte zurückging, während gleichzeitig der Anteil an der dualen Ausbildung um 5 Prozentpunkte anstieg. Nur in einem Land (Schleswig-Holstein) hat sich die Ausbildungssituation insgesamt etwas verschlechtert.

1 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008 – Bielefeld, S. 96

2 Vgl. BiBB, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, S. 37

3 Vgl. ebenda, S. 91 f.

4 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008 – Bielefeld, S. 158 ff.

Tilly Lex, Nora Gaupp und Birgit Reißig

Verloren im Lern-Labyrinth

Viele Hauptschülerinnen und Hauptschüler streben heute höhere Bildungsabschlüsse an oder besuchen berufsvorbereitende Maßnahmen. Ihre Chancen auf eine Berufsausbildung verbessert das nicht immer: Warum jeder vierte Jugendliche trotz der Zusatzqualifikation scheitert.

Immer mehr Jugendliche nutzen die Gelegenheit, nicht erreichte Schulabschlüsse nachzuholen. Dies betrifft vor allem den Mittleren Abschluss, der inzwischen von einem Fünftel der Jugendlichen in beruflichen Schulen erworben wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Viele junge Menschen wollen sich damit rechtzeitig für einen zunehmend anspruchsvollen Arbeitsmarkt rüsten, für andere ist der Besuch einer weiterführenden Schule oder eines berufsvorbereiten Angebots allerdings nur eine Notlösung, da sie keinen Ausbildungsplatz finden. Wie der Bildungsbericht 2010 zeigt, besuchen mehr als drei Viertel der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und die Hälfte der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss nach der Schule erst einmal Qualifizierungsangebote im sogenannten Übergangssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Doch führen die zahlreichen berufsvorbereitenden Lernangebote, die die Jugendlichen verstärkt in Anspruch nehmen, tatsächlich zu einem erfolgreichen Berufseinstieg? Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat in seinem Übergangspanel, einer bundesweiten Untersuchung, die unterschiedlichen Wege von Hauptschülerinnen und Hauptschülern nach Schulende verfolgt. Und es zeigt sich, dass das oft als teuer und ineffektiv kritisierte Übergangssystem etlichen jungen Menschen durchaus zu einem Ausbildungsplatz verhilft: Knapp ein Fünftel der Jugendlichen beginnt meist schon nach einem berufsvorbereitenden Jahr eine Ausbildung. Ein weiteres Fünftel schafft diesen Einstieg nach dem Erwerb eines Mittleren Abschlusses auf einer allgemeinbildenden Schule oder an einer beruflichen Schule (Gaupp/Lex/Reißig 2010).

Die Autorinnen Tilly Lex, Nora Gaupp und Birgit Reißig gehören seit vielen Jahren dem zuständigen Forschungsteam im Forschungsschwerpunkt »Übergänge in die Arbeit« am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München an.

Kontakt: lex@dji.de; gaupp@dji.de; reissig@dji.de

Quelle: DJI-Bulletin (2/2010), Heft 90, S. 23-24.

© Deutsches Jugendinstitut e.V.

Anspruchsvolle Arbeitswelt, fehlende Fachkräfte

Dennoch scheitert ein relativ großer Anteil der Hauptschülerinnen und Hauptschüler trotz aller Zusatzqualifikationen: Jeder vierte der untersuchten Jugendlichen hatte vier Jahre nach Ende der Pflichtschulzeit immer noch keinen Ausbildungsplatz. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der steigenden Ansprüche in der Berufswelt ist dies besonders brisant. Denn für Menschen ohne Ausbildung sind die Arbeitsmarktchancen schlecht. Und der seit längerem zu beobachtende Abbau an Arbeitsplätzen, der von Erwerbspersonen ohne Ausbildung ausgefüllt werden kann, wird sich den Prognosen nach weiter fortsetzen. Hinzu kommt, dass selbst die wenigen verbleibenden Einfacharbeitsplätze zunehmend mit formal Qualifizierten besetzt werden (Bellmann u. a. 2006). Fachkräfte fehlen dagegen: Schon heute beklagen viele Betriebe, dass sie keine geeigneten Bewerberinnen und Bewerber finden, um offene Stellen zu besetzen. Jeder fünfte Lehrling bricht zudem seine Ausbildung ab, wie der Berufsbildungsbericht 2010 zeigt. Nach dem Bericht sank die Zahl der neu geschlossenen Ausbildungsverträge 2009 im Vergleich zum Vorjahr um 8,2 Prozent auf 566.000. Wegen des demografischen Wandels ging zwar die Zahl der Jugendlichen, die sich für eine Ausbildung interessieren, ebenfalls um 8,8 Prozent auf 575.600 zurück, allerdings gibt es ein Passungsproblem zwischen Angebot und Nachfrage: Etwa 80.000 Jugendliche suchen vergebens eine Lehrstelle (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010).

Lernen im Arbeitsprozess als didaktisches Prinzip

Worin unterscheiden sich Erfolglose und Erfolgreiche? Das DJI-Übergangspanel offenbart zunächst längst bekannte gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderungen: Ausbildungslose Jugendliche schleppen ihre Probleme meist schon lange mit sich herum. Sie hatten schlechtere Schulnoten als die Vergleichsgruppe und schwänzten öfter die Schule. Auffällig ist zudem, dass häufiger Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen sind. Schließlich ist die Lage auf den regionalen Arbeitsmärkten wichtig: Je höher die Arbeitslosigkeit in der Region, desto geringer sind die Chancen

der Jugendlichen, eine Ausbildung zu beginnen und abzuschließen. Umgekehrt heißt das aber auch: Ein aufnahmefähiger Arbeitsmarkt verbessert auch die Qualifizierungschancen von bildungsbenachteiligten Jugendlichen (Gaupp/Hofmann-Lun 2008). Die demografische Entwicklung könnte somit die Ausbildungschancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher zumindest etwas verbessern – und die sogenannte Marktbenachteiligung reduzieren. Das DJI-Übergangspanel gibt auch Hinweise darauf, wie die Ausbildungslosen besser unterstützt werden können. Es zeigt beispielsweise, wie wichtig die Berufswahlvorbereitung in der Schule ist (Lippegaus-Grünau/Mahl/Stolz 2010). Auch die Dauer der Praktikumserfahrungen scheint ein wichtiger Einflussfaktor zu sein. Um die Wirksamkeit von Praktika zu erhöhen, sind sie in das Gesamtgefüge schulischer Berufsorientierung einzupassen, in der auch Phasen der Vor- und Nachbereitung Berücksichtigung finden. Zudem sollte berufsorientierender Unterricht an Schulen fächerübergreifend vermittelt werden. Und schließlich wirkt sich auch die Unterstützung durch die Eltern positiv auf die Einmündung in die Ausbildung aus. Gerade bei Eltern mit Migrationshintergrund, die das deutsche Ausbildungssystem oft nicht gut kennen, ist eine Beratung wichtig. Dass die Bundesregierung nun schon für Siebtklässler „Berufslotsen“ in die Schulen schicken will, könnte den Eltern und Lehrkräften dabei helfen, die Jugendlichen zu ermutigen und ihnen den Weg in eine Ausbildung zu ebnet. Der Erfolg mit ehrenamtlichen Patinnen und Paten, die schon jetzt in einigen Schulen arbeiten, ließe sich damit ausbauen.

Verwirrende Vielfalt und nützliche Wegweiser

Wichtig ist aber, dass die Patinnen und Paten auf ihre Einsätze gut vorbereitet und pädagogisch geschult sind. Außerdem ist Wert darauf zu legen, dass diese Begleitung problematischer Jugendlicher nicht mit dem Schulaustritt endet. Denn das DJI Übergangspanel zeigt, dass ausbildungslose Jugendliche im Durchschnitt fast die Hälfte des vierjährigen Untersuchungszeitraumes eine Schule

Das DJI-Übergangspanel ist eine bundesweite Studie zu den Bildungs- und Ausbildungsverläufen von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) führte die auf sechs Jahre angelegte Längsschnittuntersuchung mit finanzieller Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durch. An der Basiserhebung im März 2004 beteiligten sich rund 4.000 junge Menschen.

oder ein berufsbereitendes Lernangebot besucht haben. Manchmal begannen sie sogar eine Ausbildung, doch diese wurde meist bereits in der Probezeit aufgelöst. Das Problem bestand also oft nicht darin, dass den Jugendlichen keine Angebote gemacht wurden oder sie kein Interesse daran zeigten. Das Problem war vielmehr, dass die Lernangebote – aus subjektiver Sicht der Jugendlichen – keine sinnvolle Abfolge darstellten und ihnen auch nicht den erfolgreichen Zugang in eine Berufsausbildung ermöglichten. Entscheidend für das Gelingen des Übergangs in Ausbildung ist deshalb, dass die Jugendlichen Angebote finden, die an ihren individuellen Voraussetzungen, Zielen und Lebenslagen anknüpfen. Denn Umwege, Abbrüche und Sackgassen demotivieren sie zusätzlich. Stimmt die Politik die verschiedenen Ebenen der Programme

und Angebote zur beruflichen Integration dieser Jugendlichen nicht oder nur unzureichend ab, tragen sie häufig nicht zu einer Verbesserung der Situation bei. Große regionale Unterschiede bei der Quote der ungelerten Erwerbstätigen deuten darauf hin, dass diese Abstimmung in den Regionen in sehr unterschiedlichem Maße gelingt. Nur dort, wo Bund und Länder die Kommunen und Landkreise darin bestärken und finanziell unterstützen, vor Ort enge Netzwerke und Kooperationen aufzubauen, können wirksame Strategien entwickelt werden, um mehr Jugendlichen eine Berufsausbildung und damit eine sichere Zukunft zu ermöglichen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld
- Bellmann u. a. (2006): Personalbewegung und Fachkräfterekrutierung – Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 2005. IAB-Forschungsbericht 11
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.; 2010): Berufsbildungsbericht 2010. Bonn
- Gaupp, Nora / Lex, Tilly / Reißig, Birgit (2010): Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Berufsausbildung: Schulische Situation und schulische Förderung. Deutsches Jugendinstitut. München

- Gaupp, Nora / Hofmann-Lun, Irene (2008): Absolventinnen und Absolventen der bayerischen Praxisklassen auf dem Weg in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: Zeitschrift für Betriebs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2, S. 235–250
- Lippegaus-Grünau, Petra / Mahl, Franciska / Stolz, Iris (2010): Berufsorientierung. Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. Deutsches Jugendinstitut München/ Halle
- Reißig, Birgit / Gaupp, Nora / Lex, Tilly (2008): Hauptschüler und Hauptschülerinnen auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München

Patenschaftsmodell Ausbildung Offenbach (PMO)

Das „Patenschaftsmodell Ausbildung Offenbach“ wurde 2004 ins Leben gerufen und ist ein Kooperationsprojekt des Evangelischen Dekanats Offenbach und dem Jugendamt der Stadt Offenbach. Hauptschüler/innen aus drei Offenbacher Schulen werden über zwei Schuljahre (8. und 9. Klasse) durch ehrenamtliche Paten betreut und begleitet mit dem Ziel, die berufliche Orientierung der Jugendlichen zu verbessern und ihre Vermittlungschancen auf dem Ausbildungsmarkt zu steigern. Das Patenschaftsmodell umfasst neben der Betreuung der Jugendlichen durch eine Patin/einen Paten vier Unterprojekte:

- Nachhilfe Deutsch – Mathe – Englisch: Das kostenlose Nachhilfeangebot, das in Absprache mit den Schulleitungen konzipiert wird, soll zu einer Leistungssteigerung beitragen, um die Ausbildungschancen der Jugendlichen zu verbessern.
- Beratungstage „Fit für die Bewerbung“: Ca. 40 Jugendliche werden von Personalverantwortlichen großer Firmen dabei unterstützt, den eigenen Berufswunsch zu konkretisieren und auszuformulieren sowie Übung und Routine im Führen eines Bewerbungsgesprächs zu entwickeln.
- MO-Lernberatung: Das PMO-Unterprojekt Lernberatung bietet Individualberatung und -training für lernschwache Jugendliche durch eine Montessori-Pädagogin.
- Fortbildung „Interkulturelle und soziale Kompetenz“: Die Fortbildungsreihe ist ein Angebot zur kulturellen Brückenbildung zu den Schüler/innen/n und vermittelt Methodenkenntnisse zu einem flexiblen und angemessenen Umgang mit sozialen und interkulturellen Problem- und Konfliktsituationen.

*In: Lippegaus-Grünau, P./Mahl, F./Stolz, I.: Berufsorientierung. Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick, München: Deutsches Jugendinstitut 2010, S. 75.
Weitere Informationen: www.offenbach.de/offenbach/themen/leben-in-offenbach/bildung-und-beruf/ausbildung-und-uebergang-schuleberuf/einrichtung/patenschaft.html.
© Deutsches Jugendinstitut*

Ausbildungsprojekt carpo

Wenn junge Menschen sich jahrelang erfolglos um einen Ausbildungsplatz bemühen, kann das viele Gründe haben – zum Beispiel einen Migrationshintergrund, die soziale Problemlage oder das Interesse an einem geschlechtsuntypischen Beruf. Mit dem Projekt carpo, einem Modell assistierter Ausbildung, bietet die Evangelische Gesellschaft (eva) individuelle Begleitung und Hilfe an, auf dem Arbeitsmarkt einen Ausbildungsplatz zu finden und die Ausbildung erfolgreich zu absolvieren. Während im vergangenen Jahr das Land Baden- Württemberg und der Europäische Sozialfonds (ESF) die Kosten für das Projekt getragen haben, sorgt jetzt eine Stuttgarter Initiative für die Fortsetzung: Das JobCenter U25 und die Arbeitsagentur, wiederum unterstützt

Sabrina Braun, Bereich Arbeit und Ausbildung, Evangelische Gesellschaft (eva), Tel. 07 11 / 72 23 35 21, E-Mail: sabrina.braun@eva-arbeitsvermittlung.de. Weitere Informationen: www.carpo-esf.de/index.php?id=8. Quelle: Newsletter Relaisstation Öffentlichkeitsarbeit 19/2010.

durch den Europäischen Sozialfonds, ermöglichen weiteren 30 chancenarmen Ausbildungsbewerbern eine Vorbereitungsphase und ab September 2010 eine Ausbildung.

Halt und Perspektive benötigt! Hilfe! – die Jugendwerkstatt Hameln (jwh)

Wie „die Zukunft in die eigene Hand nehmen?“ Die alleinerziehende Mutter Steffi M. ohne Ausbildung kam als Hartz-IV-Empfängerin nach ihrer Mutterschafts- und Elternzeit in die Jugendwerkstatt Hameln (jwh). Ihr Einsatzschwerpunkt im Projekt Medienwerkstatt kam ihrem Berufswunsch als Bürokauffrau entgegen, so dass dort erste Grundlagen wie EDV, Organisation und Vertrieb erprobt werden konnten. Steffi M. bewies nicht nur ihr Talent, sondern zeigte auch zwischenmenschlich alle Voraussetzungen für die Ausbildungsreife. Ihr wurde dann im Rahmen der jwh-Verbundqualifikation

Weitere Informationen: www.jwh.de Praxisbeispiel von der aej zur Verfügung gestellt.

der Übergang in eine Umschulung angeboten. Die Vermittlung in eine Firma vor Ort klappte und macht der jungen alleinerziehenden Mutter Freude, deren Sohn inzwischen vier Jahre alt ist und arbeitstätig vom Kindergarten und der Großmutter betreut wird. Der erfolgreiche Abschluss ihrer Ausbildung steht kurz bevor. Familie versteht Steffi heute als Verantwortung und Tun über „den eigenen Tellerrand hinaus“.

Hussein S. hat 10 Geschwister. Seine Eltern flohen aus Beirut, als die Stadt im Kriegsgewirr unterzugehen schien. Da war er gerade ein Jahr alt. In Deutschland zweisprachig und als Muslim aufgewachsen war seine Neugierde so groß, dass er ein humanistisches Gymnasium besuchte, nebenbei als Pizza-Kurierfahrer das Sozialhilfebudget seiner großen Familie aufzubessern suchte. Seine eigenen beruflichen Ziele konnte er nicht genügend verfolgen. Schließlich kam der junge Ein-Euro-Jobber in das Coaching-Projekt des jwh. Unter 6.000 Bewerbern für eine von der Bundesanstalt für Arbeit finanzierten Ausbildung, die auch ein Fachstudium beinhaltet, ist er unter die ersten 17 Kandidat(inn)en. Ob seine chronische Allergie ihn in die endgültige Auswahl bringen wird, steht noch nicht fest. Sein vorläufiges Fazit aber lautet: „Einen Teil meines Bestehens habe ich ihnen und ihrer Hilfe bezüglich der Bewerbung und Beratung zu verdanken. Vielen Dank.“

4. Außerschulische Bildung - Reichweite und Teilnahme

Einleitung

„Bildung ist mehr als Schule“ – so betitelten das Bundesjugendkuratorium, die Sachverständigenkommission für den Elften Jugendbericht und die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) 2002 ihre Leipziger Thesen. Bildung – so die Forderung – muss als umfassender Prozess der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden und neben der schulischen Bildung sind die Bildungsleistungen von Familie, Kindertageseinrichtungen und Jugendarbeit anzuerkennen.

Die Relevanz außerschulischer Bildung wird mittlerweile nicht mehr bestritten. Auch der Bildungsanspruch der Jugendverbandsarbeit, auf die im Folgenden der Fokus gerichtet wird, ist eindrücklich beschrieben worden. Aber gibt es auch belastbare empirische Evidenz, dass die Jugend(verbands)arbeit zur Bildung beiträgt? Eine aktuelle Studie des DJI und der TU Dortmund zeigt, dass gerade freiwilliges Engagement ein bedeutsames gesellschaftliches Lernfeld ist. Gerade die strukturellen Charakteristika der Jugendverbände wie Freiwilligkeit, Offenheit und Diskursivität sind besonders geeignet, eigenständiges Lernen zu fördern.

Die Studie der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e.V. (aej) und der Freien Universität Berlin „Realität und Reichweite der Jugendverbandsarbeit am Beispiel der Evangelischen Jugend“ (Fauser et. al. 2006) zeigt, dass die Jugendlichen, die erreicht werden, die Kinder- und Jugendarbeit als Ort erleben, an dem vielfältige Bildungsprozesse und -erfahrungen initiiert und ermöglicht werden. Mike Corsa stellt in seinem Beitrag heraus, welche Bedeutung „Gemeinschaft“ und „Beteiligung“ haben und wie das Anforderungsprofil für die Fachkräfte beschaffen sein muss. Im Blick auf die außerschulische Bildungsarbeit stellt sich aber auch die Frage nach Reichweite und Teilnahme: Wen erreicht die Jugendverbandsarbeit und wer engagiert sich aktiv im Verband? Die Studie zum freiwilligen Engagement macht neben den positiven Effekten zum Kompetenzerwerb deutlich, dass Bildung nicht nur Ergebnis, sondern entscheidende Voraussetzung für ein Engagement ist, denn – so ein Ergebnis: Junge Menschen aus partizipations- und bildungsfernen Bevölkerungsgruppen sind im freiwilligen Engagement unterrepräsentiert. Die Autor/innen kommen zu dem Schluss, dass Lernprozesse im freiwilligen Engagement keine Kompensation sozialer Ungleichheit darstellen, sondern diese tendenziell noch verstärken (vgl. Düx et al. 2008). Auch die aktuelle Jugendverbandsstudie des DJI gibt diesbezüglich zu denken: Wengleich das Thema der interkulturellen Öffnung in den Verbänden präsent ist, sind in einem Großteil der Verbände bislang nur wenige Jugendliche mit Migrationshintergrund Mitglied (vgl. Seckinger et al. 2009). Gunda Voigts macht sich in ihrem Beitrag auf (Daten-) Suche, um die Beteiligung von benachteiligten Jugendlichen in der Jugendverbandsarbeit zu klären und diskutiert Möglichkeiten und Grenzen der Öffnung für diese Zielgruppe.

Zu fragen ist, ob und wie die evangelischen Jugendverbände sich der Herausforderung stellen, junge Menschen, die aufgrund ihres sozial-kulturellen Hintergrunds wenig Zugang zu Jugendverbänden haben, für die Teilnahme und freiwilliges Engagement zu motivieren und zu gewinnen. Dass die Themen Bildung, Partizipation und interkulturelle Öffnung in der evangelischen Jugendarbeit aufgenommen werden, zeigen die dargestellten Praxisprojekte.

Literatur:

- Bundesjugendkuratorium (BJK)/Kommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/AGJ: Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zu den Voraussetzungen für eine bildungspolitische Wende. In: neue praxis, 32 (2002), H. 4, 317-320.
- Fauser, K./Fischer, A./Münchmeier, R.: Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Jugend im Verband Band 1. Opladen 2006.
- Seckinger, M./Pluto, L./Peucker, Ch./Gadow, T.: DJI–Jugendverbandserhebung. Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen. München 2009.

Mike Corsa

Beteiligung – kein Thema für Jugendliche in Jugendverbänden?

Der Begriff und das Thema Beteiligung ist zunächst kaum Gesprächsgegenstand von jungen Menschen, die Angebote von Jugendverbänden nutzen, sie in ihrem Sinne umnutzen und nach den eigenen Vorstellungen gestalten. Das zeigen einschlägige Jugend- und die wenigen Jugendverbandsstudien. Die Zielgruppe jugendverbandlicher Angebote scheint in dieser Frage desinteressiert. Auszumachen ist diese Frage in Jugendverbänden aber bei einer spezifischen Gruppe – junge Menschen, die bewusst den Jugendverband als Organisation und sein Leben gestalten und in wesentlichen Fragen mitentscheiden wollen. Sie klagen zum Teil heftig, dass der jugendverbandliche Eigenanspruch von Selbstorganisation junger Menschen und jugendlicher Verantwortungsübernahme nicht immer ausreichend erfüllt ist. Die angeführten Erfahrungen und Argumente für eine wirkungsvollere Beteiligung sind so alt wie die Jugendverbandsarbeit selbst, dass über die klassischen demokratischen Strukturen geklagt wird, weil sie von Menschen bestimmt werden, die auf ihrem Stuhl kleben oder über die von Erwachsenenorganisationen beschränkten Kompetenzen bei der Steuerung der Belange des Jugendverbandes in personellen oder finanziellen Entscheidungen.

Dieser Beitrag stellt sich der Frage von Jugendbeteiligung aus der Sicht von Jugendlichen auf die Angebote der Jugendverbände. Außen vor bleibt die Beteiligungsfrage der Jugendlichen in anderen und unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft, ebenso die Frage nach Möglichkeiten einer wirkungsvolleren Beteiligung von ehrenamtlichen Jugendlichen als Mitarbeiter/innen und Mandatsträger/innen.

Die selbstbestimmte Rolle von jungen Menschen bei der „Herstellung“ von Kinder- und Jugendarbeit

Das Kinder- und Jugendhilferecht richtet sich mit den Beschreibungen über Kinder- und Jugendarbeit an alle jungen Menschen und weist ihnen eine sehr prominente Rolle zu: Alle Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit sind freiwillig, knüpfen an den Interessen der jungen Menschen an und sollen „von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden“ (§ 11, Abs. 1 SGB VIII/ KJHG). Lassen diese Beschreibungen über die „selbsttätige Selbstbestimmung von jungen Menschen“ (Wiesner 2006, S. 206) bei der Produktion von Kinder- und Jugendarbeit schon keinen Zweifel zu, so pointiert der Gesetzgeber die aktive Rolle von jungen Menschen nochmals bei einem spezifischen Trägerbereich: „In Jugendverbänden und Jugendgruppen wird Jugendarbeit von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet“ (§ 12, Abs. 2

SGB VIII/ KJHG). Der Gesetzestext nimmt damit Bezug auf das entscheidende Merkmal von Kinder- und Jugendarbeit: Wo sie sich entfaltet, ist Kinder- und Jugendarbeit ein Ort der jungen Menschen. Unterschiedliche Interessen (der Träger und ihrer Mitarbeitenden, an Erziehung und gesellschaftlicher Integration) sind nachgeordnet und korrelieren im besten Falle mit den Nutzungsinteressen der jungen Menschen. Die Bedingungen gelingender Kinder- und Jugendarbeit sind von den Nutzer/innen vielfältig gestaltbar. Im Gegensatz zu anderen institutionellen Settings in den Lebenswelten Jugendlicher ist Kinder- und Jugendarbeit ein Ort, der keine Gestaltungsvorgaben hat. Sie bietet freie Räume an. Schule, kommerzielle Orte, Sportvereine u. a. geben dagegen die Nutzungsmöglichkeiten im Wesentlichen vor.

Der etwas andere Blickwinkel – Sichtweisen der jungen Menschen ergründen

Viele Beschreibungen über die Ziele und die Arbeit von Jugendverbänden liegen zwar vor, sie beschreiben aber nur eingeschränkt die Realität. Zielformulierungen blicken in eine erwünschte Zukunft und darauf, was sein sollte, könnte und müsste. Berichte über die Arbeit werden mehr denn je unter Legitimierungszwang verfasst – entsprechend wird mit kritischen Faktoren umgegangen. Die eigentlich interessanten und für die Weiterarbeit notwendig einzubeziehenden Informationen fallen in den meisten Fällen weg: Warum wurden Ziele nicht erreicht? Welche Zielgruppen nutzen die Angebote, an welchen gehen

Mike Corsa ist Generalsekretär der Evangelischen Jugend in Deutschland e.V. (aej). Der Text ist erschienen in: Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): Partizipation in Jugendverbänden, Schriftenreihe Deutscher Bundesjugendring Nr. 48, Berlin 2009, S. 30-37.

die Angebote vorbei? Zudem fehlt vielen Selbstbeschreibungen eine gesicherte Datengrundlage. Ein weiterer Umstand schränkt die Aussagekraft von Selbstbeschreibungen ein: Sie basieren auf Sichtweisen von Personen, die Verantwortung im Jugendverband tragen, sei es als ehrenamtliche Leitung von Ferienfreizeitmaßnahmen, Jugendgruppen und Projekten, sei als hauptamtliche Mitarbeiter/in. Alle diese mit dem Verband und seinen Zielen hochidentifizierten Personen verfassen Realitätsbeschreibungen intentional – immer im Horizont der verbandlichen Ziele und mit eigenen Vorstellungen zu deren Umsetzung.

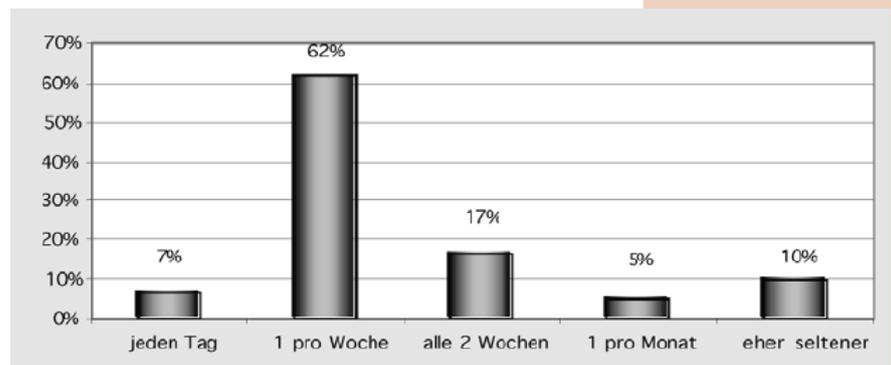
Um Realität abzubilden, müssen solche „Filterblicke“ ergänzt werden durch andere Sichtweisen – die der „Adressaten“ aller Zielbeschreibungen und Planungen, der Jugendlichen selbst. Diese Blickrichtung scheint insgesamt sehr entwicklungsbedürftig zu sein. Der 12. Kinder- und Jugendbericht markiert auch in dieser Frage die in der Forschung – aber auch in der Praxis – vorhandenen großen Defizite: die festgestellte unzureichende Datenlage über Kinder- und Jugendarbeit enthält „nur wenig gesicherte Aussagen aus der Nutzerperspektive“ (Bundesministerium 2005, S. 245).

Das kombinierte Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt „Realität und Reichweite der Jugendverbandsarbeit am Beispiele der Evangelischen Jugend“ (vgl. Fauser/ Fischer/ Münchmeier 2006, Corsa 2007) schlägt genau diesen Weg ein. Die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e.V. (aej) und die Freie Universität Berlin haben sich dabei der Aufgabe gestellt, ungefiltert die Sichtweise von jungen Menschen auf die Angebote der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit zu erheben und die Erkenntnisse daraus in die Praxis umzusetzen. Ziel ist ein bewusster Wechsel der Perspektive auf Jugendliche: Vom Adressaten zum Produzenten von Kinder- und Jugendarbeit. Es geht darum, sich Evangelischer Jugend nicht aus Sicht der Kirche oder als Träger der freien Jugendhilfe anzunähern, Jugendliche also nicht zu betrachten als Adressaten von (religions-/ pädagogischen) Angeboten, sondern Jugendliche in der Rolle als Hauptakteure der Evangelischen Jugend, als Hersteller/ innen von Kinder- und Jugendarbeit wahrzunehmen.

„... Das hast Du halt nicht, wenn du irgendwie nur Freunde hast. Dieses Zusammengehörigkeitsgefühl. ...“¹ Sichtweisen Jugendlicher – Unerwartet deutlich: im Zentrum steht die Gruppe

Die Studie zeigt deutlich, dass die Gleichaltrigengruppe für junge Menschen ein wichtiges Vehikel zum Selbständigwerden ist. Junge Menschen nutzen sie als Kommunikationsrahmen, als Experimentierfeld und als Hilfe zum schrittweisen Umstieg in die Selbständigkeit. Die Gruppe ist aus Sicht Jugendlicher auch der Kern von Kinder- und Jugendarbeit. Nach wie vor scheint sich die Gruppe weit überwiegend in der Form der „klassischen“ konventionellen Gruppenarbeit zu realisieren mit festen Zeiten, regelmäßigen Treffen, einem festen und überschaubaren Teilnehmendenken.

Die Gesamtzahl von 86% der Befragten, gibt an, ziemlich regelmäßig ihre Jugendgruppe zu besuchen. Nahezu alle der Befragten (96%) geben an, dass ihre Gruppe eine/n Leiter/in hat. Das scheint zunächst



den Ausführungen zur Selbsttätigkeit *Wie oft gehst du denn im Durchschnitt dahin?*²

junger Menschen als Kern von Kinder- und Jugendarbeit zu widersprechen. Doch berücksichtigt man weitere Aussagen der Befragten, entsteht ein ganz anderes Bild, das die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit herausfordern dürfte: 40% der Jugendlichen bejahen die Frage, ob es in den Gruppen auch Konflikte („Streit“) geben kann. Die Auswertung der Konfliktfelder ergibt, dass in der Evangelischen Jugend die allermeisten Auseinandersetzungen über die Inhalte stattfinden – und zwar unter den Jugendlichen selbst und nicht so sehr zwischen ihnen und den Leiter/innen. Das lässt darauf schließen, dass Jugendliche in hohem

Maße selbst bestimmen, was geschieht und dass sie für ihre Vorstellungen streiten. Gruppenleiter/innen werden demnach mehr als Moderator/innen gesehen, die Optionen eröffnen und entsprechende Ressourcen zur Verfügung stellen können, denn als Impulsgeber/innen und Programmgestalter/innen.

Gemeinschaft – zentrale Voraussetzung für die Bildung von Gruppen

Die Bedeutung von Gruppe lenkt den Blick auf das Zustandekommen: nicht das thematische Angebot bzw. das Programm haben für jugendliche Gruppenmitglieder zentralen Stellenwert, sondern die in der Gruppe der Gleichaltrigen erlebte Gemeinschaft. Die Gemeinschaft als Selbstzweck ist für Jugendliche offenbar von großer Wichtigkeit. Die Entwicklung von subjektiv erlebter Gemeinschaft und eines Gemeinschaftsgefühls sind damit erste Voraussetzung für die Evangelische Jugend – und wohl auch für die Kinder- und Jugendarbeit überhaupt. Die Mehrzahl der jungen Menschen nutzt die Angebote der Evangelischen Jugend nicht vorrangig in dem von den Anbietern intendierten Sinne, sondern um Gleichaltrigengeselligkeit zu erleben:

- in einem Beziehungsnetz Gleichaltriger dazuzugehören und eingebunden zu sein,
- Freundschaften aufzubauen und zu leben,
- Vertrauen zu entwickeln und ernst genommen zu werden,
- unter Gleichaltrigen zu kommunizieren,
- Unterstützung in Gleichaltrigengruppen zu erfahren und Verlässlichkeit in der Gruppe zu spüren,
- alltägliche Formen des Miteinanderlebens zu praktizieren sowie
- soziale und personale Orientierungen in der Gleichaltrigengruppe zu erleben.

In der Evangelischen Jugend (und der Kinder- und Jugendarbeit) geht es eben primär um das Leben, nicht in erster Linie um das Programm.

Die Bedeutung der Gruppe und des Gemeinschaftsgefühls erfordert eine neue, ausreichend vertiefende Auseinandersetzung mit den heutigen Bedingungen von Gruppen. Erste Auswertungen der Forschungsbefunde im Kreise von Praktiker/innen zeigen dies; denn wenn wir heute von Gruppenarbeit sprechen, unterscheidet sich diese vielfach von den Ausprägungen und Konzepten von Gruppenarbeit im letzten Jahrhundert. Die Beschreibungen junger Menschen führen zu diesen Folgerungen:

- Konzepte, die den/ die Leiter/in als zentralen Kristallisationsfaktor des Zustandekommens der Gruppe und als Garanten ihres Vollzugs kannten, sind heute einem Bild von Gruppe gewichen, das die Jugendlichen selbst als zentralen Faktor der Konstitution und der Funktion von Gruppen ernst nimmt. Kommunikation, Aktivitäten, Inhalte und Gruppenkultur werden wesentlich durch die Gruppenmitglieder selbst bestimmt.
- Die aufmerksame Wahrnehmung jugendlicher Wirklichkeiten und die gemeinsame Suche mit den interessierten jungen Menschen, was ihre Interessen in der Gruppe sein könnten und was somit das besondere (formenbezogene und inhaltliche) Merkmal der Gruppe ist, stehen am Beginn von Gruppen.
- Mitarbeitende und Leitende machen selbstverständlich Vorgaben: Sie dürfen Intentionen und Ziele haben und verfolgen und sie müssen vorbereitet sein. Ihre Kompetenz besteht aber vor allem darin, mit einer hohen Offenheit und Flexibilität auf die Bedarfslagen Jugendlicher zu reagieren und ihnen den Raum zur Umgestaltung als Notwendigkeit für gelingende Gruppenarbeit anzuerkennen. Eine Überbetonung des Programms als Vorgabe und jugendfremde Formen der Durchsetzung entsprechen nicht den jugendlichen Aneignungs- und Lebensprozessen – und werden eine Gruppenentwicklung behindern, wahrscheinlich verhindern.
- Gruppe ist der wichtigste Zugang und Ausdruck von Kinder- und Jugendarbeit. Gruppenarbeit hat unterschiedliche Ausprägungen: Kontinuierliche Gruppenarbeit (die nach den Ergebnissen der Studie einen sehr hohen Stellenwert besitzt), zeitlich begrenzte Gruppenarbeit (wie Projektarbeit), Gruppen die sich selbst konstituieren bzw. schon als Gruppe in Kinder- und Jugendarbeit auftauchen (Cliques).

Diese Ergebnisse sind ein wichtiger Beitrag in der Diskussion über eine angemessene Förderung

junger Menschen auf dem Weg ins Erwachsenenalter. Jungen Menschen sind selbstbestimmte Gruppen sehr wichtig, begleitet von Leiter/innen, die Impulse von Jugendlichen aufnehmen und sie bei ihren Gestaltungswünschen unterstützen. Dieses spezifische Setting der Kinder- und Jugendarbeit setzt eine leistungsfähige Infrastruktur voraus, die Ressourcen für die Gestaltung vorhält, damit sich Gruppen entfalten können.

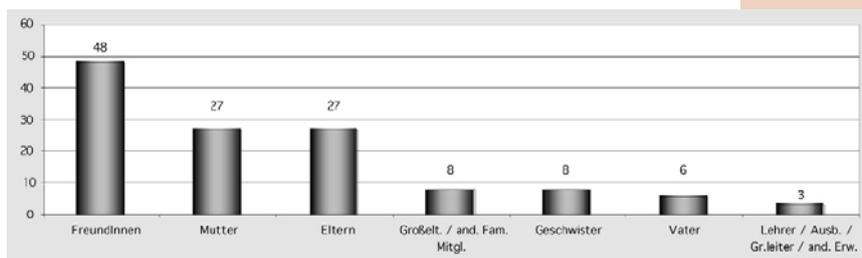
Kinder- und Jugendarbeit – ein Ort der Selbstbildung

Die Ergebnisse der Studie lassen Kinder- und Jugendarbeit zu allererst als Ort erscheinen, an denen vielfältige Bildungsprozesse und Bildungserfahrungen initiiert und möglich werden. Unter den Teilnahmemotiven finden sich neben aller Nützlichkeits- und Gebrauchswerthaltung „Bildungsziele“:

- „für sich selber etwas tun können“,
- „selber viel lernen können“,
- „an sich wachsen können“,
- aber auch lernen „Verantwortung für andere zu übernehmen“,
- „etwas Sinnvolles für andere tun“.

Kinder- und Jugendarbeit lässt sich nicht einfach reduzieren auf Zerstreung oder Konsum von Freizeitangeboten. In der Liste der Aktivitäten dessen, was gemacht wird findet sich eine große Zahl von Erfahrungs-, Ausprobier- und Gestaltungsmöglichkeiten, die auf Selbsttätigkeit und Zugang zu vielfältigen Lerngelegenheiten und Gestaltungsfeldern angelegt sind. Die Freunde in der Gruppe, der Rückhalt in der Gemeinschaft sind einerseits ein Zweck für sich, andererseits aber eine grundlegende Ressource für die eigene Entwicklung, das Tätigwerden und die alltägliche Lebensbewältigung. Auch aus der subjektiven Sichtweise der jungen Menschen stellt sich Kinder- und Jugendarbeit als „Bildungsort“ dar.

Zu ergänzen ist, dass aus den beschriebenen Bildungsprozessen Angebote der non-formalen Bildung erwachsen, also Bildungsangebote, die kommunizierte Bildungsziele verfolgen, die sich aber aus dem Lebensvollzug Jugendlicher in Jugendarbeitserfahrung ergeben. Die Ergebnisse des Projekts zeigen, dass die Bildungsprozesse in der Jugendarbeit entscheidend davon abhängen, ob und wie durch die Jugendlichen selbst Fragen aufgeworfen, Erfahrungen angeeignet, Auseinandersetzungen mit sich selbst und mit anderen geführt, Kompetenzen entwickelt und Engagement praktiziert werden. Bildung im Bereich von Kinder- und Jugendarbeit muss in erster Linie als ein Prozess von Selbstbildung beschrieben und verstanden werden.



Hast du jemanden, mit dem du deine Sorgen und Nöte durchsprechen kannst? Falls Ja: Mit wem?³

Gelingende Kinder- und Jugendarbeit braucht Fachkräfte

Die Ergebnisse der Studie weisen hauptberuflichen Mitarbeiter/innen Funktionen zu, die betroffene Personen in ihrem beruflichen Selbstbild irritieren. Jugendliche sehen in Ihnen nicht die erste (auch nicht die zweite und dritte) Anlaufstelle zur Bewältigung individueller Probleme, sie sind nicht die Voraussetzung für das Zustandekommen der Gruppe und ihrer Beziehungsgeflechte, ihre Kompetenz als Pädagog/innen und Anbieter/innen von Jugendfreizeitangeboten wird wenig abgefragt.

Ein angemessenes Anforderungsprofil für hauptberufliche Fachkräfte muss demnach berücksichtigen:

- Sie nutzen kontinuierlich Grundwissen der Erziehungswissenschaften und Theologie. Sie eignen sich aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu Fragen der Lebenslagen von jungen Menschen, zu handlungsfeldbezogenen Fragen, zu Methoden und zu Fragen einer zeitgemäßen Verkündigung an.

- Sie sind vertraut mit den Grundbedingungen von gelingender Kinder- und Jugendarbeit. Sie internalisieren ihren besonderen Status als Ermöglicher/innen und (nur) Co-Produzenten von Kinder- und Jugendarbeit und als Förder/innen der Umsetzung von Impulsen, die von jungen Menschen kommen.
- Sie erschließen als Informations- und Ressourcenmanager/innen für und mit jungen Menschen „fördernde Umwelten“ und schaffen institutionell, finanziell und örtlich Gestaltungsräume für junge Menschen. Dabei bauen sie mit und für junge Menschen ein Netzwerk von Informationen und Kontakten.
- Sie regen zur Reflexion an – eine Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse, denn „Aneignung geschieht erst dort, wo man sich Erfahrungen, Möglichkeiten bewusst macht, sie reflexiv einholt, aus ihnen lernt, sich anhand ihrer neu orientiert“ (Fauser/ Fischer/ Münchmeier, 2006, S. 291).

Ein solches Profil fordert eine grundlegende Auseinandersetzung mit derzeitigen Ausbildungskonzepten und ergänzenden Fortbildungsangeboten heraus.

...Das ich einen Ort habe, wo ich Sachen ausprobieren kann...⁴ – Ein Fazit

Die Ergebnisse der Studie reißen einen kenntnisreichen Menschen der Jugend- und Jugendverbandsarbeit sicher nicht vom Hocker – könnte man meinen. Viele Aussagen der Jugendlichen decken sich mit der wissenschaftlichen Literatur der letzten Jahre. Nur – das sagt wiederum nichts über die Rezeption in der Praxis. Und die ist erschreckt über die z. T. sehr eindeutigen Aussagen zu Gruppe, Gemeinschaft, Rolle der Mitarbeitenden, etc. Es sind nicht nur die hauptberuflichen Mitarbeiter/innen, die sich betroffen zeigen. Ehrenamtliche sehen sich von den Jugendlichen an die Seite der Hauptberuflichen gestellt. Sie werden von Jugendlichen als Gegenüber betrachtet – eine aus der Eigenbetrachtung Ehrenamtlicher völlig neue „Ortsbestimmung“.

Zum Teil sind in den einzelnen Textteilen schon Folgerungen gezogen worden. An dieser Stelle zusammengefasst ein Fazit zum Thema Jugendbeteiligung:

- Beteiligung ist für durchschnittliche jugendliche Nutzer/innen kein Thema, denn sie wollen ihr Ding machen. Geht das nicht, also verhindert der Jugendverband, dass Jugendliche ihre Interessen entfalten können oder wandern Freunde / Freundinnen ab, gehen sie woanders hin. Das Angebot an Alternativen ist heute vielfältig – und wenn es die Tanke um die Ecke oder der verlassene Rangierbahnhof ist.
- Jugendverbände können dennoch viel Tun, ihrem Selbstverständnis besser zuentsprechen und ernst nehmen, dass Jugendliche die eigentlichen „Produzenten“ ihrer Angebote sind. Dann müssen Jugendverbände noch offener werden für die Interessen und das Nutzungsverhalten junger Menschen. Sie können die Sichtweisen viel stärker als bisher in ihre Planungen einbeziehen und mit neuen Formen temporärer, auf die Verweildauer von jungen Menschen in Jugendverbänden bezogener Selbstbestimmung experimentieren – Foren mit Entscheidungsbefugnis für alle interessierten Kinder und Jugendliche, Urabstimmungen, etc.
- Damit wird sich ein grundlegender Konflikt einstellen – zwischen den berechtigten Steuerinteressen junger Menschen, die in demokratischen Strukturen Verantwortung für das Verbandsgeschehen tragen und den Basis- oder Nutzerinteressen der jungen Menschen. Dieser Konflikt ist ebenfalls nicht neu – und wurde in der Vergangenheit häufig dadurch gelöst, dass sich die ehrenamtlichen Verantwortungsträger/innen und hauptberufliche Mitarbeiter/innen durchsetzten. Zugespitzt gesagt mit der Folge, dass sie damit Angebote für sich selbst gestalteten oder sich passgenau „ihre“ Jugendlichen zusammensuchten. Eine Öffnung des Jugendverbandes für die kontinuierliche Einbeziehung der Sichtweisen der Zielgruppe wird diesen Konflikt betonen und offene Konfliktbearbeitungsmechanismen erfordern. Das ist nichts jugendverbandsspezifisches. Gesamtgesellschaftlich erleben wir die gleiche Konfliktlinie entlang des Grads zwischen den Mandatsträger/innen der repräsentativen Demokratie und den Akteuren der Zivilgesellschaft, die die Zukunft unserer Gesellschaft entscheidend mitgestalten wollen.

Literatur

- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin
- Corsa, M. (Hrsg.) (2007): Praxisentwicklung im Verband. Jugend im Verband Band 3. Opladen
- Fauser, K./ Fischer, A./ Münchmeier, R. (2006): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Jugend im Verband Band 1. Opladen
- Fauser, K./ Fischer, A./ Münchmeier, R. (Hrsg.) (2006): „Man muss es selbst erlebt haben...“ Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Jugend im Verband Band 2. Opladen
- Wiesner, R./ Mörsberger, T./ Oberloskamp, H./ Struck, J. (2006) (Hrsg.): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 3. Auflage. München

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | Aussage eines Jugendlichen im Rahmen der Vorstudien zum Forschungsprojekt „Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit am Beispiel der Evangelischen Jugend“ | 3 | Aus: Fauser/ Fischer/ Münchmeier 2006 |
| 2 | Aus: Fauser/ Fischer/ Münchmeier 2006 | 4 | Aussage eines Jugendlichen im Rahmen der Vorstudien zum Forschungsprojekt „Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit am Beispiel der Evangelischen Jugend“ |

Gunda Voigts

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen aus prekären Lebensverhältnissen in der Jugendverbandsarbeit

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen aus prekären Lebenslagen ist eine Herausforderung für Angebote der Jugendverbände. Immer wieder wird darüber gemutmaßt, aus welchen Milieus die Nutzer und Nutzerinnen der Kinder- und Jugendarbeit kommen. Die Vorwürfe, Jugendverbände würden nur eine Elite von Jugendlichen erreichen, kommen gerne von Fördergebern oder denen, die von den Geldern der Jugendverbandsarbeit in ihren Arbeitsbereichen profitieren möchten. Wer in die Praxis der Angebote vor Ort schaut, wird schnell merken, dass dieses Stigma nicht haltbar ist. Die Gesichter und die Herkünfte der Kinder und Jugendlichen sind bunt. Und trotzdem: Fundiert zu argumentieren fällt schwer, denn wissenschaftliches Datenmaterial gibt es wenig. Der Aufsatz begibt sich daher auf eine Spurensuche: Welche Aussagen und Annahmen können getroffen werden? Sind Kinder und Jugendliche aus prekären Lebensverhältnissen in Angeboten der Jugendverbandsarbeit beteiligt? Welche Bedeutung kommt Jugendverbandsangeboten mit Blick auf diese Zielgruppe zu?

Gunda Voigts, war Geschäftsführerin des DBJR und Promotionsstipendantin der Hans-Böckler-Stiftung mit der Thematik „Herausforderungen sozialer Segmentierung in der Arbeit mit Kindern in Jugendverbänden.“ Der Text ist erschienen in: Deutscher Bundesjugendring (Hrsg.): Partizipation in Jugendverbänden, Schriftenreihe Deutscher Bundesjugendring Nr 48, Berlin 2009, S. 45-50.

Empirische Daten zum Thema

Das, was die Expertenkommission des 12. Kinder- und Jugendberichts formuliert hat, gilt auch bei dieser Fragestellung: „Eine Gesamteinschätzung zum Stellenwert der Jugendarbeit für die Ausgestaltung von gelingenden Bildungsbiografien kann [...] weder eindeutig noch abschließend getroffen werden. Dies hängt ganz wesentlich mit dem unbefriedigenden Erkenntnisstand und der unzureichenden Forschung in diesem Themenbereich zusammen.“ (BMFSFJ 2006, S. 251) Interessant ist in diesem Kontext, dass bereits die Herausgeber des „Handbuch Jugendverbände“ im Jahre 1991 darauf hinwiesen, dass Jugendverbände in Wissenschaft und Forschung so gut wie nicht existent seien (vgl. Böhnisch/Gängler/Rauschenbach 1991). Daran hat sich nicht viel geändert. Es bleibt als Weg, auf Forschungsergebnisse zu blicken, die ihre Grundlage in speziellen Verbandsuntersuchungen haben, und auf Jugendforschungen allgemeiner Art – auch wenn sich die Fragestellung nicht direkt im Forschungsdesign wiederfindet.

Eine spannende Fährte bietet der 2. Freiwilligensurvey aus dem Jahr 2004. Er beschäftigt sich nicht konkret mit Jugendlichen aus prekären Lebenslagen oder Jugendverbänden, aber das freiwillige Engagement Jugendlicher wird in einem extra Kapitel dargestellt (Picot, Sibylle: Freiwilliges Engage-

gement Jugendlicher im Zeitvergleich 1999 - 2004. In: BMFSFJ 2004, S. 202-257). Allen Unkenrufen zum Trotz ergibt die Befragung, dass 36% der Jugendlichen zwischen 14 und 24 Jahren freiwillig engagiert sind. Dabei gilt: „Für die Frage, ob Jugendliche aktiv sind und sich freiwillig engagieren, spielen Schulabschluss und Bildungsaspiration eine entscheidende Rolle. [...] Jugendliche mit niedrigem Bildungsstatus sind erheblich seltener aktiv oder freiwillig engagiert [...]. Weitere wichtige Erklärungsfaktoren für freiwilliges Engagement sind Merkmale wie ein großer Freundeskreis und die Stärke der Bindung Jugendlicher an Kirchen und Religionsgemeinschaften. [...] Es sind also in steigendem Maße die Jugendlichen mit höherem Bildungsstatus und die besser sozial Integrierten, die sich freiwillig engagieren.“ (S.205). Es ist anzunehmen, wenn auch nicht empirisch zu belegen, dass die Tendenz in Jugendverbänden nicht gegenläufig sein wird. Interessant ist, dass der Freiwilligensurvey davon ausgeht, dass nicht die konkrete finanzielle Situation im Zusammenhang mit freiwilligem Engagement steht, sondern der Bildungsstatus: „Das Haushaltseinkommen, ein bei Jugendlichen eingeschränkt aussagekräftiges Schichtmerkmal, ist kaum relevant für die Frage, ob Jugendliche sich engagieren.“ (S. 225) Dabei wird aber nicht näher betrachtet, dass Armut und Bildungsstatus eine klare Korrelation vorweisen.

Weiterführend – wenn auch aus dem Jahr 1992 – lohnt ein Blick in die Studie „Jugend im Verband. Eine empirische Untersuchung in Jugendverbänden in Rheinland-Pfalz“. Sie liefert Daten über die soziale Herkunft der Teilnehmenden mit dem Ergebnis, dass es keine eindeutige Zuweisung zu einer „Schicht“ geben kann. Die Studie zeigt, dass auch junge Menschen aus weniger privilegierten Herkunftsverhältnissen die Angebote nutzen, wenn auch nach Region und Verband sehr unterschiedlich (vgl. Landesjugendring Rheinland-Pfalz, 1992, S. 36ff).

Interessant besonders auch unter zusätzlicher Genderperspektive kann die 1. Kinder- und Jugendsportstudie sein. Sie zeigt z.B. auf, dass zwar 62% aller Jungen in Gymnasien im Sportverein aktiv sind aber nur 18% aller Mädchen aus Hauptschulen (Hartmann-Tewes / Brettschneider 2003, S. 307).

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind besonders von Armut betroffen, darauf machen die Zahlen des Statistischen Bundesamtes immer wieder aufmerksam. Sie gehören überproportional häufig der untersten Herkunftsschicht sowie der Mittelschicht an. Auch hier gibt es leider keine spezifischen Zahlen zu ihrer Beteiligung in der Jugendverbandsarbeit. Die Fachhochschule Köln und das Deutsche Jugendinstitut planen, in Zusammenarbeit u.a. mit dem Deutschen Bundesjugendring, ein spezielles Forschungsprojekt zum Zugang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Jugendverbandsarbeit, das – findet es Finanziers – sicherlich von besonderem Interesse sein dürfte. Bis dahin bleibt nur an der Menge der politischen Beschlüsse und praktischen Handreichungen sowie an Projekten und der Aufnahme von speziellen Jugend(migranten/innen)verbänden abzulesen, dass sich Jugendverbände intensiv mit dieser Zielgruppe beschäftigen und gewillt sind, ihre Angebote weiter zu öffnen. In welcher Weise dies schon Auswirkungen auf die Praxis vor Ort hat, lässt sich kaum sagen.

Angebote der Jugendverbandsarbeit in sich segmentierend?

Aus aktuellen Forschungen ergibt sich die Frage, ob Jugendverbandsarbeit in sich eine segmentierende Wirkung auf und in Gruppen Jugendlicher hat und ob diese eine Stärke der Jugendverbandsarbeit sein kann. Die Frage, die sich ableitet ist, ob es sinnvoll ist gezielt in die ohnehin bestehenden Angebote Integrationsversuche neuer Gruppierungen Jugendlicher vorzunehmen oder ob neue Angebote entstehen müssen. Der 12. Kinder und Jugendbericht kommt zum Ergebnis, „dass Jugendarbeit [...] für nicht wenige junge Menschen wichtige Bildungs- und Lernmöglichkeiten zur Verfügung stellt. Allerdings zeigen sich hier auch deutliche Schwachpunkte. Die Inanspruchnahme ist genauso wie das Angebot sehr unterschiedlich; besondere Adressantengruppen haben geringere Chancen das Bildungsangebot der Jugendarbeit für sich zu nutzen. Die vorherrschende nachfrageorientierte Angebotsform der Jugendarbeit korrigiert von sich aus soziale Ungleichheitsstrukturen nicht, sondern setzt diese tendenziell fort.“ (BMFSFJ 2006, S. 151)

Das sehr beachtenswerte Forschungsprojekt „Realität und Reichweite von Jugendverbandsarbeit am Beispiel der Evangelischen Jugend“ gibt nach vorn gerichtete Antworten (vgl. Münchmeier/Fischer/Fauser 2006 sowie Corsa 2007). In einer repräsentativ angelegten Befragung steht als Ergebnis, dass bei der Nutzung und Gestaltung von Jugendverbandsangeboten die „Gruppe“ für Jugendliche

im Vordergrund steht. Die in der politischen Debatte immer wieder als „alt“ und „überholt“ dargestellte Form der Jugendarbeit in festen Gruppen wird von den Jugendlichen als absolut in und gewollt herausgestellt: regelmäßige, feste Zeiten, gleiche Leute, Gruppen und konkrete Gemeinschaft (nicht virtuelle) sind gefragt. Dafür brauchen die Jugendlichen Gelegenheitsstrukturen wie Räume, Personal und Ausstattung. Interessant ist, wie sich die Gruppen konstituieren: sie leben von einem festen überschaubaren Gruppenkern, der sich in der Regel durch Freunde findet. Damit grenzt sich die Gruppe (übrigens klassisch gruppenpädagogisch) von anderen Gruppen und Personen ab. Eine gewisse Form der Segmentierung entwickelt sich, die nur schwer zu überwinden ist – und im Sinne der spezifischen Aufgaben der Phase Jugend nicht sinnvoll zu überwinden wäre.

Eine Folge ist in dieser Linie weitergedacht, dass Jugendverbandsarbeit durchaus segmentierend wirken kann und wirkt. In einer Gruppe findet sich ein bestimmtes Milieu Jugendlicher zusammen. Die üblichen Formen gesellschaftlicher Segmentierung bilden sich damit natürlicher Weise in der Jugendverbandsarbeit ab. Von Jugendlichen zu verlangen, was die Gesellschaft insgesamt nicht schafft, erscheint unlauter. Jugendarbeit kann auch an dieser Stelle nicht Reparaturwerkstatt der Gesellschaft sein, wo Jugendwelten in der Regel die Erwachsenenwelten abbilden. Und trotzdem gilt der Anspruch der Jugendarbeit und der Jugendverbandsarbeit im Besonderen möglichst viele junge Menschen aus vielen Bevölkerungsgruppen zu erreichen. Klar wird aber auch: nicht alle können in einem Angebot und nicht alle mit den Angeboten eines Verbandes erreicht werden.

Anspruch, Herausforderung und Abgrenzung

Damit stellt sich die Frage nach Anspruch, Herausforderung und Abgrenzung. Im 12. Kinder- und Jugendbericht wird der weitreichende Anspruch formuliert, „die herkunftsbedingten ungleichen Ausgangsbedingungen durch ein öffentliches Bildungsangebot möglichst so auszugleichen, dass die individuelle Zukunft nicht herkunftsabhängig bleibt“ (BMFSFJ 2006, S.546). Will sich Jugendverbandsarbeit unter anderem als öffentliches Bildungsangebot verstehen (und das sollte sie nach Meinung der Autorin tun), richtet sich dieser Anspruch auch an ihre Angebote. Jugendliche dabei zu unterstützen, selbstbestimmt ihr Leben zu gestalten und sie zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anzuregen und hinzuführen, gehört auf jeden Fall zu ihren Kernaufgaben (vgl. SGB VIII § 11). In dieser Debatte muss aber deutlich gesagt werden, dass Jugendverbandsarbeit gerade aufgrund ihrer vorwiegend ehrenamtlich getragenen Struktur ihre natürlichen Grenzen hat. Jugendarbeit unterliegt wechselnden jugendpolitischen Erwartungen, Funktionen werden neu zugeschrieben, je nach dem was politisch- gesellschaftlich gerade benötigt wird. Hier ist es Jugendverbänden zu raten, auf der einen Seite selbstbewusst ihre Stärken und Möglichkeiten (auch die zu Veränderungen) aufzuzeigen, andererseits aber auch deutlich die Grenzen der eigenen Arbeit kenntlich zu machen. Jugendverbandsarbeit ist nicht gleichzusetzen mit Jugendsozialarbeit. Jugendverbände können die sozialen Problemlagen von Jugendlichen in den Vordergrund stellen, sowohl in der politischen Lobbyarbeit wie in Teilen ihrer Angebote. Sie sind aber nicht dafür zuständig (und vor allem aufgrund ihrer Struktur größtenteils damit überfordert) die Problemlagen von Jugendlichen in prekären Lagen zu lösen. Bei dieser Aufgabe ist nach SGB VIII § 13 die Jugendsozialarbeit eine entscheidende Kraft. Sie hat als Zielgruppe dezidiert junge Menschen, die „zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“. Das entlässt Jugendverbände nicht aus ihrer Aufgabe, diese Zielgruppen in ihren konkreten Angeboten mit im Blick zu haben, zeigt aber zugleich Grenzen auf.

Jugendverbände werden oft als Werkstätten der Demokratie bezeichnet. Mit Hilfe dieser Begrifflichkeit wird deutlich, wie wichtig es ist, dass gerade für Kinder und Jugendliche aus prekären Lebensverhältnissen eine reale Möglichkeit der Teilhabe an ihren Angeboten existiert. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung kommt zu dem Ergebnis, dass an der Gestaltung der politischen und gesellschaftlichen Lebensverhältnisse höhere Einkommens- und Bildungsschichten um ein vielfaches stärker beteiligt sind als untere Bevölkerungsschichten. Das überrascht nicht wirklich. Wenn also das, was man später wird, nach wie vor überwiegend von sozialer Herkunft und Bildungsstand der Eltern abhängt und auf der anderen Seite klar ist, dass Menschen aus prekären Lebenssituationen

eine niedrige Beteiligungschance in unserer Gesellschaft haben, dann ist das für betreffende Kinder und Jugendliche eine harte Realität.

In diesem Zusammenhang findet sich in der World Vision-Studie „Kinder in Deutschland 2007“ (World Vision 2007, S. 220) ein interessantes Ergebnis: „Je niedriger die Schichtzugehörigkeit, desto geringer ausgeprägt ist das Empfinden der Kinder, dass Wert auf ihre eigene Meinung gelegt wird.“ Nur ein Drittel der Kinder aus der in der Studie als „Unterschicht“ bezeichneten Gruppe gibt an, „dass ihre Mutter, ihr Vater oder ihre Freunde Wert auf ihre Meinung legen würden.“ (S. 220) Mit dieser kindlichen Erfahrung dürfte es umso schwerer sein, diese Kinder für ein gesellschaftliches Engagement zu begeistern. Andersherum kann Jugendverbandsarbeit hier eine besondere Möglichkeit bieten. Ihr kann es mit ihren kindgerechten an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder ausgelegten Methoden und Angeboten gelingen, gerade diesen Kindern positive Erlebnisse der Beteiligung zu ermöglichen. Um dies zu erreichen, empfiehlt es sich die Fragestellung in die Aus- und Fortbildung der ehrenamtlichen und hauptamtlich Tätigen aufzunehmen. Damit könnte gestärkt werden, was der 12. Kinder- und Jugendbericht festgehalten hat: „Die Besonderheit der Jugendarbeit als eines non-formalen Bildungsorts liegt in einer spezifischen Aneignungs- und Vermittlungsstruktur, die sie maßgeblich von anderen Bildungsorten unterscheidet und ihr Potential im Hinblick auf soziale und personale Kompetenzvermittlung begründet.“ (S. 251). Jugendverbandsarbeit ist nicht in der Lage, die mangelnde gesellschaftliche Teilhabe zu überwinden, die sich typischerweise an die Lebenslage Armut koppelt, aber sie kann kleine Beiträge für einzelne Kinder und Jugendliche leisten.

Ausblick

Die Jugendverbände selbst sind es, die in ihrem Beschluss auf Bundesebene „Mitwirkung mit Wirkung“ plakativ festhalten: „Partizipation ist Gestaltungsmacht“ oder „Ohne Partizipation keine Zukunft“ (Deutscher Bundesjugendring 2003). In diesem Sinne sollten sie weiterhin das Ziel verfolgen, Kindern und Jugendlichen Orte zu bieten, an denen sie Leben erproben und gestalten können und sich grundlegende Kompetenzen aneignen, um ihre Interessen selbst adäquat vertreten zu können. Der Spagat zwischen der Schaffung eigener Angebote speziell für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen aus prekären Lebenslagen und die Integration in bestehende Angebote ist eben so schwer wie der Balanceakt zwischen der Ermutigung zur Schaffung eigener Jugendverbände speziell für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder der Integration derselbigen in die bereits bestehenden vielfältigen Jugendverbandsstrukturen in Deutschland. Die Anwaltsfunktion für alle Gruppen von Kindern und Jugendlichen sollte dabei in der Interessenvertretung ernst genommen werden. Jugendverbände und Jugendringe gehören zu den wenigen Playern in der Gesellschaft, die gezielt Lobbyarbeit für Kinder- und Jugendliche dieser Zielgruppen machen – und damit sollten sie nicht aufhören.

Literatur:

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Lebenslagen in Deutschland – Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin 2005.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2006.
- Böhnisch, L. / Gängler, H. / Rauschenbach, T.: Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München 1991.
- Corsa, M.: Praxisentwicklung im Jugendverband. Opladen und Farmington Hills 2007.
- Deutscher Bundesjugendring: Mitwirkung mit Wirkung. Position Nr. 12. Berlin 2003.
- Hartmann-Tewes, I. / Brettschneider, W.-D. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder und Jugendsportbericht. Schorndorf 2003.
- Landesjugendring Rheinland-Pfalz: Jugend im Verband. Eine empirische Untersuchung in Jugendverbänden in Rheinland-Pfalz. Mainz 1992.
- Münchmeier, M./ Fischer, A. / Fauser, K.: Jugendliche als Akteure im Verband. Opladen und Farmington Hills 2006.
- Picot, Sibylle: Freiwilliges Engagement Jugendlicher im Zeitvergleich 1999-2004., In: BMFSFJ: 2. Freiwilligensurvey. Berlin 2004.
- World Vision e. V.(Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. Frankfurt a.M. 2007.

Hearing „Politik für junge Menschen“

Jugendliche engagieren sich auf vielfältige Weise in Initiativen, Jugendverbänden, im Sport oder in sozialen und kulturellen Projekten. Aufgrund der Erfahrungen, die sie sich dabei aneignen, stehen junge Menschen politischen Entscheidungsträgern und einer als diffus erlebten Politik häufig reserviert gegenüber. Eine sinnvolle Jugendpolitik ist jedoch auf die aktive politische Beteiligung Jugendlicher angewiesen. Am 21. April 2010 fand in Berlin eine Veranstaltung unter dem Titel „Politik für junge Menschen – jugendpolitisches Hearing“ statt, in dem Jugendliche ihre Vorstellungen einer künftigen Gesellschaft, sowie ihre Erwartungen an die eigene Zukunft thematisieren und ihre Anliegen mit politischen Entscheidungsträgern diskutierten. Veranstalter waren der Bevollmächtigte des Rates der EKD bei der Bundesrepublik Deutschland und der EU, das Diakonische Werk der EKD und die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e.V. (aej). Die beteiligten Jugendlichen diskutierten bereits im Vorfeld des Hearings in Arbeitsforen Themen mit Mitgliedern des Deutschen Bundestages aller Fraktionen: es ging um Partizipationschancen und freiwilliges Engagement, Bildungsräume und Lernorte, Anforderungen der „Rush-Hour des Lebens“, um prekäre Ausbildung und Beschäftigung, Jugendschutz und Suchtproblematik.

Kontakt: Katja von Damaros, Stabstelle Vorstand Sozialpolitik, Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e. V., Berlin, grundsatzfragen@diakonie.de und Katharina Theilen, Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e.V. (aej), Hannover, aej-praktikum2@aej-online.de.

Weitere Informationen: [www.evangelische-jugend.de/index.php?id=471&tx_ttnews\[backPid\]=24&tx_ttnews\[tt_news\]=340&cHash=736f5a7ddf](http://www.evangelische-jugend.de/index.php?id=471&tx_ttnews[backPid]=24&tx_ttnews[tt_news]=340&cHash=736f5a7ddf).

Quelle: Newsletter Relaisstation Öffentlichkeitsarbeit 10/2010.

Themenfeld Migration/interkulturelles Lernen

CVJM, Schule und du – Ein Hausaufgabenprojekt des CVJM Wuppertal-Oberbarmen mit dem türkischen Wuppertal Kultur- und Bildungszentrum e. V.

„CVJM, Schule und du“ lädt junge Menschen im Anschluss an die Schule zum Essen ein und hilft bei den Hausaufgaben – in den Räumen des türkischen Kultur- und Bildungszentrums Wuppertal. Der CVJM Oberbarmen, die Diakonie Wuppertal und das türkische Wuppertal Kultur- und Bildungszentrum e. V. reagieren auf eine aktuelle Notlage von Eltern und ihren Kindern. Das Projekt ist gleichzeitig als praxisnahes interkulturelles Bildungsangebot angelegt. Bis zu 15 Jugendliche deutscher, türkischer und anderer Herkunft können nun regelmäßig dort zu Mittag essen sowie die Hausaufgabenbetreuung und anschließende Freizeitangebote nutzen. Dieses in der Zusammenarbeit zwischen Christ(inn)en und Muslim(inn)en beispielhafte Projekt fördert bei den Kindern und Jugendlichen aber auch bei den ehrenamtlichen und hauptberuflichen Mitarbeitenden ein interkulturelles und interreligiöses Verständnis.

*Weitere Informationen: www.tandem-integriert.de/seite-1/cvjm-schule-und-du/index.html
Praxisbeispiel von der aej zur Verfügung gestellt.*

JULEICA-Diversity-Schulung

Bunt und vielfältig – Jugendleiter(innen)-Ausbildung im interkulturellen Kontext

Weitere Informationen:
www.hackhauser-hof.de/html/ehrenamtliche_fraemeset.php?aktseid=107
 Praxisbeispiel von der aej zur Verfügung gestellt.

„Meine Familie hat ihre Wurzeln in der Türkei, ich komme aus Usbekistan, die Heimat meiner Eltern war Nigeria, und ich bin in Bayern geboren!“ – Die kulturelle Herkunft von Jugendlichen in Deutschland kann unterschiedlich sein, aber sie wollen gemeinsam Leben in Deutschland gestalten. Sie bringen Talente und Fähigkeiten mit, besitzen verschiedene Religionszugehörigkeiten und sprechen mitunter mehrere Sprachen.

Wie beeinflusst das die Gruppen in der Kinder- und Jugendarbeit? Die Evangelische Jugendbildungsstätte Hackhauser Hof in Solingen hat ein spezielles Konzept zur Ausbildung für ehrenamtliche Jugendleiter(inn)en entwickelt, um den vielfältigen Identitäten von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Im Mittelpunkt stehen die unterschiedlichen kulturellen Lebenshintergründe und ihre konstruktive Einbindung in ein gemeinsames Gruppenleben. Daneben werden spezifische Fragestellungen wie aufenthaltsrechtliche Bestimmungen und die Anforderungen des Antidiskriminierungsgesetzes für eine gelingende Gruppenarbeit beraten.

Jugendliche der Evangelischen Jugend im Rheinland und angehende Imame des Moscheevereins VIKZ (Verband islamischer Kulturzentren) zählen ebenso zu den regelmäßig Teilnehmenden an der JULEICA-Diversity-Schulung wie auch Ehrenamtliche der orthodoxen und der koptischen Jugend. Ihr Ziel ist, die Qualifizierung von Ehrenamtlichen in den eigenen Organisationen auszubauen.

Ich wusste gar nicht, dass ich das kann – der Kompetenznachweis Kultur

Unter dem Titel „It`s my life“ setzen sich 28 Jugendliche aus Hamminkeln (NRW) – hauptsächlich Hauptschüler – im Rahmen eines Ferienprojekts 8 Tage sehr intensiv, kreativ und produktiv mit ihren Zukunftsvorstellungen und Lebensperspektiven auseinander: Wie will ich leben? Wo will ich in 10 Jahren sein? Sie nutzen für die Auseinandersetzung und die Darstellung unterschiedliche Ausdrucksformen und Medien – Musik, Theater, Film und Tanz.

Nach intensiver Einführung in Grundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten werden Theaterszenen entwickelt, Filmclips vorbereitet und abgedreht, Texte geschrieben, Songs produziert und Tanzchoreographien erarbeitet. Am Ende des Projekts werden die Ergebnisse präsentiert – und lösen während des Events weitere Diskussionen aus.

In solchen Projekten entdecken junge Menschen eigene Stärken, entwickeln für sich einen Standpunkt und loten Möglichkeiten für die nächsten Schritte ihrer Entwicklung aus. In einem gemeinsamen Beobachtungs- und Reflexionsprozess durch besonders geschulte Fachkräfte wird für jeden beteiligten Jugendlichen ein aktuelles Kompetenz- und Stärkenprofil herausgearbeitet. Am Ende des Projektes, nach Premiere und Abschlussreflexion erhalten alle beteiligten Jugendlichen einen persönlichen Bildungspass, den „Kompetenznachweis Kultur“. „Der Kompetenznachweis spiegelt ein wenig vom Fleiß und der Zeit wieder, die ich in das Projekt investiert habe und macht einen auf gewisse Weise stolz, mitgewirkt zu haben!“ (Ronny, 16 Jahre). Jungen Menschen, die nicht zu den Bildungsgewinnern zählen, vermittelt diese Form von Ausweis ihrer Fähigkeiten oftmals zum ersten Mal eine positive Rückmeldung.

Dieser von der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung entwickelte „Kompetenznachweis Kultur“, (KNK) wird seit 2006 auch in der Evangelischen Jugend bundesweit vergeben.

Weitere Informationen:
www.Knk-nrw.de
 Praxisbeispiel von der aej zur Verfügung gestellt.

Das Ziel des Kompetenznachweises Kultur ist, an den Stärken der beteiligten Jugendlichen anzusetzen und sie sichtbar zu machen. Bislang wurden 165 Fachkräfte zum/zur KNK-Berater/in ausgebildet. Über 600 Jugendliche im Alter von 14-27 Jahren haben bisher im Rahmen von Kulturprojekten der Evangelischen Jugend den Kompetenznachweis Kultur erhalten.

Emmaus: dein Weg mit Gott

... ist der Kurs für Jugendliche im Alter von 14 – 17 Jahren, die rausfinden wollen, was Glaube ist
 ... ist das Tool für die Jugendarbeit, die tiefer gehen möchte
 ... ist eine Chance, zu einem Wegbegleiter für Jugendliche zu werden und ihnen gute Impulse für ihr Leben zu geben

Das Besondere - EMMAUS: dein weg mit gott

... fördert das Entdecken eines persönlichen Glaubenswegs.

Jede Einheit konzentriert sich auf eine zentrale Aussage, die vielfältig und kreativ entfaltet wird.

Der Kurs bietet eine Vielzahl von Spielen, Aktionen und Methoden zum Warmwerden, Auflockern oder Verdeutlichen von Inhalten.

Der Kurs zielt nicht auf Wissensvermittlung. Glaubensaussagen werden ins Gespräch eingebracht und sollen diskutiert werden. Dabei ist Mitmachen und Ausprobieren gefragt.

Die Einheiten - EMMAUS: dein weg mit gott

... ist in drei Abschnitte unterteilt und macht Station an insgesamt 15 entscheidenden Aussagen des christlichen Glaubens.

Für jede Einheit gibt es einen ausgearbeiteten Ablauf mit Materialliste, detaillierter Beschreibung und einem Zeitplan. Das Teilnehmermaterial für jede Einheit kann direkt von der beiliegenden CD ROM ausgedruckt werden oder als oder als Handouts bestellt werden.

So bekommen eure Jugendlichen ein hochwertiges Teilnehmerheft und können den Kurs auch noch einmal in Ruhe für sich alleine durchgehen.

Ebenfalls Teil des Kursmaterials sind drei ausgearbeitete Gottesdienste, die jeweils am Ende eines Abschnittes mit den Jugendlichen vorbereitet und gefeiert werden können.

EMMAUS – der Flexible - EMMAUS: dein weg mit gott

... ist flexibel ausgelegt.

Der Kurs kann als Ganzes durchgeführt oder in drei Abschnitte aufgeteilt werden. Jede Einheit lässt sich auch komplett losgelöst bearbeiten und eignet sich so z. B. für Jugendgruppen, die sich nur für einzelne Themen interessieren.

Die Module der einzelnen Einheiten bauen aufeinander auf. Sie können jedoch flexibel gestaltet werden, so wie es für die Gruppe und den vorhandenen Zeitrahmen passt.

Die Einsatzmöglichkeiten - EMMAUS: dein weg mit gott

... kann dort am leichtesten eingesetzt werden, wo es bereits bestehende Angebote gibt:

- Im Anschluss an eine Jugendevangelisation wie z. B. „Jesus House“
- Im Rahmen einer Jugendfreizeit oder im Anschluss daran
- In einer Jugendgruppe, die für sich beschlossen hat: Wir wollen mehr über den christlichen Glauben herausfinden
- In der Mittagspause an einer Schule
- Als offenes Glaubenskursangebot in der Gemeinde
- Immer da, wo junge Menschen sind, die den Glauben für sich entdecken wollen

Der Prozess in der Gruppe steht im Vordergrund, deshalb können die einzelnen Einheiten auf die jeweilige Situation angepasst werden.

Die Mitarbeitenden werden nicht zu Lehrern, sondern zu Wegbegleitern und Freunden.

Der Hintergrund - EMMAUS: dein weg mit gott

... wurde in England entwickelt und wird dort seit einigen Jahren erfolgreich durchgeführt.

Der Kurs wurde nun an die deutschen Verhältnisse angepasst und in verschiedenen Jugendgruppen in ganz Deutschland ausprobiert. Das so erprobte und komplett überarbeitete Material wird herausgegeben von Gottfried Heinzmann, Leiter des Evangelischen Jugendwerks Württemberg (ejw).

*Weitere Informationen: Dieser Text stammt aus: www.emmaus-dein-weg-mit-gott.de/emmaus/
 Bezugsadresse: www.ejw-buch.de
 © Evangelisches Jugendwerk in Württemberg*

Kirst Greier

Kindergottesdienst – Ein Blitzlicht aus dem Gemeindealltag

Samstagvormittag, kurz vor 10.00 Uhr im Gemeindehaus in Setterich-Siersdorf:

Gleich beginnt die Kinderkirche. Gut zwanzig große und kleine Kinder toben durchs Gemeindehaus. Zaghaft zupft Julia am Ärmel ihrer Lieblingsteamerin: „Kann ich heute mal früher essen? Ich habe so Hunger...“ Die beiden verschwinden in der Küche. Später wird Julia die anderen Kinder mit ihrer Kenntnis der Josuageschichte beeindrucken. „Die hab ich auf CD!“ Julia erzählt und die anderen vergessen ihre zu kurze Hose und keiner lacht über die Hausschuhe an ihren Füßen. Spätestens zu Weihnachten wird die „Aktion Engel“ ihr neue bringen. Julia freut sich schon darauf. Stolz wirft sie anschließend ihr 20-Cent-Stück in die Spardose fürs Patenkind. Sogar dessen schwierigen Namen Nirosha kann sie sich merken.

*Pfarrerin Kirsti Greier
ist ab 2011
Theologische Referentin für
Kindergottesdienst
am Comenius-Institut
in Münster.*

Beim Abholen blättern manche Eltern im „Aktion-Engel“-Wunschbuch, um rechtzeitig zu Weihnachten die ersehnten warmen Pullover, Kuscheltiere, Jeans oder Spielzeugautos zu besorgen. Die jugendlichen Helfer freuen sich. Aus ihrer Engelbahn ist mit der „Aktion Engel“ ein Markenzeichen der ganzen Gemeinde geworden. Die Kirchengemeinde ist im Ort inzwischen für das Thema Gerechtigkeit zuständig, Armut ist zum Thema in der Gemeinde und darüber hinaus geworden.

Bildungsgerechtigkeit im Alltag einer Kirchengemeinde hat viele Gesichter. Im Kindergottesdienst geschieht Bildung im besten Sinne. Die Kinder und auch die Mitarbeitenden kommen mit ihrem ganzen Leben zu Gott. Mit allen Sinnen deuten sie miteinander ihre Lebenserfahrung im Licht der Botschaft Jesu. Sie singen und spielen von Gottes Liebe, wachsen hinein in eine Gemeinschaft. Und so gewinnen sie auf diesem Weg Vertrauen in Gott, in die Menschen und sich selbst.

Kindergottesdienst konstituiert sich nicht primär als Bildungshandeln, hat jedoch Bildungsrelevanz in vierfacher Hinsicht:

Auf der Ebene der Kinder und Eltern hat der Teil an Bildungs- und Sozialisationsprozessen.

Im gottesdienstlichen Geschehen lassen sich Bildungsanteile und -wirkungen feststellen. Teilnahme und Vollzug beruhen auf vorangegangenen Bildungsprozessen.

Mitarbeitende Jugendliche und Erwachsene wachsen durch informelles Lernen in die Arbeit hinein.

Sie bedürfen Unterstützung und Beratung sowie Fortbildung.

Leider geht es dabei nicht immer gerecht zu. Denn, Hand aufs Herz, Julia gehört zu den Ausnahmen im Kindergottesdienst. Alle Jahre wieder zu Weihnachten erfreut sich zwar Barbara Robinsons Geschichte von den Herdmann-Kindern beim Krippenspiel großer Beliebtheit, in der Realität scheitert die Teilnahme von Kindern wie Julia am Kindergottesdienst bereits an der fehlenden Chance, zur rechten Zeit am rechten Ort zu sein, richtig angezogen und auch noch satt genug zu sein, um die vielen komplizierten Worte und Symbole zu verstehen. Darum kommen auch nur wenige Julias später ins Team,

wo sie den anderen vermitteln könnten, was Kinder zur Gerechtigkeit brauchen.

Was wir von Julia in Setterich-Siersdorf gelernt haben? Bildungsgerechtigkeit heißt auch in der Kinderkirche: Kein Kind zurücklassen. Alle Kinder haben ein Recht auch auf religiöse Bildung und auf die kindgerecht vermittelte Botschaft des Evangeliums. Damit das verwirklicht werden kann, brauchen – nicht nur – Kinder:

- Eine gesicherte Grundversorgung, kein Mitleid
- Eine Gemeinde, die sie nicht nur schriftlich einlädt, sondern dort abholt, wo sie leben.
- Mitarbeitende, die elementarisieren, die Großes einfach ausdrücken, statt schwieriger Sätze Lebens-Worte schenken und Raum für Erfahrungen öffnen
- Alte und junge Menschen, die zuhören, der Fantasie Raum geben, Kinder ernst nehmen und sich überraschen lassen
- Strukturen, die offen sind für die vielfältigen familiären Zusammenhänge, für die Menschen, mit denen die Kinder zusammenleben und ihren Lebensalltag.
- Presbyterien, die auch von Kindern lernen, sich von ihnen inspirieren lassen.

Bildungsgerechtigkeit geschieht, wo wir miteinander Hoffnung und Anerkennung leben.

III. Perspektiven für die Zukunft

Einleitung

Mit Blick auf Bildungs- und Lernprozesse im Lebenslauf wurden im vorangegangenen Kapitel II des Lesebuches zentrale Probleme des deutschen Bildungswesens dargelegt. Ein grundlegender Dissens über die Beurteilung dieser Befunde ist nicht erkennbar. Es herrscht breiter Konsens, dass die Missstände nicht hingenommen werden können. Doch nur durch die Diagnose werden die Herausforderungen nicht gelöst – weder in den staatlichen, noch in den kirchlichen Bildungseinrichtungen. Bei der Frage, welche Maßnahmen zu ergreifen, welche Reformkonzepte dem Abbau der Ungerechtigkeit im deutschen Bildungswesen dienlich sind, hört die Einigkeit jedoch auf. Die Vorschläge beziehen sich auf viele verschiedene Aspekte und setzen auf unterschiedlichen Ebenen an. Es wird eine bessere finanzielle Ausstattung der Bildungseinrichtungen und -initiativen genauso gefordert wie eine Reform der (Schul-)Strukturen. Der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen soll gestärkt werden und die Kinder sollen im Sinne der Resilienzförderung für den Umgang mit widrigen Herausforderungen unterstützt werden. Der Verweis auf die Bedeutsamkeit guten Unterrichts jenseits der Strukturen wird ebenso stark gemacht wie die Forderung nach Ganztagschulen. Die Bandbreite reicht von sprachlicher Frühförderung bis hin zu sanktionierenden Maßnahmen bei Schulverweigerern. Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten sollen ebenso sicherstellen, dass auch bildungsbenachteiligte Schüler/-innen grundlegende Kompetenzen erreichen, wie die Professionalisierung des pädagogischen Personals.

In den folgenden Beiträgen werden einige dieser Handlungsperspektiven aufgegriffen und einer genaueren Betrachtung unterzogen. Maßgeblich für die Auswahl der Beiträge war der Anspruch, dass die Reformvorschläge sowohl eine Relevanz für das staatliche als auch für das kirchliche Bildungshandeln aufweisen. Dabei ging es nicht um eine möglichst große Bandbreite der Ansätze, sondern um die exemplarische Verdeutlichung, welche Reformansätze eine Passung zu zentralen Überzeugungen einer evangelischen Bildungsverantwortung aufweisen. Dazu gehört die Unterstützung und Stärkung der Professionalität des pädagogischen Personals genauso wie eine umsichtige Korrektur des Flickenteppichs bundesrepublikanischer Schulstrukturen. Bei der Ganztagschule zeigen sich erste positive Auswirkungen, es wird aber auch deutlich, dass es bei den offenen Ganztagskonzepten (die Schüler/-innen sind nicht verpflichtet, am Ganztag teilzunehmen) in der Sekundarstufe I eine Tendenz gibt, dass Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern größere Chancen haben, regelmäßig und dauerhaft am Ganztag teilzunehmen.

Seitdem Deutschland am 26. März 2009 die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung rechtsverbindlich unterzeichnet hat, wird eine intensive Diskussion über inklusive Bildung geführt. Mit Blick auf die Würde des Menschen wird die Forderung nach Bildungseinrichtungen erhoben, in denen nicht das Prinzip der Selektion, sondern der Inklusion als pädagogische Leitperspektive umgesetzt wird. Für viele Landeskirchen ist diese Perspektive anschlussfähig an die Gestaltung einer evangelischen Bildungsverantwortung und wird somit breit diskutiert. Schließlich wird ein Ansatz vorgestellt, wie die Herausforderungen innerhalb der Evangelischen Schulen in Deutschland konstruktiv umgesetzt werden können. Im Kern steht die Schul- und Unterrichtsentwicklung, die nicht mehr isoliert, sondern in einem koordinierten Netzwerk begleitet und unterstützt wird. Der Netzwerk-Gedanke kann bei der Wahrnehmung evangelischer Bildungsverantwortung insgesamt eine wichtige Strategie sein, um verschiedenen Lösungsansätzen Gehör zu verschaffen, Erfahrungen zu reflektieren und abgestimmte Praxisperspektiven zu entwickeln.

„Schlichte Utopie“

Der Bildungsforscher Jürgen Baumert über fehlende Förderung für Schüler, unnütze Forderungen von Eltern und die Zwei-Klassen-Gesellschaft der Lehrer.

SPIEGEL: Professor Baumert, unsere Gesellschaft gründet auf einem großen Versprechen: Jeder kann alles erreichen. Stimmt das eigentlich?

Baumert: Nein. Dies ist eine jener Überzeugungen, die uns das Leben schwer machen. Diesem Ziel läuft man immer hinterher, ohne es erreichen zu können. Die Schule begrenzt Ungleichheit, indem sie Kinder aus unterschiedlichen Familien und Nachbarschaften in einer Institution zusammenführt. Gleichzeitig erzeugt sie aber neue Ungleichheit, weil sie den Auftrag hat, jedes Kind optimal zu fördern.

SPIEGEL: Wie bitte - die Schule fördert die Ungleichheit?

Baumert: Kinder beginnen die Schule mit sehr, sehr unterschiedlichen Voraussetzungen. Von der Schule zu erwarten, diese Differenzen ab dem Alter von sechs Jahren auf null zu führen, ist eine schlichte Utopie, die nur dann Wirklichkeit werden könnte, wenn man schnellere Lerner am Lernen hinderte.

SPIEGEL: Was soll Schule dann leisten?

Baumert: Gerade wenn man neue Dinge zu lernen beginnt, scheint es einen Matthäus-Effekt zu geben: „Wer hat, dem soll gegeben werden.“ Also: Wer mit einem Startvorteil beginnt, kann leichter mehr dazulernen, so dass aus kleinen Unterschieden große Disparitäten werden können. Wenn die Schule diesen Spreizungseffekt durch Förderung dämpft, hat sie Erfolg. Und dies scheint zumindest der Grundschule zu gelingen.

SPIEGEL: Aber gelingt es in ausreichendem Maß? Ihre Forschungen zeigen doch: Ein Arbeiterkind hat bei gleichen Leistungen eine deutlich geringere Chance, ein Gymnasium zu besuchen, als ein Kind aus dem Bildungsbürgertum.

Baumert: Die zentrale Herausforderung im Schulsystem ist heute nicht mehr der immer noch kontinuierlich ansteigende Übergang zum Gymnasium. 1950 gingen 11 Prozent einer Alterskohorte zum Gymnasium, und nur 50 Prozent von ihnen haben das Abitur geschafft. Jetzt sind wir bei 45 Prozent, und 80 Prozent erreichen das Abitur. Das Gymnasium ist immer noch eine anspruchsvolle Schule, aber nicht mehr die Selektionsanstalt, die sie in den fünfziger Jahren war.

SPIEGEL: Das ändert aber doch nichts an der Tatsache, dass nicht jedes Kind die gleichen Chancen hat, dorthin zu kommen.

Baumert: Das Gymnasium ist eine prestigeträchtige Einrichtung. Deshalb wird soziale Ungleichheit im Zugang besonders kritisch beobachtet. Aber: Die soziale Auslese ist in den letzten Jahrzehnten zurückgegangen, und zusätzlich hat sich die Chance, mit einem mittleren Abschluss ohne großen Zeitverlust eine Hochschulreife zu erreichen, verbessert. Der Übergang zum Gymnasium ist noch eine kritische Stelle in einer Bildungskarriere, aber die Dramatik der sozialen Selektivität hat sich verringert.

SPIEGEL: Dann ist ja alles gut.

Baumert: Nein, natürlich nicht. Unser großes Problem besteht darin, dass etwa 20 Prozent eines Jahrgangs das Mindestziel verfehlen: Sie verlassen die Schule ohne eine Basisausstattung für einen zukunftsfähigen Beruf. Dies war die wirklich aufregende Botschaft von Pisa-2000. Die Folgeprobleme sind prognostizierbar: fehlende oder abgebrochene Berufsausbildung, instabile Beschäftigungsverhältnisse, instabile soziale Beziehungen, mangelnde Fürsorge auch für sich selbst, das heißt – höheres Krankheitsrisiko.

SPIEGEL: Wie können Sie da so sicher sein?

Prof. Dr. Jürgen Baumert, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, verantwortete unter anderem die erste Pisa-Studie in Deutschland. Baumert promovierte in Klassischer Philologie und Philosophie, bevor er Erziehungswissenschaften und Psychologie studierte. Quelle: SPIEGEL 24/2010, S. 39, Spiegel-online, 14.06.2010
© SPIEGEL Verlag Rudolf Augstein GmbH & Co

Baumert: In der Wissensgesellschaft bestimmt Bildung den Lebenslauf stärker, als dies je zuvor der Fall war. Allein aufgrund des Bildungsabschlusses lassen sich Einkommenserwartungen, Scheidungsrisiken oder das Risiko, krank zu werden und früher zu sterben oder nach der Rente unzufrieden zu sein, substantiell vorhersagen. Das war in der Generation, die um 1900 geboren wurde, noch viel schwieriger. Aber wir glauben dennoch gern an die soziologische Erfindung der Patchwork-Biografie und das Versprechen, eine unendliche Vielzahl von Chancen zu haben, die sich über das gesamte Leben erstrecken.

SPIEGEL: *Unser Bildungssystem führt also dazu, dass jeder fünfte Schüler fast chancenlos bleibt?*

Baumert: Es gibt keine Entschuldigung dafür, dass die Schule eine große Risikogruppe entlässt, die dann später dem Sozialsystem zur Last fällt. Meiner Meinung nach darf man unsere Bildungsinstitutionen nicht aus der Verpflichtung entlassen, jedem jungen Menschen die Grundausrüstung mitzugeben, die überhaupt erst die Chance gesellschaftlicher Teilhabe eröffnet. Dies ist die Bringschuld der Schule.

SPIEGEL: *In der Öffentlichkeit wird vergleichsweise selten über die Risikoschüler debattiert, aber sehr häufig über Gymnasien oder Universitäten. Sorgen wir uns um die Falschen?*

Baumert: Im internationalen Vergleich ist unser Bildungssystem insgesamt unterfinanziert. Aber auch im verfügbaren Rahmen muss man sich fragen, ob die Kosten und Lasten angemessen verteilt sind. Hier haben wir sicherlich eine Schieflage: Selbst das Studium in einem teuren Fach ist bei den niedrigen Studiengebühren fast kostenlos. Prestigereichere und sozial selektive Einrichtungen werden tendenziell besser bedient als die Institutionen, in denen die Entstehung von Risikogruppen verhindert werden könnte. Das ist eine Umverteilung von richtig viel Geld.

SPIEGEL: *Eine Umverteilung von unten nach oben – die Arbeiter zahlen den Bildungsbürgern die Studienplätze?*

Baumert: Da die Universitäten aus Steuergeldern finanziert werden, ist das so. Bei der Frühförderung und an der rechtzeitigen Hilfe – nämlich dann, wenn sich Problemlagen erstmals abzeichnen – wird gespart, und die Folgekosten werden sozialisiert. Die nachträglichen Fördermaßnahmen im Übergangssystem – etwa Berufsvorbereitungsjahr, einjährige Berufsfachschulen und Maßnahmen der Arbeitsagenturen – werden aus Steuergeldern bezahlt, die Krankenkassen werden zusätzlich aus Steuergeldern finanziert, und unsere Gefängnisse bezahlen wir ohnehin aus Steuergeldern.

SPIEGEL: *Was wir da sparen, zahlen wir später doppelt und dreifach?*

Baumert: So ist es.

SPIEGEL: *Über die angemessene Finanzierung des Bildungssystems wird häufig gestritten, zuletzt beim Bildungsgipfel der Bundeskanzlerin und der Ministerpräsidenten am vergangenen Donnerstag. Was sagen Sie eigentlich zum Betreuungsgeld, das die Regierungskoalition denjenigen Eltern auszahlen will, die ihre kleinen Kinder selbst betreuen und nicht in Kindertagesstätten geben?*

Baumert: Das ist eine der törichtsten Maßnahmen, die man überhaupt vorschlagen kann. Sie hält die Kinder von den Betreuungseinrichtungen fern, finanziert Betreuung durch ältere Geschwister oder unterstützt Familien, die diese Maßnahme nicht benötigen.

SPIEGEL: *Sie beobachten die Bildungspolitik nun schon seit Jahrzehnten. Den größten Streit gibt es immer um die Frage, ob man Kinder schon nach vier Jahren trennen sollte. Früher wurde über die Gesamtschule debattiert, derzeit steht in Hamburg ein Volksentscheid unter anderem über die sechsjährige Grundschule an. Was sagt der Bildungsforscher dazu?*

Baumert: Also, ich sag's mal ganz offen: In Hamburg wird für mich ein völlig unnötiger bildungspolitischer Streit ausgetragen.

SPIEGEL: *Warum?*

Baumert: Der Kern der Reform ist ja die Vereinfachung der Schulstruktur im Sekundarbereich. Die Zusammenführung von Haupt- und Realschule zu einer einzigen Schule neben dem Gymnasium war in allen Ballungsgebieten überfällig, um die Konzentration der schwierigsten Schüler in wenigen Schulen zu vermeiden. Dies ist ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit.

Zweigliedrigkeit war überfällig, und sie war politisch und historisch möglich. Aber musste man gleichzeitig den Streit um die Gymnasien beginnen und auch noch das humanistische Gymnasium antasten?

SPIEGEL: *Hamburgs schwarz-grüner Senat sagt: ja. Denn sechs Jahre gemeinsames Lernen brächte viele Vorteile gegenüber der vierjährigen Grundschule.*

Baumert: Mag sein, aber belastbare empirische Evidenz für die Wirkungen einer zweijährigen Verlängerung der Grundschule kenne ich nicht.

SPIEGEL: Und die Vermutung, dass es etwas bringt, reicht Ihnen nicht?

Baumert: Für die Verbesserung der Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe wäre eine Reform der zweigeteilten Lehrerausbildung die wichtigere Maßnahme. Das ist eine echte Hypothek: Die fachlich besser ausgebildeten Lehrkräfte unterrichten unter bevorzugten Bedingungen an Gymnasien. Die kürzer und fachlich weniger anspruchsvoll ausgebildeten Lehrkräfte werden dort eingesetzt, wo pädagogische Professionalität und fachliche und fachdidaktische Kreativität besonders gefordert sind - nämlich im Unterricht der schwächeren und schwächsten Schüler.

SPIEGEL: *Das heißt: Die Schulstruktur, über die so gern gestritten wird, ist egal - solange die Lehrerausbildung eine Zwei-Klassen-Gesellschaft bleibt?*

Baumert: Eine Strukturreform allein verkennt, dass die wachsenden Leistungsunterschiede zwischen den weiterführenden Schulformen auch durch die unterschiedliche Qualifikation der Lehrkräfte verursacht werden. Für den Mathematikunterricht lassen sich die Wirkungen mittlerweile auch quantifizieren. Und es spricht viel für ähnliche Effekte im Naturwissenschafts- und Fremdsprachenunterricht.

SPIEGEL: *Ist die Qualifikation der Lehrer denn wirklich so wichtig? Oder sind für guten Unterricht nicht ganz andere Umstände entscheidend?*

Baumert: Die Lehrerbildung hat uns in den letzten Jahren sehr beschäftigt. Die Ergebnisse, die wir für Mathematik gefunden haben, zeigen klar: Für das Anregungspotential des Unterrichts, die konstruktive Unterstützung bei Lernschwierigkeiten und den Leistungsfortschritt der Schüler sind spezifisches fachdidaktisches Wissen und Können verantwortlich. Dieses Wissen wird im Studium und Referendariat erworben.

SPIEGEL: *Trotzdem werden Sie die nächste Debatte über die Schulstrukturen kaum verhindern können. Warum nur kann die Bildungsforschung nicht mal eine klare Antwort auf die einfache Frage geben, ob längeres gemeinsames Lernen etwas bringt oder nicht?*

Baumert: Das ist keine einfache Frage! Eine klare Antwort setzt voraus, dass zwei Systeme parallel gefahren und Schüler und Lehrkräfte auf beide Optionen per Zufall verteilt werden. Dies ist nicht möglich. Deshalb muss die Forschung historisch bedingt unterschiedliche Entwicklungen für quasi-experimentelle Vergleiche nutzen. Ein solcher Vergleich fehlt für die heutige vier- und sechsjährige Grundschule. Wenn Sie genereller fragen, warum die Forschung nicht rechtzeitig das liefert, was die Politik möchte, muss man daran erinnern, dass bis Anfang der neunziger Jahre Leistungsuntersuchungen verpönt und Transparenz nicht gefragt war. Eine empirische Forschung, die Ergebnisse von Bildungsprozessen und deren soziale Verteilung sichtbar gemacht hat, hat sich - nicht immer zur Freude der Politik - erst in den letzten 15 bis 20 Jahren entwickelt.

SPIEGEL: *Heute aber ist die Bildungsforschung doch sehr stolz auf ihre empirische Fundierung. Warum nur bleiben trotzdem so viele wichtige Fragen offen?*

Baumert: Für viele, ganz zentrale Fragen gilt dies doch gar nicht. Unser Gespräch ist dafür ein wunderbarer Beleg. Selbst für solch leidige Themen wie die Klassengröße gibt es empirische Antworten.

SPIEGEL: *Je kleiner, desto besser?*

Baumert: Nein, gerade nicht. Die Verkleinerung von Klassen ist wenig wirksam, aber extrem teuer.

SPIEGEL: *Aber viele Eltern, Lehrer und Politiker sehen das völlig anders.*

Baumert: Die Reduzierung von Klassengrößen ist ein populärer Stimmenfänger. Keiner kann dagegen sein. Aber in der Bandbreite, über die wir reden, hat die Veränderung der Klassengröße keinen durchgehenden Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler. Nachweisbar sind Effekte nur für die ersten

Schuljahre. Aber selbst da ist die Kosten-Nutzen-Relation im Vergleich zu anderen Maßnahmen ungünstig.

SPIEGEL: *Was empfehlen Sie stattdessen?*

Baumert: Statt einfach Klassen zu teilen oder die Durchschnittsgröße aller Klassen um einen oder zwei Schüler zu reduzieren, bietet sich die Nutzung von Unterrichtsstunden für gezielte Förderung an, etwa zusätzliche Unterrichtsstunden am Nachmittag für ausgewählte Schüler an Schulen mit schwierigem Einzugsbereich. Es macht auch Sinn, über zusätzliches Personal in Schulen mit erhöhtem Förderbedarf, zum Beispiel Sonder- und Sozialpädagogen oder Psychologen nachzudenken. Das ist eines der Rezepte der Finnen: am Standort sonderpädagogische und psychologische Beratung verfügbar zu haben.

SPIEGEL: *Ist das nicht zum Verzweifeln? Sie messen, Sie rechnen, Sie empfehlen, aber dann machen die Bildungspolitiker, was sie wollen.*

Baumert: Kein Grund für Verzweiflung. Auf jeden empirischen Befund gibt es mindestens zwei unterschiedliche politische Antworten, meistens mehr. Politische und wissenschaftliche Rollen kann man nicht klar genug trennen. Ein häufiger Fehler der Sozialwissenschaftler und vor allem der Pädagogen der siebziger Jahre war die Vorstellung, die bessere Politik machen zu können. Mit den Anregungen, die in den letzten 20 Jahren aus der Bildungsforschung gekommen sind und Gehör gefunden haben, können wir ganz schön zufrieden sein. Das heißt nicht, dass ich mir als Bürger und Vater nicht schon manchmal die Haare raufe.

SPIEGEL: *Professor Baumert, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.*

Das Gespräch führten Alfred Weinzierl und Markus Verbeet

Rolf Werning

Inklusion zwischen Überforderung und Innovation (Auszug)

In der gegenwärtigen Debatte werden sowohl der Integrations- wie auch der Inklusionsbegriff verwendet. Der Inklusionsbegriff, den ich im Folgenden benutzen werde, bezieht sich in der internationalen Diskussion nicht mehr allein auf die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung, da hierdurch viele andere wesentliche Aspekte von Verschiedenheit ignoriert werden. Inklusion ist damit im pädagogischen Bereich ein Konzept, das sich gegen jede Form von Ausgrenzungen bzw. Benachteiligung z.B. aufgrund von Geschlecht, sozialer Herkunft, spezifischen Lebensbedingungen und/oder Kultur richtet und damit das Ziel hat, die Diskriminierung aller Risikogruppen in Schule zu verhindern (vgl. Ainscow et al. 2006, 15f.). Die Frage der Inklusion und Exklusion wird somit nicht an den Kindern und Jugendlichen, sondern an der Institution festgemacht. Hier wird die Idee einer Schule angesprochen, die keinen Menschen ausschließt und bemüht ist, allen Personen die Möglichkeit der vollen sozialen Teilhabe am gemeinsamen Leben zu geben (vgl. Feyerer & Prammer 2003, 15).

Trotz der internationalen Weichenstellungen zu mehr Inklusion gibt es hierzulande bis heute eine starke Verteidigung separierender Fördermaßnahmen. Dabei werden immer wieder folgende Aspekte zur Begründung angeführt:

- Allgemeinbildende Schulen sind mit der Förderung bestimmter Kinder, deren Förderbedarf gesteigert ist, überfordert. Dabei schwingt die Angst mit, dass die Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung bremsen könnten.
- Förderschulen werden als der richtige Förderort angesehen, da dort speziell ausgebildete Lehrkräfte mit kleineren Gruppen intensiver arbeiten können. Hierdurch kann auf die besonderen Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler intensiver und individueller eingegangen werden, als dies an allgemeinbildenden Schulen möglich ist.

In Förderschulen werden die Schülerinnen und Schüler zudem von dem Druck entlastet, sich ständig mit leistungsstärkeren Kindern vergleichen zu müssen. Die Förderschule bietet einen Schonraum,

der die emotionalen und sozialen Bedürfnisse dieser Schülerinnen und Schüler besser berücksichtigen kann. Diese Argumente stellen den Aspekt des Schutzes vor Überforderung der Kinder, der Lehrkräfte und der Schulen heraus: In ähnlicher Weise gelten diese Argumente auch für die Aufrechterhaltung des dreigliedrigen Schulsystems, indem man propagiert, dass die strukturell-selektiven Differenzierungen den „Belegungen“ der Kinder und Jugendlichen entsprechen.

Das deutsche Schulsystem ist damit insgesamt durch exkludierende Strukturen gekennzeichnet, die auf die Schaffung möglichst (Leistungs-) homogener Lerngruppen abzielen. Die Funktionsmechanismen des deutschen Schulsystems stehen so in einem krassen Gegensatz zu inklusiven Orientierungen. (...) Den Preis der Homogenität zahlen dabei jene Schülerinnen und Schüler, die in geringerem Maße mit den Normen, Werten

und Praktiken, mit der Sprache und den Verkehrsformen der Schule konform gehen.

Diese in Deutschland besonders ausgeprägte Tendenz zur Homogenisierung trägt dazu bei, dass viele Kinder und Jugendliche abgehängt werden. Frühe Sortierung, Rückstellungen, Sitzenbleiben, hohe Quoten sonderschulischer Förderung, all das führt dazu, dass Kinder nicht das Gefühl haben, „Ich bin wichtig, ich gehöre dazu“. Bis heute gilt hierzulande das Prinzip, dass sich die Schülerinnen und Schüler den Vorgaben der Schule möglichst gut anpassen haben, wenn sie erfolgreich sein wollen. Integration setzt eine andere Orientierung dagegen:

Nicht mehr das Kind ist allein aufgefordert, sich den vorgegebenen Anforderungen anzupassen, sondern die Schule ist aufgefordert, möglichst allen Schülerinnen und Schülern ein lern- und entwicklungsförderliches Umfeld zu bieten. Statt Homogenisierung wird auf Vielfalt gesetzt.

Dr. Rolf Werning ist Professor für Pädagogik der Beeinträchtigung des Lernens am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Der vorliegende Text ist ein Auszug aus einem Vortrag, den Rolf Werning auf dem Dritten Bundeskongress Evangelische Schule „Bildungschancen für alle – mehr Gerechtigkeit durch Inklusion?“ am 14.10.2009 in Bethel gehalten hat. Der Gesamttext ist in dem von Jürgen Frank und Uta Hallwirth herausgegebenen Band „Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen“ erschienen. Münster: Waxmann, S. 63-86

© Waxmann Verlag.

Effekte inklusiver versus separativer Förderung

Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse der Forschung zu den Auswirkungen von heterogenen bzw. homogenen Lerngruppen auf Lern- und Entwicklungsbereiche der Schülerinnen und Schüler dargestellt werden. Da viele dieser Untersuchungen im Rahmen der Integrationsforschung gemacht wurden, wechsele ich hier die Terminologie und benutze den Begriff der Integration statt der Inklusion.

Integration und Leistungsentwicklung

Zur Beantwortung der Frage, wie sich homogene oder heterogene Lerngruppen auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken, liegt eine Vielzahl von Forschungsergebnissen vor.

Klafki und Stöcker (1996, 178f.) referieren eine umfangreiche Zahl vorrangig amerikanischer und deutscher Studien, die sich auf „Streaming-Systeme“ mit fächerübergreifender Differenzierung und „Setting-Systeme“ mit fachspezifischer Differenzierung beziehen. Ihr Fazit lautet, dass die Mehrzahl der Untersuchungen die Vermutung bestätigen, dass sich homogene Lerngruppen für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eher nachteilig auswirken, während es umstritten ist, ob homogene Leistungsgruppen bei leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern positive Lerneffekte erzeugen können. Schümer (2004, 79) verweist auf neuere empirische Studien zu Leistungsvergleichen zwischen heterogen und homogen zusammengesetzten Lerngruppen und konstatiert, dass die meisten Autoren zu folgendem Ergebnis kommen: Leistungsschwache Schülerinnen und Schülern in heterogenen Lerngruppen werden besser gefördert, während leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in homogenen Gruppen mit starken Schülerinnen und Schülern höhere Leistungen erbringen. Sie verweist ferner darauf, „... dass die Nachteile der leistungsstarken Schüler in heterogenen Gruppen weniger groß sind als die Vorteile, die leistungsschwache Schüler in solchen Gruppen haben“ (ebd.).

Sehr ähnliche Ergebnisse haben auch die empirischen Untersuchungen zu Auswirkungen der integrativen versus segregativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen ergeben.

Hier zeigte sich, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in der integrativen Lerngruppe meist bessere Lernentwicklungen zeigen als in der Sonderschule, ohne dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden (vgl. Feyerer & Prammer 2003, 185). Hildeschmidt und Sander (1996, 122) kommen nach der Durchsicht einer Vielzahl von deutschen und internationalen Studien zu dem Ergebnis, dass bei sehr vorsichtiger Interpretation höchstens von einem Patt der integrativen versus segregativen Beschulungsarten ausgegangen werden kann. Insbesondere bei Lernbeeinträchtigungen gibt es jedoch eine Vielzahl empirischer Belege, die auf die größere Effizienz integrativer Lernformen hinweist. In einer Untersuchung von Kronig, Haerberlin und Eckhart (2000) wurde die Lernentwicklung von Immigrantenkindern in der Schweiz in Regelklassen, in Sonderklassen für Lernbehinderte und in speziellen Klassen für die intensive Förderung in der Unterrichtssprache (sog. Fremdenklassen) analysiert. Die untersuchten Schülerinnen und Schüler wurden dabei in Bezug auf die Merkmale Alter, Intelligenzleistung und Ausgangsleistung in der Unterrichtssprache sowie Geschlecht parallelisiert. Es zeigte sich auch hier, dass die Immigrantenkinder in den Regelklassen die größten Fortschritte zeigten, gefolgt von denjenigen in Fremdsprachenklassen und dann erst von jenen in Förderklassen für Lernbehinderte (vgl. a.a.O., 131 f., vgl. auch Kronig 2003, 138).

Aus Untersuchungen zum entdeckenden und kooperativen Lernen in heterogenen Gruppen kann geschlossen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit umfangreicherem Vorwissen als Unterstützer für schwächere Schülerinnen und Schüler wirken. Die schwächeren Schüler lernen von den Stärkeren und stärkere Schüler lernen durch die notwendige Umstrukturierung ihres Wissens, um angemessene Unterstützung geben zu können. Heterogene Gruppen sind somit sowohl für schwächere wie für stärkere Schüler förderlich (vgl. Gijlers & de Jong 2005, 280).

Soziale Heterogenität macht schlauer

Auch soziale Heterogenität in der Schule hat positive Auswirkungen auf die Lernentwicklung der schwächeren Schülerinnen und Schüler. Soziale Entmischung, die Zusammenfassung von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten gesellschaftlichen Milieus in spezifischen Schulformen,

führt im Gegenzug zu einer deutlichen Verschlechterung der Lernentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler. So zeigen die Mehrebenenanalysen von Schümer (2004, 96ff.), dass im Fall von sehr ungünstig zusammengesetzten Schülerpopulationen, d.h. Gruppen, die mehrheitlich aus Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt sind, die überwiegend aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, deren Familiensprache nicht deutsch ist, deren Väter nicht Vollzeit beschäftigt sind und die geringere kognitive Fähigkeiten mitbringen, beträchtliche negative Effekte auf die individuellen Lernleistungen festzustellen sind. Im Gegensatz dazu führt eine soziale Durchmischung in Lerngruppen zu einer Verbesserung der Lernleistungen. Hierzu liefert ein Schulversuch aus Wake County - einem Kreis in North Carolina/USA - interessante Ergebnisse. Dort beschloss man im Jahr 2000, dass es keine Schule mehr geben darf, in der die Mehrheit der Kinder arm ist. Die schulpflichtigen Kinder wurden so auf die Schulen aufgeteilt, dass in keiner Schule mehr als 40% der Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Einkommen stammen. Während früher nur 40% der schwarzen Schülerinnen und Schüler die Testkriterien des Staates North Carolina erfüllt haben, sind es nach dieser Veränderung 80% (vgl. Finner 2005).

Integration und soziale Entwicklung

Neben der Lernentwicklung sind bei der Bewertung der Auswirkungen der Beschulung in homogenen bzw. heterogenen Lerngruppen auch andere Entwicklungsfelder relevant. Hierzu gehören in besonderer Weise soziale, emotionale und psychische Aspekte. In diesen Bereichen gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen, die insbesondere im Rahmen der Integrationsforschung durchgeführt wurden. Nach der Durchsicht von Studien zu den Auswirkungen separierender versus integrativer schulischer Förderung auf die sozial-emotionale Entwicklung kommen Hildesmidt und Sander (1996), genauso wie Tent, Witt, Bürger und Zschoche-Liebermann (1991) zu dem Ergebnis, dass sich in Bezug auf die soziale Integration keine positiven Effekte nachweisen lassen, die überzeugend genug wären, die Stigmatisierungseffekte der Schule für Lernbehinderte zu kompensieren.

Integration und Begabungs- und Selbstkonzept

Für die Entwicklung des Begabungs- und Selbstkonzeptes integrativ vs. segregativ beschulter schwacher Schülerinnen und Schüler gilt ähnliches wie bei der sozialen Entwicklung. Die Ergebnisse hierzu durchgeführter Studien (vgl. Ahrbeck, Bleidick & Schuck 1997; Bless 1995; Hildesmidt & Sander 1996) können vorsichtig folgendermaßen zusammengefasst werden: Aufgrund bezugsgruppentheoretischer Effekte steigt das Begabungs- und Selbstkonzept bei Sonderbeschulung zunächst an. Gegen Ende der Schulzeit geht die emotionale Entlastung jedoch wieder verloren. „Mit Blick auf den niedrigen Schulabschluss und die ungünstigen Berufs- und Lebensperspektiven sinken sowohl das Selbstkonzept als auch die soziale Integriertheit zunächst allmählich und mit dem Schullaufbahnende abrupt wieder deutlich ab.“ (Hildesmidt & Sander a.a.O., 131).

Integration führt nicht zur Aufhebung gesellschaftlicher Benachteiligungen

An dieser Stelle ist auch darauf hinzuweisen, dass die integrative Beschulung nicht die Leistungsunterschiede zwischen lernstarken und lernschwachen Schülerinnen und Schülern völlig ausgleichen kann (Hinz et al. 1998, 111 f.). Im Gegensatz zu separierender Beschulung geht die Leistungsschere - also der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern - weniger weit auseinander.

Als Quintessenz kann festgestellt werden, dass integrative Erziehung bessere Lern- und Leistungsentwicklungen bei Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen fördert, aber der Leistungsrückstand der lernschwachen Schülerinnen und Schüler nicht vollständig ausgeglichen werden kann.

Man spricht hier auch von dem so genannten „Matthäus-Effekt“, der beschreibt, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler mehr als leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler von Trainings- bzw. Fördermaßnahmen profitieren (vgl. dazu auch Klauer 1993, 32).

Trotz dieser Ergebnisse hat sich die Integration in der Bundesrepublik keineswegs durchgesetzt. Integration und erst recht Inklusion greifen tief in die gewachsene Struktur des deutschen Schulsystems ein. Inklusion durchbricht überkommene alltagstheoretische Überzeugungen und stellt

etablierte gesellschaftliche Privilegien in Frage. Inklusion ist dabei nie nur die Hereinnahme von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in eine ansonsten nicht veränderte Schule. Vielmehr erfordert Integration innovative Konzepte der Schulentwicklung.

Inklusion als Prozess der Schulentwicklung

Bei der Umsetzung inklusiver Pädagogik zeigt sich, dass der Erfolg des gemeinsamen Unterrichts sich nicht - quasi automatisch - durch die Zusammenführung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, sowie durch die Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an Grundschulen einstellt. Die Realisierung des gemeinsamen Unterrichts in heterogenen Gruppen ist vielmehr ein Projekt zur Schulentwicklung, das den Geist von Schule verändert. Dies soll im Folgenden skizziert werden.

Inklusion als wertgeleitete Entscheidung

Inklusive Pädagogik findet zunächst einmal in den Köpfen und Herzen der Pädagoginnen und Pädagogen statt. Integration ist zuerst eine normative, eine moralische Entscheidung. Sie ist eine Frage des politischen Wollens und erst danach stellt sich die Frage, wie dies pädagogisch umsetzbar ist (vgl. Muth 1994).

Inklusion beinhaltet dabei keine begrenzte Veränderung von Schule – wie vielleicht offener Schulanfang, aktive Pausengestaltung oder zwei Stunden Wochenplanarbeit in der Woche. Vielmehr wird die Frage nach der Beziehung zwischen der Institution Schule und den in ihr lernenden und lebenden Menschen neu gestellt. Inklusion versus Segregation sind Beschreibungen von Beziehungskonstruktionen. Ein Schulsystem, das nach bestimmten Kategorien – meist Leistung und Verhalten - sortiert, einteilt, trennt - entweder in unterschiedliche Schultypen oder in Kurssysteme - braucht ein Auffangbecken für die Schülerinnen und Schüler, die hier scheitern. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die so gestaltet ist, dass die pädagogisch-didaktischen Anteile in dem Maße abnehmen, indem die Schülerinnen und Schüler als leistungsfähiger (vom Kindergarten bis zur Hochschule) eingeschätzt werden, unterstützt die Aussonderung der schwächeren, benachteiligten und beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler, weil sie den vorformulierten Ansprüchen nicht genügen können oder manchmal auch nicht wollen.

Wenn das vorherrschende Konstrukt homogener Lerngruppen durch eine heterogene Orientierung ersetzt werden soll, dann müssen bestehende schulische Routinen und scheinbar unverrückbare Normalitäten hinterfragt werden. Dazu gehören:

- das pädagogisch zumindest nicht zwingende, vielleicht sogar schädliche Konstrukt homogener Lerngruppen (normative, moralische Orientierung);
- die pädagogische Vorstellung eines Lehrens und Lernens im Gleichschritt (didaktische Orientierung);
- die Dominanz von Fachsystematiken und die Vernachlässigung der Unterstützung individueller Lernzugänge (diagnostische Orientierung);
- das Prinzip des sozialen Vergleichs - Leistung eines Schülers im Vergleich zur Leistung der anderen Gruppenmitglieder - als dominierender Bewertungs- und Selektionsmaßstab (Leistungsbewertung);
- die noch immer vorherrschende Mittelschichtorientierung von Schule (gesellschaftliche Orientierung);
- die bestehenden Berufsrollen von Regelschullehrerinnen und Regelschullehrern und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (professionelle Orientierung).

Die Realisierung einer solchen Vision bedarf jedoch der personellen, sächlichen und inhaltlichen Unterstützung. Nur so kann einer Überforderung der beteiligten Personen, ob Lehrerinnen und Lehrer oder Schülerinnen und Schüler, vorgebeugt werden. Integrative Pädagogik ist kein Sparkonzept. Es ist vielmehr eine pädagogische Herausforderung auf hohem Niveau.

Hierzu ist es notwendig, dass Schulen in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften der allgemeinen Schule und Sonderpädagoginnen und -pädagogen inklusive Profile gemeinsam entwickeln.

In unserer Untersuchung zur Kooperation zwischen Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht in Niedersachsen zeigte sich hingegen, dass dies nur an wenigen Schulen geschieht (vgl. Werning et al. 2001; Lütje-Klose et al. 2005). Zu häufig entwickeln sich allein situativ und interaktiv unterschiedlichste Ansätze der Kooperation. Insgesamt wurde deutlich, dass sowohl in den einzelnen Schulen wie auch auf der Ebene der regionalen Bedingungen (Schulbezirke) die notwendigen Strukturen nicht hinreichend entwickelt sind. Es existieren häufig keine ausreichenden Überlegungen, geschweige denn für eine Schule verbindliche Absprachen, was es bedeutet, inklusive Pädagogik umzusetzen.

Wo die Entwicklung solcher Strukturen als Aufgabe der Schulentwicklung bzw. als übergreifende Aufgabe der Modellentwicklung angesehen und bearbeitet wird, gibt es funktionierende und wegweisende Ansätze. Gleichzeitig - und dies ist wohl leider noch in der Mehrzahl der Fälle so - gibt es Grundschulen, die Inklusion bisher nicht als Aufgabe der Schulentwicklung sehen und in denen je nach Kooperationswilligkeit oder -fähigkeit der beteiligten Grund- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen sehr unterschiedliche Ansätze entwickelt werden. Dabei gibt es nicht selten Entwicklungen, die mit funktionierender Integration nicht mehr viel zu tun haben. Noch immer werden schulschwächere Kinder dann in leistungshomogenen Lerngruppen zusammengefasst, die dann der Sonderpädagogin, die Sonderpädagogin - in äußerer Differenzierung - unterrichtet. Integration wird geduldet, solange sie die vorhandenen Strukturen der Grundschule nicht in Frage stellt und der „reguläre Unterricht“ störungsfrei weiterlaufen kann. Dass dies zu Überforderungen - insbesondere bei den SonderpädagogInnen - führt, ist kaum verwunderlich. Es ist auch nicht verwunderlich, dass unter solchen Bedingungen Grundschulen überlegen, regionale Integrationskonzepte wieder zu verlassen, spüren sie doch, dass ihr Wunsch nach einer „störungsfreien Integration“, die ansonsten alles beim Alten lässt, nicht gelingen kann. [...]

Integrative bzw. inklusive Pädagogik stellt eine pädagogische Herausforderung dar. Es braucht Mut und pädagogische Kreativität genauso wie notwendige Ressourcen, um sich auf dieses pädagogische Konzept einzulassen.

Schule verändert sich, wenn sie ihre Grenzen gegenüber der Vielfalt und Individualität der Schülerschaft - auch jener mit Behinderungen und Benachteiligungen - öffnet. Damit eröffnet sich die Chance, Schule in Bewegung zu versetzen. Still stehende, sich nicht bewegend Systeme - dies ist eine Erkenntnis des systemischen Denkens - produzieren Konflikte, Frustrationen, Demotivierungen und auch Pathologien. Soziale Systeme sind auf Veränderungen, auf Bewegung, auf Lernen angewiesen, um ihre Aufgaben in einer sich ständig verändernden gesellschaftlichen Umwelt zu erfüllen. Vielleicht kann so die Entwicklung inklusiver Pädagogik die Schule im Interesse der Lehrkräfte wie der Schülerinnen und Schüler in Richtung einer „lernenden Organisation“ voranbringen (vgl. Senge 1996). Die Entscheidung für oder gegen Inklusion basiert auf einer normativen Zielperspektive, auf dem Wollen der Beteiligten und muss von ihnen verantwortet werden. Aber ohne Annahme von pädagogischen Herausforderungen in der Geschichte der Pädagogik könnten heute vielleicht Mädchen kein Abitur machen und Arbeiterkinder würden prinzipiell nur in Volksschulen unterrichtet, weil sie ansonsten eine Überforderung für Lehrkräfte und Mitschülerinnen und -schüler darstellen würden.

Literatur

- Ahrbeck, B./Bleidick, U./Schuck, K.D. (1997): Pädagogisch-psychologische Modelle der inneren und äußeren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: F.E. Weinert (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie I: Pädagogische Psychologie, Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 739-769). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A./Farell, P./Frankham, J./Gallannaugh, F./Howes, A./Smith, R. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Bless, G. (1995): *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.

- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). Verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [08.01.2010].
- Feyerer, E./Prammer, W. (2003): *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Finder, A. (2005): *As Test Scores Jump, Raleigh Credits Integration by Income*. In: *The New York Times*, Sept. 25. Verfügbar unter: <http://www.nytimes.com/2005/09/25/education/25raleigh.html> [20.10.2008].
- Gijlers, H./De Jong, T. (2005): *The Relation between Prior Knowledge and Students' collaborative Discovery Learning Process*. *Journal Of Research In Science Teaching*, 42 (3), 264-282.
- Hildeschmidt, A./Sander, A.: *Zur Effizienz der Beschulung so genannter Lernbehinderter in Sonderschulen*. In: H. Eberwein (Hrsg.) (1996): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen* (S. 115-134). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hinz, A./Katzenbach, D./Rauer, W./Schuck, K.D./Wacken, H./Wudke, H. (1998): *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Schulversuches*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Klafki, W./Stöcker, H. (1996): *Innere Differenzierung des Unterrichts*. In: W. Klafki (Hrsg.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 173-208). Weinheim, Basel.
- Klauer, K.J. (1993): *Denken und Lernen bei Lernbehinderten: Fördert das Training des instruktiven Denkens schulisches Lernen?* *Heilpädagogische Forschung*, 14 (2), 50-66.
- Kronig, W./Haeberlin, U./Eckhart, M. (2000): *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Kronig, W. (2003): *Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 126-141.
- Lütje-Klose, B./Urban, M./Werning, R./Willenbring, M (2005): *Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen - Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 82-94.
- Muth, J. (1994): *Zur bildungspolitischen Dimension der Integration*. In: H. Eberwein (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 17-24). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schümer, G. (2004): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Senge, P.M. (1996): *Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tent, L./Witt, M./Bürger, W./Zschoche-Liebermann, C. (1991): *Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42 (5), 289-320.
- Werning, R./Urban, M./Sassenhausen, B. (2001): *Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 178-186.

ALPIKA-Arbeitsgruppe Sonderpädagogik und Gemeinde

Index Inklusion für Bildungseinrichtungen in der EKD

Vorwort

Seit 26.3.2009 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)¹.

Auf diesem Hintergrund hat eine breite Diskussion um inklusive Bildung eingesetzt, in der sich auch einzelne evangelische Landeskirchen und kirchliche Verbände zu Wort gemeldet haben. Deutlich wird dabei, dass Einrichtungen, die inklusiv sein wollen, ihre Konzeption grundsätzlich in dieser Hinsicht hinterfragen müssen. Mit dem Positionspapier zur inklusiven Bildungsverantwortung², wurde in den Religionspädagogischen Instituten der EKD eine Diskussion angestoßen, wie Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit in Kirche und Gesellschaft weiter voran gebracht werden kann. Darauf hin haben die Leiter der Religionspädagogischen Institute die ALPIKA-AG Sonderpädagogik beauftragt,

einen Reader für Inklusion zusammen zu stellen³ und einen spezifischen Index Inklusion für ihre Bildungseinrichtungen zu entwickeln. Dieser Index liegt nun vor.

Der Index für Inklusion bezieht sich nicht nur auf Differenzkriterien im Bereich Begabung und Behinderung, sondern auf alle Formen von Differenz wie zum Beispiel Kultur, soziale Schicht, Sprache, Geschlecht, Lebensalter, Religion, Lebensanschauung, besondere Bedürfnisse usw.

Auf der Grundlage des schulischen Index für Inklusion von Booth/Ainscow⁴, versucht dieser Index Indikatoren und Fragen zu benennen, die Aufschluss darüber geben können, inwieweit der Gedanke der Inklusion Philosophie, Struktur und Alltagsleben einer Bildungseinrichtung der EKD bestimmt. Der vorliegende Index versteht sich nicht primär als Analyseinstrument, sondern will anregen, inklusives Denken und Handeln sowie inklusive Strukturen zu entwickeln. Als Entwicklungsinstrument erhebt er keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Jede Einrichtung sollte die Möglichkeit nutzen, diesen Katalog zu erweitern und ihn ggf. zu ihrem institutsspezifischen Index weiter zu entwickeln.

Die Intention ist, in jeder Bildungseinrichtung mit Hilfe dieses Indexes die Grundhaltungen, Organisationsstrukturen, Angebote und Aktionsformen so zu verändern, dass sie der Vision „eines inklusiven Bildungssystems mit einer realisierten Teilhabe- und Chancengerechtigkeit für alle“ möglichst nahe kommen.

A. Inklusive Grundhaltung schaffen

1. Jede(r) ist und fühlt sich willkommen (Einladende Einrichtung).

- 1.1. Werden alle Menschen freundlich empfangen?
- 1.2. Werden Fragen kompetent beantwortet bzw. werden diese an die entsprechenden Stellen weitergeleitet?
- 1.3. Wirkt die Einrichtung freundlich, hell und offen?
- 1.4. Ist die Einrichtung mit verständlichen Informationshinweisen klar strukturiert, so dass sich alle darin zurechtfinden können?

2. Alle kooperieren respektvoll und partnerschaftlich miteinander.

- 2.1. Werden die Sachverhalte gleichberechtigt miteinander kommuniziert?
- 2.2. Haben alle den Eindruck, dass ihre Beiträge unabhängig von ihrem Status geschätzt werden?

Der nebenstehende Text ist ein Positionspapier zur inklusiven evangelischen Bildungsverantwortung, der im Mai 2009 von der AG „Sonderpädagogik in Schule und Gemeinde“ der religionspädagogischen Institute der Landeskirchen in der EKD verabschiedet wurde.

Die Redaktion des Papiers lag bei Andreas Nicht (Pädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen) und Dr. Jürgen Röhrig (Pädagogisch Theologisches Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland).

- 2.3. Sind die Dienst- und Arbeitsberatungen so kommunikativ und transparent angelegt, dass alle Anliegen eingebracht und bedacht werden?
- 2.4. Wird gegenseitige Unterstützung angeboten?
3. *Alle verfolgen das gemeinsame Leitbild der Inklusion.*
 - 3.1. Wie wird der Index für Inklusion für die eigene Einrichtung diskutiert, adaptiert und angewandt?
 - 3.2. Gibt es einen Verständigungsprozess über die Adaption, an dem alle in der Einrichtung beteiligt sind?
 - 3.3. Wie wird der institutsspezifische Index für Inklusion im Alltag praktiziert?
 - 3.4. Wie wird Inklusion aus christlich-theologischer Perspektive betrachtet, begründet und gestaltet?
4. *Alle sehen Verschiedenheit als Bereicherung an.*
 - 4.1. Wie wird Verschiedenheit als Ressource wahrgenommen?
 - 4.2. Wie wird Verschiedenheit ermöglicht?
 - 4.3. Werden verschiedene Kompetenzen wahrgenommen und wie werden sie für die gemeinsame Arbeit bzw. die Gemeinschaft fruchtbar gemacht?
5. *Der Gedanke der Inklusion wird regelmäßig von allen reflektiert.*
 - 5.1. Wie werden stereotype Ansichten erkannt und kritisch reflektiert?
 - 5.2. Wie kann gewährleistet werden, dass mit divergierenden Einstellungen und Bedürfnissen tolerant und konstruktiv umgegangen wird?
 - 5.3. Wie wird die Diskussion um Inklusion regelmäßig vertieft und weiter betrieben?

B. Inklusive Strukturen aufbauen

1. *Der Umgang mit Mitarbeitenden ist gerecht.*
 - 1.1. Wie wird die Gleichstellung der Geschlechter, der Kulturen, der Lebensalter und der Menschen mit und ohne Behinderung in der Personalpolitik berücksichtigt?
 - 1.2. Spiegelt die personelle Zusammensetzung der Mitarbeiterschaft die Gruppierung der Zielgruppe wider bzw. wie kann diesem Verhältnis entsprochen werden?
 - 1.3. Wie drückt sich die Wertschätzung für die Vielfalt der Mitarbeiterschaft bei der Besetzung von Mitarbeiter/innenstellen aus?
 - 1.4. Gehen Mitarbeitende in höheren Positionen gerecht mit den Mitarbeitenden um?
 - 1.5. Wie werden Entscheidungsprozesse für alle transparent gemacht?
 - 1.6. Wie können alle Mitarbeitende ihre Meinung einbringen?
2. *Neuen oder wieder einsteigenden Mitarbeiter/innen wird geholfen, sich (wieder) einzugewöhnen.*
 - 2.1. Wie wird die Einarbeitung so organisiert und strukturiert, dass der/ die neue Mitarbeiter/in sich gleichberechtigt einbringen kann?
 - 2.2. Wie wird dem neuen Mitarbeiter bzw. der neuen Mitarbeiterin Unterstützung angeboten?
 - 2.3. Wie werden die Beobachtungen der neuen Mitarbeitenden als Ressourcen genutzt?
3. *Barrieren werden abgebaut bzw. kompensiert.*
 - 3.1. In welcher Form werden die besonderen Bedürfnisse von Menschen beim Prozess bedacht, die Gebäude, Räume und Angebote für alle zugänglich zu machen?
 - 3.2. In welcher Form werden die besonderen Bedürfnisse von Menschen beim Prozess bedacht, notwendige Informationen für alle zugänglich zu machen? Gibt es auch Informationen in Braille-Schrift, auf englisch, in leichter Sprache etc.?
 - 3.3. Wie werden Mitarbeiter/innen durch Weiterbildungsangebote befähigt, Barrieren zu kompensieren (z.B. Unterricht in Gebärdensprache, Unterricht in einfacher Sprache, bildgestützte Kommunikationssysteme u.ä.)?
 - 3.4. Wie werden die institutsinternen Sparten und Arbeitsbereiche so gegliedert, dass inklusive Strukturen sowie Lern- und Lebensformen gefördert werden?

4. *Alle Bereiche der Einrichtung werden inklusiv strukturiert und miteinander vernetzt.*

- 4.1. Wie werden die Sparten bzw. Querschnittsbereiche in der Einrichtung so gegliedert, dass das gemeinsame Lernen und Leben in Schule und Gemeinde gefördert wird?
- 4.2. Wie werden materielle Ressourcen für alle nutzbar gemacht?
- 4.3. Wie wird gewährleistet, dass personelle Kompetenzen vernetzt und allen zur Verfügung gestellt werden?

C. Inklusive Praktiken in Bezug auf Tagungen entwickeln

1. *Die Veranstaltung wird auf die Vielfalt von Teilnehmer/innen hin geplant.*

- 1.1. Wie müssen Ausschreibungen gestaltet sein, dass potentielle Teilnehmer/innen ihnen entnehmen können, ob die Veranstaltung ihren Bedürfnissen entspricht?
- 1.2. Wie werden in den Tagungsanmeldungen die besonderen Bedürfnisse von Teilnehmer/innen (Vegetarisches Essen, Diät, Allergien, Mobilität, Kommunikation etc.) berücksichtigt und abgefragt?
- 1.3. Wie wird bei der Auswahl der Zielgruppe darauf geachtet, dass Vielfalt ermöglicht, Separierung überwunden und die Bereicherung durch Vielfalt gewährleistet wird?
- 1.4. Wie werden Ausschreibungen so formuliert, dass sie interne Fachausdrücke vermeiden und sie den Kriterien der leichten Sprache entsprechen?
- 1.5. Wird vorher abgefragt, aus welchen Kontexten die Teilnehmer/-innen kommen und wie werden diese berücksichtigt?
- 1.6. Wie wird der Gender-Aspekt berücksichtigt?
- 1.7. Wie wird ein alters- und generationenübergreifendes Lernen unterstützt?
- 1.8. Wie werden Bedingungen geschaffen, damit Kursleiter/innen Räume und Atmosphäre vorfinden, die ihrem unterschiedlichen (Persönlichkeits- bzw. Tagungs-) Profil entsprechen?
- 1.9. Woran zeigt sich, dass Teilnehmer/innen als Subjekte ihres eigenen Lernens begriffen werden?
- 1.10. Wie werden Veranstaltungen so geplant, dass Freiräume für die Interessen der Teilnehmer/innen vorgesehen sind?
- 1.11. Wie werden folgende Aspekte bei der Durchführung der Tagung berücksichtigt?
 - Binnendifferenzierung:
 - Methodenvielfalt
 - Rhythmus von Arbeits- und Erholungsphasen
 - Lernen mit allen Sinnen
- 1.12. Werden Raum und Zeit für gruppenspezifische Prozesse gegeben und wie wird dies berücksichtigt?
- 1.13. Werden die Teilnehmer/innen aktiv in das Tagungsgeschehen eingebunden und auf welche Weise?

D. Inklusive Entwicklung von schulischen und kirchlichen Strukturen

1. *Schulpolitische Aspekte*

- 1.1. Wie können inklusionspädagogische Aspekte in die Bildungsplanarbeit eingebracht werden?
- 1.2. Wie können – im Kontext von Religionsunterricht und religiöser Bildung an Schulen – Formen der Kooperation, des gemeinsamen Unterrichts bis hin zu inklusiven Schulen gefördert werden?

2. *Kirchenpolitische Aspekte*

- 2.1. Wie kann der Gedanke der Inklusion in der Gemeindegemeinschaft angestrebt, unterstützt oder gestärkt werden?
- 2.2. Wie könnte eine Gemeindepädagogik der Vielfalt am Institut – auch personell – verankert werden?

E. Inklusion qualitativ weiter entwickeln

1. Den Inklusionsprozess evaluieren

- 1.1. Wie werden die Meinungen der Mitarbeiter/innen in Bezug auf Inklusion der Einrichtung erfasst?
- 1.2. Wie wird gesichert, dass die Evaluationsergebnisse zu konkreten Veränderungen in der Institutsarbeit führen?
- 1.3. Wie werden die Meinungen der Teilnehmer/innen im Hinblick auf Tagungen erfasst?

2. Den Inklusionsprozess reflektieren

- 2.1. Wie wird die Art, wie der Index angewandt wurde, reflektiert?
- 2.2. Wird reflektiert, wie der Index der Einrichtung geholfen hat, ein stärkeres Engagement für inklusive Arbeitsweisen zu entwickeln?
- 2.3. Gibt es ein Indexteam und wie wird seine Zusammensetzung reflektiert?

3. Den Inklusionsprozess weiterführen

- 3.1. Wie könnten klar definierte Vereinbarungen aussehen, um inklusive Grundhaltungen weiter zu entwickeln?
- 3.2. Wie könnten klar definierte Vereinbarungen aussehen, um inklusive Strukturen weiter auszubauen?
- 3.3. Wie könnten klar definierte Vereinbarungen aussehen, um inklusive Praktiken weiter zu entfalten?

Literatur:

- Booth, Tony/Ainscow, Mel: Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Halle-Wittenberg 2003 (Bezug: hinz@paedagogik.uni-halle.de)
- Annebelle Pithan, Wolfhard Schweiker (Hrsg.): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut; Stuttgart: Pädagogisch-Theologisches Zentrum 2010. Erscheint im November 2010.
- UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, 2009. In: http://www.bar-frankfurt.de/upload/Gesentw_BT-Drs_1610808_721.pdf

1 UN-Konvention 2009, 23f.

2 Siehe http://www.ptz-stuttgart.de/uploads/media/2009-Pospapier_SoSch_01.pdf

3 Vgl. Pithan, A./Schweiker, W. (Hrsg.): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut; Stuttgart: Pädagogisch-Theologisches Zentrum 2010. Erscheint im November 2010.

4 Vgl. Booth, T./ Ainscow, M.: Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz, Halle-Wittenberg 2003.

Jan Rübel

Schulportrait: Waldhofschule, Templin

Die Waldhofschule in Templin lebt echte Integration vor: Behinderte und Regelschüler lernen gemeinsam – mit herausragenden Leistungen.

Eine Glassäule mit blubberndem Nass wechselt langsam ihre Farbe und wirft den Raum in warmes Korngelb. Aus dem Wasserbett säuseln sanfte Harfenklänge: Der „snoozle- Raum“ gehört zu den beliebtesten Zimmern der Waldhofschule in Templin. Hier findet definitiv kein Matheunterricht statt, hier sollen die Schüler und Schülerinnen entspannen, „runter kommen“ nennt das Schulleiter Wilfried Steinert. Braucht so was eine Schule, in der bis zur sechsten Klasse ohnehin niemand sitzen bleibt, deren Lehrer bis Klasse fünf keine Noten verteilen und die Bruchrechnung anhand von Schokoladentafeln erklären? „Natürlich“, sagt Steinert und schaltet eine kleine Diskokugel aus. „Das macht den Kopf frei fürs Lernen.“

Die Leistungen der Waldhofschule sprechen für sich. In den landesweiten Vergleichstests des Kultusministeriums liegt sie in den meisten Bereichen über dem Durchschnitt anderer Grundschulen. Abgänger der sechsten Klasse werden von Gymnasien gern genommen; sie könnten gut üben, heißt es. Die Erfolgsgeschichte dieser Schule mitten im Wald beginnt in Finnland. Steinert war Anfang der Neunziger dorthin gereist, um seine Tochter zu besuchen, sie arbeitete als Au-Pair-Mädchen in einer Familie. Die klitzekleine Dorfschule beeindruckte den Vater sehr: „Wir brauchen alle“, zitiert er das Credo jenes finnischen Lehrerehepaars, das dort allein unterrichtete, „keiner bleibt zurück, keiner wird beschämt“. Als dem Kirchenschulrat 2002 die Aufgabe angeboten wurde, in der Waldhofschule für offenere Strukturen zu sorgen, da sagte er zu. Weil er ein Stück Finnland ins uckermärkische Templin bringen wollte.

„Ich erinnere mich noch genau“, sagt ein Fotograf, der gerade Steinerts Büro betritt und durchs Fenster auf den gegenüberliegenden Bau zeigt, „damals wurden dort die Behinderten immer festgeschnallt“. Für eine Nachrichtenagentur soll er die Schule fotografieren. Den Waldhof betreten hatte er davor zum letzten Mal vor 30 Jahren. Seit mehr als 150 Jahren ist der Waldhof eine Einrichtung der evangelischen Kirche für geistig Behinderte, in der DDR galten sie als „nicht beschulbar“. Nach dem Fall der Mauer sollte sich das ändern – und auch einiges für bundesrepublikanische Verhältnisse. „Warum sollten Regelschüler nicht von der Sonderpädagogik profitieren?“, fragt Steinert lächelnd und zählt auf: Viele Pädagogen, ein riesiger Garten, Therapieräume – und ein snoozle-Raum.

Die Schule des Waldhofs öffnete sich, 2003 wurde sie integrativ, das heißt, sie nahm als ursprüngliche Förderschule auch nicht behinderte Kinder auf. Knapp die Hälfte der 260 Schüler ist behindert, viele davon sind geistig behindert. Wer behindert ist oder nicht, erkennt kein erster Blick. Die Unterschiede verschwimmen. „Ich weiß schon, was hier läuft“, ruft die sechsjährige Ines*, als Birgit Beyer die Glastür zum Klassenzimmer der 1a aufstößt. Frau Beyer ist gekleidet in schrilles Pink, sie trägt Paket und Pinsel unterm Arm. „Heute lernen wir den Buchstaben P“, kündigt die Lehrerin an, und nach einer kurzen Einführung legen die Erstklässler begeistert los. Jeweils drei Kinder suchen gemeinsam Wörter

mit einem P. „Uhr, Wecker, nein nein“, sagt Anja*. Leni* und Marianne* nicken. Anjas Mutter ist geistig behindert, Anja lebt bei ihr und muss jetzt vieles nachholen, was ihr das Elternhaus an Reizen und Informationen nicht bieten kann: Sie ist lernschwach; ob eine geistige Behinderung vorliegt, weiß man noch nicht. Leni und Marianne, nicht behindert, lernen das P aus einer anderen

Die Waldhofschule Templin versteht sich als „Eine Schule für alle“, die sich aus einer Förderschule für Geistigbehinderte entwickelt und die Prinzipien der individuellen Förderung für alle Schüler/innen zur Grundlage gemacht hat. Träger der Schule ist die Stephanus-Stiftung. Die Stiftung unterhält und verantwortet in Berlin und Brandenburg über 80 diakonische Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen, Kinder und Jugendliche und ältere Menschen. 2010 wurde die Waldhofschule mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet. Der nebenstehende Text stammt aus der Broschüre, in der die Preisträgerschulen vorgestellt werden (download unter: <http://schulpreis.boschstiftung.de>).

© Robert Bosch Stiftung GmbH

Weitere Informationen zur Schule unter: www.waldhofschule.de und zur Stephanus-Stiftung unter: www.stephanus-stiftung.de.

Perspektive kennen: als Assistentinnen von Frau Beyer. Sie helfen Anja. Das vertieft ihr eigenes Wissen. „Fein, nun kannst Du einen Haken darunter setzen“, lobt Leni die gleichaltrige Anja. Die Schülerinnen dokumentieren ihren Lernerfolg in Mappen. „Die Buchstaben kann ich schon“, sagt Anja und zeigt auf einen Zettel, der an der rechten Klassenwand hängt. „Anja“ steht darauf, und „Ich war Lesekönigin bei: M, L, T, R, S, W, D, N und SCH“.

Die Schulglocke ist abgeschafft, es klingelt nicht mehr zur Pause. Macht nichts. Heute dauert die Deutschstunde spontan eine Viertelstunde länger als geplant. „Der Bedarf ist einfach da, wenn wir einen neuen Buchstaben üben“, sagt Sonderpädagogin Silvia Berndt. Sie bildet gleichberechtigt mit Birgit Beyer das Lehrerteam der 1a; eine weitere Pädagogin stößt halbtags hinzu – zweieinhalb Planstellen für 17 Schüler. Traumbedingungen, wie die Lehrerinnen einräumen.

Außergewöhnlich großzügig auch die Räume. Rund um den sonnendurchfluteten Flur gruppieren sich drei Klassenzimmer samt Gruppenräumen mit Spielecke und Kochnische, ein Musikzimmer voller Keyboards, Bongos und einem Schlagzeug, ein Ergotherapieaum und ein Büro für die Lehrer des Jahrgangs. In der Pause sitzen Beyer und Berndt im „Gruppenraum“ neben ihrem Klassenzimmer vor zwei Computerterminals. Hier bereiten die Lehrerinnen die nächsten Stunden vor, korrigieren Arbeiten und tauschen sich aus; jedes Kind bekommt seinen individuellen Plan. „Mit Andi will ich nach den Osterferien noch mal Silben mit P lesen“, sagt Silvia Berndt über einen Lernbehinderten. „Die Regelschüler können derweil eine Geschichte mit lauter Ps lesen“, schlägt Birgit Beyer vor. Den eigenen Arbeitsplatz in der Schule schätzen die Lehrerinnen sehr, auch die vorgeschriebene Präsenzzeit von 8 bis 15 Uhr.

Dicke Luft herrscht allerdings im Schülerparlament, das heute im so genannten Mehrzweckhaus tagt. Jede Klasse hat einen Delegierten geschickt – auch die Klassen der angeschlossenen Ober- und Werkstufe für geistig Behinderte. Schüler im Alter von sechs bis 20 diskutieren das jüngst erlassene Handyverbot. „Meine Oma liegt im Sterben, da muss ich ständig erreichbar sein“, sagt ein Siebzehnjähriger. „Gilt das Verbot auch für Lehrer?“, fragt ein Drittklässler. Der Vertrauenslehrer nickt. Das Parlament beschließt, dass Ausnahmen möglich sein müssen. Die Petition geht an Schulleiter Steinert. Das Schülerparlament kritisiert auch die Zusammensetzung der Delegation, die zur Verleihung des Deutschen Schulpreises nach Berlin fahren soll. „Es sollten auch Fünftklässler mit“, meint eine Schülerin. „Die Sara* kriegt doch gar nicht viel mit“, sagt eine andere über ein Kind mit Down-Syndrom. „Aber Sara ist Sinnbild für unsere Schule“, wirft der Sozialarbeiter ein.

Schließlich stimmt das Schülerparlament dafür, dass neben Sara und den Schülersprechern noch ein weiterer Schüler mit soll – falls sich dafür Geld auftreiben lässt. Im ersten Stock wirbeln unterdessen Anja, Leni und Marianne über den Flur, sie üben einen selbst ausgedachten Tanz ein. „Mit dem P machen wir morgen weiter“, ruft Leni. Anja hat heute viel von ihren beiden Freundinnen gelernt. Jetzt dreht sich Leni im Kreis, während die anderen beiden um sie herum mit den Hüften wackeln. Leni dreht sich schneller, stößt mit Anja zusammen, sie fällt um. Da bückt sich Anja, hält ihr die Hand hin und zieht sie hoch.

*Namen geändert

Uta Hallwirth

Netzwerk Bildungsgerechtigkeit – eine Perspektive zur Entwicklung evangelischer Schulen

Die Nachfrage nach evangelischen Schulen ist ungebrochen. 2010 gibt es in Deutschland knapp über 1300 Schulen in evangelischer Trägerschaft¹ mit über 187.000 Schülerinnen und Schülern. Davon gehören 538 zu den allgemein bildenden Schulen und 170 zu den Förderschulen – und viele Gründungsanträge sind nach wie vor in der Warteschleife.

Begründet werden evangelische Schulen mit der engen Verknüpfung von Bildung und Protestantismus, die schon Kennzeichen der Reformation war. Für die Gegenwart gewichtiger ist die Überzeugung, dass eigene Schulen der beste Ort sind, um ein evangelisches Bildungsverständnis konkrete Praxis werden zu lassen. Sie können belegen, dass schulische Bildung nicht primär unter Aspekten ihrer ökonomischen Verwertbarkeit gesehen werden darf, sondern den Auftrag der Persönlichkeitsbildung in ihren unterschiedlichen Dimensionen umfasst. Evangelische Schulen zeigen, dass zu ihrem Bildungsverständnis Religion als „Modus der Welterfahrung“ (Jürgen Baumert) ebenso dazugehört wie die Erfahrbarkeit von Wertschätzung, Anerkennung und Annahme jedes Menschen, unabhängig von seiner Leistung. Damit können sie Motor sein für Veränderung und Impulsgeber für das gesamte Schulsystem².

Diese Chancen auch künftig wahrzunehmen setzt aber voraus, dass die aktuelle Diskussion um mehr Bildungsgerechtigkeit aufgegriffen und entsprechend auf ihre Konsequenzen für evangelische Schulen befragt wird.

Der 4. Bundeskongress Evangelische Schule 2010 hat mit der Veröffentlichung der „Erfurter Erklärung“ gezeigt, dass dieser Auftrag auch angenommen wird. Der Link zur Erklärung: http://schulen.evangelischer-bildungsserver.de/files/Endfassung__Erfurter_Erklärung.pdf

Bildungsgerechtigkeit als Herausforderung für evangelische Schulen

Man kann provokant fragen, ob Gerechtigkeit angesichts des Matthäus-Effekts³ überhaupt ein adäquater Maßstab für Schulen sein kann. Schulen werden immer auch eine Zuteilungsfunktion für Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen haben. Das befreit aber nicht von der Notwendigkeit zu beschreiben, welche Kriterien aus evangelischer Sicht relevant und anzustreben sind, um dem eigenen Verständnis von Bildungsgerechtigkeit entsprechen zu können. Drei Aspekte sind dabei zu nennen:

Erstens geht es um den Auftrag, „jedem die Chance zu geben, nach seinen eigenen Gegebenheiten und Voraussetzungen an dieser Welt und Gesellschaft teilzuhaben und seine Rechte und Pflichten wahrnehmen zu können“ – unabhängig von seinem Herkunftsmilieu.⁴ Zum zweiten erfordert eine gerechtere Gesellschaft, dass schulische Bildung mit der Entwicklung des Gemeinns und der Stärkung der Person verbunden wird. Sie sind „die wesentlichen Variablen, wenn es darum geht, in einer unfairen Welt ein sinnvolles Leben, und wenn es geht, auch ein gutes Leben zu führen.“⁵ Jeder sollte mit seiner

Eigentümlichkeit und Besonderheit Anerkennung erfahren können. Das bedeutet schließlich drittens, dass „die bestmögliche Förderung jedes Kindes das vorrangige Ziel jeder Schule sein (muss, U.H.), 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 kulturellen Milieu.“⁶

Die zentralen Begriffspaare für Bildungsgerechtigkeit im Kontext von evangelischer Schule lauten also: Befähigung und Teilhabe – Gemeinns und individuelle Förderung – Annahme und Anerkennung jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen.

Dr. Uta Hallwirth ist Leiterin der Wissenschaftlichen Arbeitsstelle Evangelische Schule der EKD und der Barbara-Schadeberg-Stiftung am Comenius-Institut. Die Arbeitsstelle fördert Evangelische Schulen durch Forschung, Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung, Fort- und Weiterbildung, Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit. Ein wichtiges Ziel der Arbeit ist die Vernetzung Evangelischer Schulen in der Sekundarstufe I, die sich auf den Weg der Schul- und Unterrichtsentwicklung gemacht haben.

Kontakt: hallwirth@comenius.de.

Evangelisches Schulwesen muss sich auf diesem Hintergrund mit sechs Herausforderungen auseinandersetzen – nicht nur seitens der einzelnen Schule, sondern auch ihres Trägers, nicht nur pädagogisch, sondern auch strukturell, nicht nur durch persönliches Engagement der Beteiligten, sondern vor allem auch durch angemessene personelle und finanzielle Ressourcen.

1. Schulgründungen im Zeichen des demografischen Wandels: Während mancherorts aufgrund zurückgehender SchülerInnenzahlen staatliche Schulen geschlossen werden, wachsen andererseits evangelische Schulen gegen diesen Trend oder auch als dessen Folge. Denn viele Gründungsinitiativen verdanken sich dem Versuch, „die Schule im Dorf zu lassen“ und so Reste einer Infrastruktur zu retten.

2. Wandel durch Migration als Herausforderung für das Selbstverständnis evangelischer Schulen: Nicht nur die Schülerzahlen, auch die Schülerklientel verändert sich, insbesondere durch Migration und Globalisierung. Der steigende Anteil von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem kulturellem, ethnischem oder religiösem Hintergrund ist ein Faktum, das für alle Schulen Relevanz besitzt. Evangelische Schulen sind nach ihrem eigenen Selbstverständnis „offen für alle Schüler/innen“, müssen aber immer auch klären, was das jeweils für ihre Konzeption und das evangelische Profil bedeutet.

3. Sozialer Wandel als Herausforderung für das Selbstverständnis evangelischer Schulen: Bildungsgerechtigkeit ist nicht nur im Blick auf Migration eine Herausforderung, sondern auch, weil sich das gesamte Aufgabenfeld von Bildung, Betreuung und Erziehung im Kontext der Familie verändert hat. Familie existiert in unterschiedlichen Gestaltungsformen und mit sehr unterschiedlichen Möglichkeiten, dem familiären Bildungs- und Erziehungsauftrag nachzukommen. Gerade im Blick auf die selbstverständliche und hohe Beteiligung der Eltern an evangelischen Schulen ist unter Maßgabe einer bildungsgerechten Schulen auch zu fragen, welche Anforderungen man an die Eltern richten kann und darf und wie man die eigene schulische Erreichbarkeit im Blick auf eher bildungsferne Schichten versteht.

4. Evangelische Schulen müssen die Forderung nach Inklusion aufgreifen: Vielleicht die größte Herausforderung liegt in der Forderung nach inklusiver Bildung. Sie gilt als globale Schlüsselstrategie für die Umsetzung einer Bildung für Alle. Inklusion sieht Unterschiedlichkeit in allen Bereichen als Normalität. Die grundsätzliche Umstellung liegt darin, dass die inklusive Schule nicht erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler an sie angepasst werden, sondern dass die Schule sich den Kindern anpassen muss. Da evangelisches Schulwesen einen hohen Anteil an sonderpädagogischen Einrichtungen einschließt, wird es besonders wichtig sein, diese sonderpädagogischen Kompetenzen auf dem Weg zur inklusive Schule einzubeziehen.

5. Evangelische Schulen müssen Zeit und Raum für gelingende Lernprozesse bieten: Inklusive Schule und Bildungsgerechtigkeit – Diagnostik, Fördern, individualisiertes Lernen – diese Stichworte lassen ahnen, dass Schule auch Zeit und Raum braucht, um den dahinter stehenden Anforderungen gerecht zu werden. Die Qualität von Zeit und Raum in der Schule betrifft aber auch ein anderes deutsches Phänomen, das Bildungsungerechtigkeit widerspiegelt: Bundesweit sollen es rund 1,1 Mio. Kinder und Jugendliche sein, die regelmäßig bezahlten Förderunterricht in Anspruch nehmen. Wie können evangelische Schulen – mit ihren begrenzten Mitteln – dieser Entwicklung entgegenwirken? Ziel muss sein, Qualität in Zeit und Raum zu sichern, um Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext optimal fördern und begleiten zu können.

6. Abschulung und „Drop-Out“ – welche Antworten finden evangelische Schulen? Die Homogenisierungstendenzen unseres Schulsystems tragen maßgeblich zum deutschen Phänomen der Nichtversetzung bei. Klassenwiederholungen bringen nicht die erwartete Leistungsverbesserung⁷ und können schnell der Einstieg zur Abschulung und im schlimmsten Fall zum Tor in eine abgebrochene Schulkarriere werden. Inwiefern sind auch evangelische Schulen von diesen Tendenzen betroffen? Entwickeln sie Alternativen, um jedem Schüler so weit als möglich einen Abschluss zu sichern und eine Perspektive zu geben?

All die genannten Punkte lassen ahnen, dass nicht nur der Wille zur Veränderung notwendig ist, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu erzielen, sondern auch und vor allem ein hoher Grad an Qualität und Professionalität auf allen Seiten.

Mehr Bildungsgerechtigkeit erfordert Qualität und Professionalität – Netzwerke als Motor und Unterstützung auf diesem Weg

Netzwerke sind ein wichtiges und effizientes Mittel, um Qualität und Professionalität zu sichern und zu befördern. Sie setzen sich zum Ziel, Einrichtungen auf dem Weg der Veränderung untereinander und mit „gelungenen Beispielen“ zu verbinden. Nicht von ungefähr haben gerade in den letzten

Robert Bosch Stiftung: Akademie und Schullabore des Deutschen Schulpreises (<http://schulpreis.bosch-stiftung.de>)

Netzwerk Archiv der Zukunft (www.adz-netzwerk.de)

Verbund der reformpädagogischen Schulen Blick über den Zaun (www.blickueberdenzaun.de)

Jahren Netzwerke innovative Schulen und Bildungsakteure zusammengeschlossen und Schulentwicklung in wesentlichen Feldern unterstützt und vorangetrieben (siehe Kasten).

Grundgedanke und Zielsetzung jedes Netzwerkes ist der Erfahrungsaustausch zwischen den verschiedenen Akteuren als zentrales Element zur Professionalisierung und Weiterentwicklung der Einzelschule. Bestandteile sind vor allem die Durchführung von Tagungen und Kongressen sowie insbesondere wechselseitige Hospitationen,

auch im Sinne von Peer Reviews. Netzwerke profitieren von der Bereitstellung von Materialien und dem Austausch von Expert/innen. Sie können Fragestellungen bündeln und gemeinsam zu ihrer Beantwortung beitragen.

Bezogen auf ein Netzwerk Bildungsgerechtigkeit evangelischer Schulen bietet sich auf dem Hintergrund der oben skizzierten Herausforderungen an, Schulen miteinander zu verbinden, die in Konzeption und Praxis auf dem Weg zu mehr Befähigungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit sind.

Orientierungspunkte eines solchen Netzwerkes könnten danach sein:

- *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 Abschlussschulung und Klassenwiederholungen, Vernetzung mit der Arbeitswelt.
- *Schulentwicklung und Schulmanagement:* Teamstrukturen und Qualitätsmanagementsysteme, die Veränderungen in den oben gezeigten Bereichen erst ermöglichen und absichern helfen.

Dabei muss man nicht bei null anfangen, denn viele Beispiele im evangelischen Bereich haben in einem oder mehreren dieser Bereiche bereits deutliche Zeichen gesetzt und sind vorbildhaft geworden. So gibt die Waldhofsche Schule Templin ein Beispiel für inklusive Schule, das 2010 im Rahmen des Deutschen Schulpreises geehrt wurde; die Evangelische Schule Berlin Zentrum ist als Teilnehmerschule im Projekt Gemeinschaftsschule des Landes Berlin vorbildlich für individualisiertes Lernen und gelungene Partizipation von Schüler/innen und Schülern. Die Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck verdeutlicht, dass evangelische Schulen in benachteiligten Stadtteilen einen besonderen Auftrag übernehmen können. Die CJD-Hauptschule Versmold belegt, wie gerade Schüler/innen mit gebrochenen Schulkarrieren wirksam unterstützt werden können. Ihre Ergebnisse⁸ unterstreichen, dass ein Verständnis von Lehren als intensiver Beziehungsarbeit und die bewusste Annahme der Förderauftrags viele Schüler/innen zu Abschlüssen führen kann, die von anderen Schulen bereits aufgegeben wurden. Die Liste ließe sich um weitere Beispiele verlängern.⁹

Die Waldhofsche Schule Templin wird auf Seite 104 dieses Lesebuches vorgestellt. Weitere Informationen zur Evangelischen Schule Berlin Zentrum auf Seite 64. Die Internetseite der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck finden Sie unter: www.e-g-g.de. Unter www.cjd-versmold.de stellt sich die CJD-Hauptschule Versmold vor.

Diese Schulen zu verbinden mit jenen, die sich gerade auf den Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit machen, ist eine lohnende Aufgabe, die auch auf andere evangelische Bildungseinrichtungen übertragen werden kann.

Einen ersten Schritt auf diesem Weg hat 2010 die Wissenschaftliche Arbeitsstelle Evangelische Schule (WAES) gemacht. Eingeleitet ist die Vernetzung von Reformschulen der Sekundarstufe I, die vor allem die Veränderung von Unterricht zum Ziel haben. So gab es bereits erste Hospitationen bei der Evangelischen Schule Berlin Zentrum, die als Motor in einem solchen Netzwerk viele Anregungen geben kann. Die Unterstützung durch Experten vor Ort ist in der konkreten Planung. Zudem wird für 2011 ein Kongress vorbereitet, bei dem es um Impulse insbesondere zur Unterrichts- und Schulentwicklung gehen soll und der das Netzwerk weiter befördern will. Durchaus in Verbindung zu anderen Netzwerken wie dem Archiv der Zukunft oder Blick über den Zaun¹⁰ geht es um eine Verdichtung und Konkretisierung bezogen auf die besonderen Anliegen und Entwicklungen evangelischer Schulen.

Eine Ausweitung dieses Ansatzes und der beteiligten Einrichtungen und Kooperationspartner würde ein wichtiges Zeichen in der Bildungslandschaft setzen. Sie könnte die Forderung von Kirche und Diakonie nach mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland unterstreichen und nachhaltig verstärken. Kirche würde zeigen, dass Bildungsgerechtigkeit nicht nur eine Forderung an andere ist, sondern immer auch ein Auftrag nach innen, den es bezogen auf die eigenen Einrichtungen zu erfüllen gilt.

1 Stand 2007

2 Vgl. Füller, Christian: Ausweg Privatschulen? Was sie besser können, woran sie scheitern. Edition Körber Stiftung, Hamburg 2010.

3 Vgl. Reichenbach, Roland: Der Matthäus-Effekt und der andere Sinn von Schule. In: Frank, J./Hallwirth, Uta, Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen. Schule in Evangelischer Trägerschaft Bd. 12. Münster: Waxmann 2006, S. 33-48. Der Matthäus-Effekt bewirkt, dass außerschulische und/oder außerschulisch bedingte Unterschiede durch die Schule zementiert und vergrößert werden, mögen diese Unterschiede das ökonomische, das kulturelle oder das soziale Kapital betreffen

4 So Wolfgang Huber in einem Vortrag auf dem Schulkongress der EKM 2009 in Erfurt; vgl. auch Kerstin Griese (Mitglied im Vorstand des DW EKD) in der Evangelischen Zeitung vom 30. Mai 2010, S. 1.

5 Reichenbach, a.a.O., S. 42.

6 Evangelische Kirche von Westfalen: Bildungsgerechtigkeit und Schule 2007.

7 Vgl. Scheunpflug, Annette: Keiner darf verloren gehen – Klassenwiederholung und Abschlussschulung als eine Herausforderung an schulisches und unterrichtliches Handeln. In: Heterogenität bejahen. A.a.O., S. 193f.

8 Vgl. Standfest, Claudia u.a.: leben-lernen-glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen. Eine empirische Untersuchung über die Leistungsfähigkeit von Schulen in evangelischer Trägerschaft. Schule in evangelischer Trägerschaft Bd. 5. Waxmann Münster 2005. Vgl. auch Hallwirth, Uta/Scheunpflug, Annette: Entwicklungsprozesse an der CJD Christophorusschule-Hauptschule Versmold. In: Handbuch Schulentwicklung, hrsg. v. T. Bohl/W. Helsper /H. G. Holtappels/C. Schelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (erscheint voraussichtlich Herbst 2010).

9 Z.B. um die Schule für Zirkuskinder, die individualisiertes Lernen in besonders ausgeprägter Weise umsetzt oder das evangelische Gymnasium Mössingen, das 2010 für seine Schulentwicklung den Akademiepreis im Rahmen des Deutschen Schulpreises erhalten hat etc.

10 Viele evangelische Reformschulen gehören beiden oder einem der Netzwerke an.

Jeannette Otto

Die ideale Schule

Die Bundesländer liefern sich einen Wettstreit um die beste Schulform – doch auf die Experten und die Eltern hört niemand.

Seitdem die Menschen zur Schule gehen, träumen sie von der perfekten Schule. Dabei gehen die Ansichten darüber, was eine gute Schule ausmacht, weit auseinander. Die einen wünschen sich eine angstfreie Schule als wirklichen Lebensort ohne Noten und Sitzenbleiben, andere suchen nach Leistung und Eliteförderung. Ein Traum aber verbindet die meisten pädagogischen Visionäre miteinander: Eine Schule, in der jedes einzelne Kind im Mittelpunkt steht, die jeden Schüler mitnimmt, sich auf die unterschiedlichsten Begabungen einstellt und unentdeckte Potenziale hebt. Doch das einzelne Kind gerät leicht aus dem Blick, wenn sich Schulen vor allem auf Leistungsvergleiche, die Einführung neuer Bildungsstandards und die neuesten Rahmenrichtlinien aus den Kultusministerien konzentrieren müssen.

Dabei sollte doch alles anders werden, nachdem die Ergebnisse der ersten Pisa-Studie vor fast zehn Jahren Deutschlands Schülern nur Mittelmaß bescheinigt hatten. Der Schock saß tief und führte zu grundsätzlichen Fragen: Taugen die tradierten Schulsysteme noch, damit Deutschlands Schüler wieder den Anschluss an die internationale Spitze schaffen? Und in welchen Schulformen sind sie am besten aufgehoben?

Ein Wettlauf um die effektivsten Schulstrukturen begann. Seitdem sind die Schulsysteme der 16 Bundesländer gigantische Großbaustellen. Es wird aufgerissen und zubetoniert, aufgestockt und abgespeckt, je nachdem welche politische Konstellation gerade über Bildung entscheidet. Eine unvollendete Reform folgt der nächsten. „Für die meisten Strukturreformen gibt es keine pädagogische Logik. Das ist immer ein politischer Kuhhandel“, sagt Hans Brügelmann, Erziehungswissenschaftler an der Universität Siegen.

Der Wettlauf um die effektivsten Schulstrukturen und die endlosen Reparaturen am Bauwerk Schule haben ihren Preis: Der konkrete Unterricht und das Lernen der Schüler/-innen gerät aus dem Blick.

Die ZEIT-Redakteurin Jeannette Otto wirft einen Blick auf die „ideale Schule“.

Quelle: ZEIT Wissen 03/2010, Die Zeit online, 4.5.2010

© Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co.KG

Die endlosen Reparaturen am Bauwerk Schule haben ihren Preis – Eltern, Schüler und Lehrer reagieren zunehmend empfindlich auf jedes weitere Experiment. In Hamburg tobt seit zwei Jahren ein Bildungskrieg, wie ihn Deutschland noch nicht erlebt hat. Was den Aufstand der Eltern heraufbeschworen hat, sind nicht mehr als zwei Schuljahre. Hamburgs schwarz-grüner Senat plant, die Grundschule zur sechsjährigen Primarschule zu reformieren. Dafür muss das Gymnasium um zwei Jahre schrumpfen, ausgerechnet die Lieblingsschule der Hamburger Eltern. Ihnen fehlt der Glaube, dass Schule automatisch besser wird, sobald sich die Strukturen ändern. Zudem gibt es bisher keinerlei eindeutige empirische Belege, dass die sechsjährige Grundschule zu mehr Leistung führt als die vierjährige. „Wir Bildungsforscher interpretieren das so, dass sechs Jahre gemeinsames Lernen nichts schaden, aber auch nichts verbessern“, sagt Olaf Köller, Direktor am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel. „Die Kernvoraussetzung für eine gute Schule ist gelingender Unterricht, nicht die Struktur“, sagt Köller. Guter Unterricht sei unter allen Strukturbedingungen möglich.

„Wir Bildungsforscher interpretieren das so, dass sechs Jahre gemeinsames Lernen nichts schaden, aber auch nichts verbessern“, sagt Olaf Köller, Direktor am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel. „Die Kernvoraussetzung für eine gute Schule ist gelingender Unterricht, nicht die Struktur“, sagt Köller. Guter Unterricht sei unter allen Strukturbedingungen möglich.

Allerdings: Deutschland und Österreich sind die einzigen Länder in Europa, die ihre Schüler bereits nach vier Jahren Grundschule auf mehrere Schulformen verteilen und damit Lebenswege zementieren. Immer mehr Eltern sehen aus Frustration über das zergliederte und hochselektive Schulsystem im längeren gemeinsamen Lernen neue Hoffnung. „Die gemeinsame, inklusive Schule für alle ist für das Hineinwachsen in eine demokratische Gesellschaft unverzichtbar“, sagt Hans Brügelmann. Das aber ist noch lange nicht Konsens. Eine flächendeckende Einführung von Gemeinschaftsschulen sei in Deutschland nach wie vor politisch nicht gewollt, sagt Olaf Köller. „Allein schon, weil sich niemand vom Gymnasium verabschieden will. Da müssen wir uns nichts vormachen.“ In vielen Bundesländern zeichne sich aber ein Trend zur Zweigliedrigkeit ab. Das heißt: Nach der Grundschule steht neben dem Gymnasium nur eine weitere Schulform zur Verfügung, die im Idealfall ebenfalls zum Abitur führt. In Hamburg und Bremen werden Haupt- und Realschüler künftig unter einem Dach unterrichtet. Das

Abitur kann in den neuen Stadtteil- bzw. Oberschulen nach 13 Jahren absolviert werden. In einem derart durchlässigen System sollte kein Kind mehr in seiner Entwicklung behindert werden. Und so kann, wer sich etwa erst in der achten Klasse vom Sinn des Lernens überzeugen lässt, immer noch bis zum Abitur durchstarten. Abstellgleise darf es in einem zukunftsfähigen Schulsystem nicht mehr geben. Die moderne Schule muss dafür sorgen, dass kein Kind zurückbleibt.

Dafür brauchen Pädagogen einen neuen Blick auf ihre Schüler: Es gibt kein Kind, das alles kann – aber auch keines, das nichts kann. Die Vielfalt an Talenten und Begabungen, aber auch an Schülern ganz unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft zum Programm zu machen bedeutet auch, sie nicht mehr als Bedrohung zu erleben. Bisher hat Heterogenität in der Ausbildung vieler Lehrer kaum eine Rolle gespielt. Sie haben sich auf ein Schulsystem eingestellt, das gut vorsortiert und die Schwachen rechtzeitig von den Starken trennt. Aber ohne Lehrer, die sich auf neue differenzierende Unterrichtsmethoden einlassen, um den unterschiedlichen Leistungsniveaus in einer Klasse zu entsprechen, wird Schule nicht gerechter, und die Bildungschancen eines Kindes werden auch weiterhin vom sozialen Status seiner Familie abhängen.

Wer gute Schulen kennt, der weiß, dass sie in jedem beliebigen Schulsystem entstehen können: immer dann, wenn Lehrer, Eltern und Schüler die Entwicklung ihrer Schule selbst in die Hand nehmen. Noch länger auf Rezepte zu setzen, deren Wirkung fragwürdig ist, führt dagegen vor allem dazu, dass Potenziale und Talente im großen Stil verschwendet werden.

Weiterentwicklung der Wartburg-Grundschule in Münster

Leben und Lernen in einer Schule von Jahrgang 1 bis 10

„Wo ‚anders sein‘ normal ist, lernen Kinder besonders nachhaltig, sich in ihrer Vielfalt zu respektieren, voneinander zu lernen, sich zu helfen und helfen zu lassen, zusammen zu arbeiten usw.“ (Auszug aus der Bewerbung für den Deutschen Schulpreis 2008)

Seit Ende der 1960er Jahre arbeiten Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Schülerinnen und Schüler, Eltern und viele weitere engagierte Personen an der stetigen Weiterentwicklung der Wartburg-Grundschule in Münster-Gievenbeck. Im Jahr 2008 wurde dieses Engagement für eine gute Schule mit der Verleihung des Deutschen Schulpreises gewürdigt. Als Hauptpreisträger erhielt die Wartburg-Grundschule diese höchste schulische Auszeichnung aus den Händen von Bundespräsident Horst Köhler.

In ihrer Begründung attestierte die Jury des Deutschen Schulpreises der Schule einen besonders hohen Entwicklungsstand in allen für die Auszeichnung relevanten Qualitätsbereichen: Unterrichtsentwicklung/Unterrichtsqualität, Umgang mit Vielfalt, Leistungserziehung, Übernahme von Verantwortung für sich und für andere, schulische und außerschulische Kooperation und Schule als lernende Organisation.

Unsere Erfahrungen der letzten Jahre und nicht zuletzt der Schulpreis ermutigen uns, das Konzept der Wartburg-Grundschule in seinen wesentlichen Grundsätzen auch in den Schulbereich der Sek. I zu über-

Die Wartburg-Grundschule ist eine evangelische Grundschule in staatlicher Trägerschaft. Nach der Verleihung des Deutschen Schulpreises im Jahr 2008 hat sich die Schule gemeinsam mit Eltern, Pädagog/-innen, und Erziehungswissenschaftler/-innen daran gemacht, ein Konzept zur Weiterentwicklung der Schule zu erarbeiten. Der nebenstehende Text ist ein Auszug aus dem vorgelegten Schulkonzept.

Weitere Informationen unter: www.wartburg-grundschule.de (Das Konzept kann unter dem Stichwort „Aktuelles“ eingesehen werden).

tragen und weiterzuentwickeln. Initiatoren sind u.a. die Kinder des Schulparlamentes des Schuljahres 2008/2009, die in der Sitzung vom 18. Februar 2009 die Idee einer „WartburgSchule“ von Jahrgang 1 bis 10 ins Leben riefen. Unter großem Beifall der anderen Kinder regte die Schulparlamentarierin Lorena an, das Preisgeld des Deutschen Schulpreises für den Bau eines weiteren Kinderhauses zu verwenden, in dem die Kinder auch nach der Primarstufe als Wartburgschüler weiter lernen könnten.

Hintergrund dieser Überlegungen ist die Frage, wie das erfolgreiche Lernen und Leben an der Wartburg-Grundschule für die weitere Bildung im Lebenslauf der Schülerinnen und Schüler fortgesetzt werden kann. Mit unserer Idee eines neuen Schulkonzeptes möchten wir einen Beitrag zur Erweiterung der Vielfalt der städtischen Bildungslandschaft in Münster leisten. Damit verbunden ist das Ziel, interessierten Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern ein Angebot zu eröffnen, das bewährte schulpädagogische und didaktische Prinzipien der Wartburg-Grundschule in der Sek. I fortsetzt. Wir möchten unsere Schule in eine gemeinsame Schule für alle Kinder von Jahrgang 1 bis 10 umwandeln.

An der Konkretisierung dieser Idee beteiligten sich in den vergangenen Monaten 50 Menschen aus der Schulgemeinde. Hand in Hand entwickelten sie in verschiedenen Arbeitsgruppen ein visionäres Bild der WartburgSchule bis Jahrgang 10, das die Grundlage für die hier vorgelegten Überlegungen bildet. In der Auftaktveranstaltung einigten sich alle Beteiligten im Rahmen einer „Zukunftswerkstatt“ darauf, eine Schule zu konzipieren, die die Leitziele der Wartburg-Grundschule weiterführt und auf den Sekundarbereich überträgt. Aus dieser „Zukunftswerkstatt“ entstanden fünf Arbeitsgruppen, in denen Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, Schulberaterinnen und Schulberater gemeinsam ein Schulkonzept erarbeitet haben.

Kern des Konzeptes ist eine inklusive Schule für alle Kinder von Klasse 1 bis 10, bei der das jahrgangsübergreifende Lernen ohne Noten auch in der Sekundarstufe im Mittelpunkt steht. In der gebundenen Ganztagschule arbeiten die Schülerinnen und Schüler nicht nur in ihren Lerngruppen, sondern treffen sich auch in Mentorengruppen. In diesen Gruppen sind Kinder und Jugendliche aus allen Jahrgängen versammelt und werden dort von einem Pädagogenteam über die gesamte Schulzeit hinweg betreut, was eine kontinuierliche pädagogische Begleitung ermöglicht.

An der WartburgSchule werden die demokratischen Strukturen der Primarstufe fortgesetzt und erweitert. Alle an Schule Beteiligten werden in die schulischen Prozesse eingebunden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter übernehmen mit dem Schulleitungsteam gemeinsam Verantwortung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eltern partizipieren neben den gesetzlich festgelegten Gremien an der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch aktive Teilnahme an Teamsitzungen (Projektvorbereitung), an regelmäßigen thematischen Elternabenden und -seminaren. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für ihr Lernen, für die Gemeinschaft und für die Schulentwicklung. Die Schülergremien Klassenrat, Haus- und Schulparlament werden in der Sek. I weitergeführt.

In der WartburgSchule lernen Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen ethnischen, kulturellen und religiösen Hintergründen und Erfahrungen. Diese Heterogenität sehen wir als gewinnbringende Ressource. Eine dialogische Grundeinstellung dient dem Kennenlernen und Verstehen eigener und anderer Glaubenswege. Sie bringt sie in grundsätzlicher Wertschätzung miteinander ins Gespräch und achtet dabei sowohl das Gemeinsame als auch die Unterschiede. Das religiöse Lernen in der WartburgSchule findet in unterschiedlichen Kontexten statt:

Der Religionsunterricht an der WartburgSchule ist Teil projektorientierter Gesamtlernsituationen und offen für alle Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus werden Fragen der Lebensgestaltung und –bewältigung, nach Sinn und Werten, nach Spiritualität und Seelsorge sowie interkulturelle und interreligiöse Fragestellungen z.B. durch Schulgottesdienste, Angebote der Schulseelsorge, Tage ethischer und religiöser Orientierung etc. in die Gestaltung des Schullebens aufgenommen und bearbeitet. Religiöses Lernen vollzieht sich auch über die Öffnung der Schule. Kirchengemeinde, Diakonie und Jugendarbeit sind außerschulische Partner, die gemeinsam mit der Schule Angebote, wie z.B. Projekte diakonischen Lernens, konzipieren und damit einen Beitrag zum religiösen Lernen der Schülerinnen und Schüler leisten.

Christine Steiner

Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule? (Auszug)

In der Bundesrepublik sind die Chancen auf Bildung sozial so ungleich verteilt wie in kaum einem anderen OECD-Land. Genauer noch: In der Bundesrepublik haben sich die Bildungschancen in den vergangenen Jahrzehnten deutlich polarisiert. Diese Ungleichheitsdynamik führt tendenziell zu einem frühen und vergleichsweise irreversiblen sozialen Ausschluss eines beträchtlichen Teils der Kinder und Jugendlichen. Gerade für sie geht es nicht nur um bessere Bildungschancen, sondern um die Sicherung ihrer gesellschaftliche Teilhabechancen.

Aus diesem Grund werden mit dem im Zuge der verschiedenen Reformanstrengungen in den vergangenen Jahren unternommenen starken Ausbau von Ganztagschulen nicht nur bildungs- sondern auch sozialpolitische Ziele verfolgt. Entsprechend vielfältig sind die Erwartungen an die Ganztagschule. Dies erweckt gelegentlich den Eindruck einer politischen „Wünsch-dir-was-Liste“, vor allem aber nährt es die Befürchtung, dass die Ganztagschule mit zu lösenden Problemen aller Art überfrachtet wird. Vielfach wird daher dafür plädiert, anstelle einer Vielfalt von Zielen die konsequente Umsetzung innovativer bzw. kompensatorischer pädagogischer Konzepte in den Mittelpunkt zu stellen. Letztlich sei damit auch mehr Chancengleichheit zu erreichen. Ohne dies in Abrede stellen zu wollen: Sowohl angesichts der Gefahr einer sozialen Exklusion von Kindern und Jugendlichen als auch im Hinblick auf die Vorbehalte, die es gerade auch in der Bundesrepublik gegenüber der Ganztagschule gab und gibt, stellt sich die Frage, wer überhaupt Zugang zu ganztagsschulischen Angeboten findet. Letztlich ist dies auch die Voraussetzung dafür, dass pädagogische Konzepte ihre fördernde und unterstützende Wirkung entfalten können. Aus diesem Grund wurde im vorliegenden Beitrag der Frage nach den Zugängen und des dauerhaften Verbleibs in schulischen Ganztagsangeboten nachgegangen. Zunächst: Die Ganztagschule ist sicher nicht die Schule, an der vor allem die Schüler/innen mit ausgeprägten Lebens- und Lernproblemen zu finden sind. Anders als vor einigen Jahrzehnten braucht man heute nicht mehr zu fragen, wer an der Ganztagschule gewissermaßen „übrig bleibt“.

Dafür sprechen einige der im Verlaufe des Beitrages vorgestellten Ergebnisse, angefangen von der gestiegenen Akzeptanz unter den Familien, über die offenbar steigenden Teilnahmequoten gerade auch im vorwiegend offenen Angebot des Grundschulbereiches bis hin zur doch recht deutlichen Präsenz von Kindern aus vergleichsweise gut situierten Haushalten in den Schulen der Sekundarstufe I. Vielmehr ist zu fragen, ob durch die Ganztagschule vor allem auch die Kinder und Jugendlichen erreicht werden, die besondere Unterstützung und Förderung brauchen. Ausgehend davon, dass in den Bundesländern und Regionen Ganztagsangebote vor allem auch dort etabliert werden, wo ein besonderer Förderungsbedarf besteht und dort zumindest zum Teil der Aufbau als gebundene Ganztagschule erfolgt, wurde zunächst der Frage nachgegangen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung der Schülerschaft und der Organisationsform des Ganztagsbetriebes gibt. Im Primarbereich ließen sich kaum Hinweise für eine solche Ausdifferenzierung finden. Allerdings muss hier einschränkend gesagt werden, dass im Grundschulbereich gebundene Ganztagsformen nur in geringem Umfang existieren. Die Vermutung, dass im Grundschulbereich recht weit reichende Selektivitäten durch die elterlichen Entscheidungen über die Teilnahme ausgelöst werden, konnte nur bedingt bestätigt werden. Dies ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass das Betreuungsangebot an Grundschulen gerade auch und zunehmend von erwerbstätigen Eltern und Alleinerziehenden in Anspruch genommen wird. Bildungs- bzw. Herkunftseffekte halten sich damit in Grenzen, obwohl sie stellenweise durchaus zu finden sind.

*Dr. Christine Steiner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut e.V. und dort an der Durchführung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) beteiligt. In einem Beitrag in der Zeitschrift für Pädagogik stellt sie die Frage, ob durch die Ganztagschule Chancengleichheit im Bildungswesen gefördert wird. Auf Grundlage der Daten aus der StEG-Studie wird beleuchtet, wer die verschiedenen Formen der Ganztagschule besucht und inwieweit damit sozial-selektive Beteiligungen verbunden sind. Der nebenstehende Auszug ist das Fazit aus dem Text „Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule“, der im 54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik im Juli 2009 erschienen ist (S. 81-105). Kontakt: steiner@dji.de.
Quelle: Zeitschrift für Pädagogik – 55 Jg. 2009 – 54. Beiheft.*

Etwas anders stellt sich die Lage im Bereich der Sekundarstufe I dar. Hier zeigte sich, dass der erwartbare Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Schüler/innen und Organisationsform der Ganztagschule in der Tat besteht: Während Schulen, deren Schüler/innen aus eher gut oder besser gestellten Elternhäusern kommen, den Ganztagsbetrieb in offener Form durchführen, führen Schulen, deren Schülerschaft aus eher schlechter gestellten Familien kommt, den Ganztagsbetrieb vornehmlich in gebundener Form durch.

Damit sind Schulen mit einem vergleichsweise hohen Anteil förderungsbedürftiger Kinder und Jugendlicher nicht nur recht umfangreich im Ganztagschulspektrum vertreten, aufgrund der Verbindlichkeit sind herkunftsselektive Einflüsse auch nur bedingt möglich (z.B. im Rahmen von Schulwahlentscheidungen). Die Wahl über die Teilnahme am Ganztagsangebot hatten vor allem die Eltern und Kinder aus tendenziell besser gestellten sozialen Lagen. Aber eben nicht nur: Zu einem beachtlichen Teil waren gerade auch unter den gebundenen Ganztagschulen Schulen mit einer Schüler/innenschaft zu finden, deren soziale Herkunft als vergleichsweise unproblematisch gilt. Von der Teilnahmekontinuität, die gebundene Schulen bieten, „profitieren“ damit soll wohl Schüler/innen aus schlechter als auch aus besser gestellten Herkunftskontexten. Im Rahmen dieses Beitrages konnte nicht geprüft werden, ob besser gestellte Familien sich bewusst für spezifische Formen des Ganztagsangebots um einer bestmöglichen Förderung ihrer Kinder Willen entscheiden.

Die Untersuchung der Teilnahmeentscheidungen an offenen Ganztagschulen im Bereich der Sekundarstufe I zeigte angesichts der dort vertretenen Sozialgruppen doch recht deutliche sozialelektive Effekte: Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern hatten nicht nur zu beiden Erhebungszeitpunkten eine größere Chance, am Ganztagsbetrieb teilnehmen, sie hatten auch eine größere Chance auf eine regelmäßige bzw. dauerhafte Teilnahme. Letzteres unterscheidet sie von Kinder und Jugendlichen aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien. Diese hatten eine geringere Chance, regelmäßig an den Ganztagsangeboten ihrer Schulen teilzunehmen.

Zusammengenommen zeichnet sich damit ein zwiespältiges Bild in Bezug auf die Teilnahme- und das heißt auf die Zugangs- und Verbleibschancen zu bzw. in Ganztagsangeboten ab: Auf der einen Seite haben Kinder und Jugendliche aus weniger privilegierten Familien dadurch, dass sie vor allem gebundene Ganztagschulen besuchen, gewissermaßen automatisch gute Teilnahmekancen. Ob dies nun in der Tat zu einer besseren Förderung führt, muss an dieser Stelle offen bleiben. Zumindest lässt sich zeigen, dass unter den Schulen mit einem vergleichsweise hohen Anteil unterstützungsbedürftiger Schüler/innen die Voraussetzungen für mehr Förderung z.B. mit Blick auf eine verbesserte konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und Angebot deutlich verbessert wurden. Auf der anderen Seite haben vor allem Kinder aus tendenziell besser gestellten Elternhäusern bessere Teilnahmekancen, entweder weil sie eine gebundene Schule besuchen oder sich in offenen Schulen häufiger bzw. regelmäßiger an entsprechenden Angeboten beteiligen (können).

Natalie Fischer, Felix Brümmer, Hans Peter Kuhn, Ivo Züchner

Individuelle Wirkungen des Ganztagsschulbesuchs in der Sekundarstufe

Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG)

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Unterstützungsprogramme ins Leben gerufen, um die Zahl der Ganztagschulen in Deutschland substanziell zu erhöhen und die Qualität ihrer Arbeit zu verbessern. Die Erwartungen sind hoch und beziehen sich unter anderem auf die Kompensation sozialer Benachteiligung und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Soziales Lernen, Motivation und das akademische Selbstkonzept sollen ebenso gefördert werden wie der Erwerb kognitiver Kompetenzen. Im folgenden Beitrag wird anhand des Vergleichs zwischen am Ganztagsbetrieb teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Schülerinnen und Schülern überprüft, ob sich entsprechende Wirkungen nachweisen lassen. Berichtet werden Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), die den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen seit 2005 evaluiert. Es wird analysiert, wie sich die befragten Sekundarstufenschüler/-innen in Abhängigkeit von der Teilnahme an Ganztagsangeboten von 2005 bis 2007 entwickelt haben.

Teilnahme an Ganztagsangeboten

Einleitend muss erläutert werden, was in Ganztagschulen der Sekundarstufe I unter einem „Teilnehmer“/einer „Teilnehmerin“ verstanden werden darf. Im Gegensatz zur Grundschule ist die Teilnahmeintensität wesentlich geringer: Nur zwischen 40 und 50% der Schüler/-innen nehmen an mindestens drei Tagen in der Woche am Ganztagsbetrieb teil, viele „spielen im Ganztagsbetrieb ihrer Schule eine Gastrolle“ (Klieme et al. 2007, S. 359). Betrachtet man die Teilnahme an Ganztagsangeboten über zwei Jahre, so nehmen nur 12% aller befragten Schüler/-innen dauerhaft für mindestens drei Tage in der Woche an Ganztagsangeboten teil. Dieser Prozentsatz erhöht sich mit dem Bindungsgrad der Schule. Die StEG-Ergebnisse zeigen jedoch, dass selbst in voll gebundenen Ganztagschulen längst nicht alle Schüler an mindestens drei Tagen am Ganztagsbetrieb teilnehmen. Insofern sind Ganztagschüler/-innen im Sekundarbereich nur schwer von Halbtagschüler(n)/-innen, die außerunterrichtliche Zusatzangebote besuchen, zu unterscheiden. Was bedeutet das nun für die erhofften Wirkungen der Ganztagschule?

Betrachtet man US-amerikanische Ergebnisse zur Wirkung von extracurricularen Angeboten, so haben sich Dauer und „Dosierung“ des Besuchs als wichtige Einflussgrößen gezeigt. Bei der in der Sekundarstufe vorgefundenen geringen Teilnahmeintensität darf man also nur mit geringen Auswirkungen rechnen. Wir gehen außerdem davon aus, dass Wirkungen der Angebote von spezifischen Qualitätsmerkmalen abhängen. Insbesondere Angebote, die von den Schüler(n)/-innen als gut strukturiert erlebt werden, in denen sie sich sozial gut aufgehoben fühlen, die ihre Interessen ansprechen und Partizipation zulassen, sollten positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Jugendlichen haben (vgl. Fischer, Radisch & Stecher 2009).

Im Folgenden werden Effekte der Teilnahme an Ganztagsangeboten sowie Einflüsse der Teilnahmeintensität und der Angebotsqualität berichtet.

Wirkungen auf Schulnoten

In StEG wurden – anders als in Schulleistungsstudien wie z.B. PISA – keine objektiven Leistungsdaten erhoben. Stattdessen wurden von den Schüler(n)/-innen die Zeugnisnoten in den Hauptfächern erfragt. Schulnoten sollten besonders sensitiv bezüglich der Wirkung einer Teilnahme an Ganztags-

Die Autor/innen aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (DIPF) konzentrieren sich in dem nebenstehenden Beitrag auf die ersten beiden Erhebungswellen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“. Zusammenfassend werden die Resultate zu individuellen Wirkungen der Teilnahme an Ganztagsschulangeboten in der Sekundarstufe dargestellt. Insgesamt zeigen sich kleine positive Effekte des Ganztagsschulbesuchs. Text aus: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, 2/2010, S. 38-39.

Weitere Informationen zur StEG-Studie unter: www.projekt-steg.de. Kontakt: fischer@dipf.de.

© Carl Link [Programmbereich Schulmanagement] Wolters Kluwer Deutschland GmbH

angeboten sein, da ein besonderes Potenzial der Angebote in der Förderung fachübergreifender Kompetenzen liegt, die neben den kognitiven Leistungen in die Benotung einfließen (vgl. Klieme 2003).

Anhand der StEG-Daten kann gezeigt werden, dass sich die reine Teilnahme an Ganztagsangeboten der Schule auf die Entwicklung der Noten in Deutsch und Mathematik nach dem Übergang in die Sekundarstufe auswirkt (Fischer, Kuhn & Klieme 2009). Die Noten der Schüler/-innen, die am Ganztagsbetrieb teilnehmen, entwickeln sich über zwei Jahre etwas positiver, als die ihrer nicht teilnehmenden Mitschüler/-innen. Weitere Analysen zeigen, dass im Hinblick auf die Notenentwicklung insbesondere der dauerhafte Besuch von Ganztagsangeboten (z.B. über zwei Jahre) von Vorteil ist, hingegen lässt sich kein Effekt der Teilnahmeintensität in Tagen pro Woche finden. Bei Gymnasiasten hat darüber hinaus die wahrgenommene Qualität des besuchten Ganztagsangebotes einen Einfluss auf die Entwicklung der Deutschnote.

Wirkungen auf die Motivation

Auch die Lernmotivation wird vom Besuch der Ganztagsangebote beeinflusst. Empirische Ergebnisse zeigen im Allgemeinen eine Verschlechterung der Lernmotivation nach dem Übergang in die Sekundarstufe, das kann auch in der StEG-Stichprobe festgestellt werden. Allerdings verläuft dieser Motivationsabfall bei den Schüler(n)/-innen, die das Ganztagsangebot ihrer Schule nutzen, weniger rasant als bei ihren Mitschüler(n)/-innen. Insofern wirken Ganztagsangebote protektiv im Hinblick auf den Anstieg der Schulunlust nach dem Übergang – als wesentliche Einflussgröße hat sich hier die Angebotsqualität erwiesen. Gut strukturierte Angebote, die sich am Vorwissen und den Bedürfnissen der Schüler/-innen orientieren und ein positives Sozialklima bieten, sind besonders geeignet, die Lernmotivation aufrecht zu erhalten (Fischer, Kuhn & Klieme 2009).

Wirkungen auf das Sozialverhalten

Bezogen auf das Sozialverhalten können ebenfalls Wirkungen nachgewiesen werden. Für alle Schüler/-innen gilt, dass die Teilnahme an einem qualitativ hochwertigen Angebot aggressives Verhalten vermindern kann. Auch ohne Berücksichtigung der Angebotsqualität lässt sich feststellen, dass Schüler/-innen, die dauerhaft an Ganztagsangeboten teilnehmen, weniger aggressives Verhalten berichten als ihre Mitschüler/-innen. Insbesondere scheint sich der Besuch von fachübergreifenden Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangeboten positiv auf das Sozialverhalten auszuwirken.

Wirkungen spezifischer Angebote

Da es sich bei StEG um eine breit angelegte Schulentwicklungsstudie handelt, konnten hier keine detaillierten Informationen zu spezifischen Angeboten der Ganztagschulen eingeholt werden. Einzig die Hausaufgabenbetreuung als Angebot, das an fast allen Schulen durchgeführt wird, wurde näher untersucht. Die Schüler/-innen, die an diesem Angebot teilnehmen, entwickeln sich hinsichtlich Motivation und Schulnoten nicht besser aber auch nicht schlechter als ihre Mitschüler/-innen. Betrachtet man jedoch Qualitätsmerkmale genauer, so lässt sich feststellen, dass der Besuch einer gut strukturierten Hausaufgabenbetreuung, in der eine effiziente Zeitnutzung erfolgt, positive Auswirkungen hat. Hier profitieren insbesondere Schüler/-innen mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Noten und des akademischen Selbstkonzepts (Kuhn u.a. in Vorbereitung). Außerdem zeigt eine angegliederte Studie, dass eine gut strukturierte Hausaufgabenbetreuung den Schüler(n)/-innen helfen kann, die Motivation aufrecht zu erhalten, was letztlich zu besseren Lernergebnissen bei den Hausaufgaben führen kann.

Wirkungen auf Freizeitverhalten und Familie

In StEG wurden auch Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf Freizeitgestaltung und Familie betrachtet. Insgesamt muss konstatiert werden, dass sich Ganztags Teilnehmer/-innen hinsichtlich ihrer Freizeitgestaltung nicht wesentlich von ihren Mitschüler(n)/-innen unterscheiden. Sie gehören durchschnittlich etwa eben so vielen Vereinen an und unternehmen in ihrer Freizeit ähnliche

Dinge. Auch hinsichtlich des Familienklimas und der Unternehmungen mit der Familie ergeben sich wenige Unterschiede. Insgesamt scheint die dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten eher dazu beizutragen, dass das Familienklima (welches sich über die Jugendzeit hinweg normalerweise verschlechtert) stabil gehalten wird. Eltern fühlen sich durch die Ganztagschule bei der Hausaufgabenunterstützung und in Bezug auf erzieherische Probleme entlastet. Zudem zeigt sich, dass sich Eltern von Ganztagschüler(n)/-innen besonders aktiv an schulischen Aktivitäten und Gremien beteiligen.

Ausblick

Vor dem Hintergrund, dass viele Schüler/-innen nur wenige Angebote pro Woche wahrnehmen, sollten in Zukunft spezifische Angebote und ihre Wirkpotenziale detaillierter betrachtet werden. Die von den Schüler(n)/-innen wahrgenommene Angebotsqualität scheint ein wichtiger Faktor im Hinblick auf die Entwicklung der Motivation und des Sozialverhaltens zu sein – hier stellt sich die Frage, wie ein qualitativ hochwertiges Angebot gestaltet sein muss. Was können Lehrkräfte und Pädagogen dazu beitragen, dass sich die Schüler in der Schule wohl fühlen, die Lernmotivation und letztlich die Lernleistung gesteigert werden kann? Erste Analysen in Bezug auf die Hausaufgabenbetreuung zeigen die Wichtigkeit einer strukturierten Lernumgebung. Mutmaßlich sind für unterrichtsferne Angebote andere Qualitätskriterien bedeutsamer. Hierzu kann StEG nur relativ global Auskunft geben, weitere detaillierte Studien sind nötig. Mit der Auswertung der dritten Erhebungswelle, deren Daten Ende 2009 vorliegen werden, erwarten wir neue Erkenntnisse über langfristige Wirkungen. Wir erhoffen uns unter anderem Hinweise darauf, was die Ganztagschule tun kann, um auch ältere Schüler/-innen dauerhaft anzusprechen.

Fazit

In der breit angelegten Schulentwicklungsstudie StEG lassen sich erste Hinweise auf individuelle Wirkungen von Ganztagsangeboten finden. Das ist bemerkenswert, da diese Frage nicht im Vordergrund der Studie steht und Angebotsmerkmale deshalb nur relativ grob erhoben wurden. In Bezug auf Freizeitverhalten und Familienleben der Schüler/-innen scheint der Ganztagsschulbesuch keine grundlegenden Umgestaltungen zur Folge zu haben. Insbesondere beim Übertritt in die Sekundarstufe I können protektive Wirkungen der Teilnahme an Ganztagsangeboten im Hinblick auf die Entwicklung von Lernmotivation und Schulnoten nachgewiesen werden. Aber auch für ältere Schüler/-innen gilt: Der dauerhafte Besuch von qualitativ hochwertigen Angeboten der Ganztagschule kann sich positiv auf das Sozialverhalten, die Motivation und schulische Leistungen auswirken.

Literatur:

- Fischer, Kuhn, Klieme (2009). Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In Stecher, Allemann-Ghionda u.a., *Ganztägige Bildung und Betreuung*. Weinheim, Beltz.
- Fischer, Radisch, Stecher (2009). Halb- und Ganztagsbetrieb. In Blömeke, Bohl, u.a. *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt/UTB.
- Klieme (2003). Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. Eine empirische Analyse auf der Basis der PISA-Studie. In: Döbert, von Kopp, u.a., *Bildung vor neuen Herausforderungen*. Neuwied, Luchterhand.
- Klieme, Holtappels, u.a. (2007). *Ganztagschule in Deutschland, Bilanz und Perspektiven*. In Holtappels, Klieme, u.a., *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim, Juventa.
- Kuhn, Brümmer, Fischer, Züchner (in Vorbereitung). *Differentielle Effekte der Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule*.

IV. Fundstellen:

Texte aus EKD und Landeskirchen zu Bildung und Bildungsgerechtigkeit

Kirche und Bildung – Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns

Eine Orientierungshilfe des Rates der EKD, 2010

http://www.ekd.de/EKD-Texte/kirche_und_bildung.html

Maße des Menschlichen – Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft

Eine Denkschrift des Rates der EKD, 2003

<http://www.ekd.de/EKD-Texte/44595.html>

Gerechte Teilhabe – Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität

Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland, 2006

http://www.ekd.de/EKD-Texte/denkschrift_gerechte_teilhabe.html

Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit – Weiterentwicklung von Berufs- und Tätigkeitsprofilen.

Ein Positionspapier des Diakonischen Werks der EKD. Diakonie-Texte 1/2010

http://www.diakonie.de/Texte_01_2010-Betreuung_in_der_Kindheit.pdf

Bildung und Betreuung – von Anfang an!

Ein Plädoyer für qualitativ hochwertige Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder bis drei Jahre des Diakonischen Werks der

Evangelischen Kirche in Deutschland e.V. und der Bundesvereinigung Evangelischer

Tageseinrichtungen für Kinder e.V., 2009

http://www.beta-diakonie.de/cms/0210_Bildung_und_Betreuung.pdf

Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich

10 Thesen des Rates der EKD, 2007

<http://www.ekd.de/EKD-Texte/elementarbildung.html>

Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet – Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen.

Eine Erklärung des Rates der EKD, 2004

<http://www.ekd.de/EKD-Texte/44706.html>

Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft

Texte und Kundgebung der 5. Tagung der 8. Synode der EKD vom 11. September 1994

Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1995.

Die Publikation (Bestellnummer 134) kann unter der Adresse Evangelische Kirche in Deutschland, Versand, Herrenhäuser Str. 12, 30419 Hannover, Tel.: 0511/2796-460, Fax: 0511/2796-457, E-Mail:

versand@ekd.de, als Print-Ausgabe bestellt werden.

Schulen in evangelischer Trägerschaft – Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven.

Eine Handreichung des Rates der EKD, 2008

http://www.ekd.de/EKD-Texte/schulen_evangelischer_traegerschaft.html

Ganztagsschule – in guter Form!

Eine Stellungnahme des Rates der EKD, 2004

<http://www.ekd.de/EKD-Texte/ganztagsschule.html>

Religionsunterricht

10 Thesen des Rates der EKD, 2006

<http://www.ekd.de/download/religionsunterricht.pdf>

Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität.
Eine Denkschrift der EKD, 1994

http://www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf

Religiöse Bildung in der Schule

Kindgebung der 1. Tagung der 9. Synode der EKD vom 23.-25. Mai 1997 in Friedrichroda

Der Text kann unter der Adresse Evangelische Kirche in Deutschland, Versand, Herrenhäuser Str. 12, 30419 Hannover, Tel.: 0511/2796-460, Fax: 0511/2796-457, E-Mail: versand@ekd.de, als Print-Ausgabe bestellt werden.

Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler

Eine Stellungnahme des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland, 1999

http://www.ekd.de/EKD-Texte/religionsunterricht_muslimisch_1999.html

Religion in der Grundschule

Eine Stellungnahme des Rates der EKD, 2001

<http://www.e-k-d.de/EKD-Texte/44719.html>

Religion und Allgemeine Hochschulreife: Bedeutung, Aufgabe und Situation des Religionsunterrichts
in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur

Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2004

http://www.ekd.de/download/religion_und_allgem_hochschulreife.pdf

Kirche und Jugend – Lebenslagen, Begegnungsfelder, Perspektiven

Eine Handreichung des Rates der EKD, 2010

http://www.ekd.de/EKD-Texte/kirche_und_jugend.html

Kooperation Kinder- und Jugendhilfe und Schule – Umsetzung auf der Grundlage des
Evangelischen Bildungsverständnisses.

Eine Handreichung des Diakonischen Werks der EKD. Diakonie-Texte 2/2006.

<http://www.diakonie.de/Texte-2006-02-KiJu-Schule.pdf>

Perspektiven für Jugendliche mit schlechteren Startchancen

Eine Stellungnahme der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend, 2003

http://www.ekd.de/EKD-Texte/jugend_startchancen_2003.html

Den Bildungsauftrag wahrnehmen – Evangelische Perspektiven zur Situation der Hochschulen in
Deutschland.

Ein Votum des Evangelischen Hochschulbeirats der EKD, EKD-Texte 105, 2009

http://www.ekd.de/download/ekd_texte_105.pdf

Die Präsenz der evangelischen Kirche an der Hochschule

Ein Positionspapier des Rates der EKD, 2006

http://www.ekd.de/EKD-Texte/praesenz_ev_kirche_hochschulen.html

Leuchtfener 7. In: Kirche der Freiheit. Perspektiven für die evangelische Kirche im 21. Jahrhundert

Ein Impulspapier des Rates der EKD 2006, S. 77-80.

<http://kirche-im-aufbruch.ekd.de/images/kirche-der-freiheit.pdf>

Evangelische Landeskirche in Baden

Freiheit und Liebe – Bildungsgesamtplan der Evangelischen Landeskirche in Baden, 2009

http://www.ekiba.de/download/Bildungsgesamtplan_April_2010.pdf

Evangelische Landeskirchen in Baden-Württemberg

Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung: Perspektiven der Evangelischen Landeskirchen für die aktuelle Bildungs- und Schulpolitik in Baden-Württemberg. Hrsg.: Evangelische Landeskirche in Baden; Evangelische Landeskirche in Württemberg. – Stuttgart: Evang. Medienhaus, 2009. – 23 S.

(Enthält die gemeinsame Erklärung des Evangelischen Oberkirchenrats in Stuttgart und des Evangelischen Oberkirchenrats in Karlsruhe vom 26. September 2009 und die Entschließung der Württembergischen Landessynode vom 13. März 2009 sowie der Badischen Landessynode vom 25. April 2009)

Evangelische Kirche in Bayern

Mehr Bildungsgerechtigkeit schaffen – Die Hauptschule stärken.

Wort der Landessynode vom 29. November 2006

http://www.bayern-evangelisch.de/www/download/Wort_der_Landessynode_zu_Bildungsgerechtigkeit.pdf

Bildungskonzept für die Evangelisch-lutherische Kirche in Bayern, München 2004

[http://www.bayern-evangelisch.de/www/download/synode_2004_bildungskonzept\(1\).pdf](http://www.bayern-evangelisch.de/www/download/synode_2004_bildungskonzept(1).pdf)*Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers*

Bildung schafft Anschluss – evangelische Wege zur Bildungsgerechtigkeit.

Wort der Landessynode Hannover 2010

<http://www.evka.de/schuleundkirche/content.php?contentTypeID=631&id=13238>*Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck*

Bildung stärken – Strukturen klären. Perspektiven kirchlicher Bildungsarbeit in der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck. Eine Studie der Bildungskammer der EKKW 2007

http://www.ekkw.de/media_ekkw/downloads/ekkw_texte_bildungsstudie.pdf*Evangelische Kirche in Mitteldeutschland*

Kirche bildet – Bildungskonzeption der Föderation evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland, 2006

<http://pti.ekmd-online.de/attachment/252150edb2a878c8e11f2f3564f51b1a/234aab5988ea67c7b6d309222a9b2274/Bildungskonzeption+der+EKM.PDF>*Evangelische Kirchen in Nordrhein-Westfalen*

Bildungsgerechtigkeit und Schule

Eine Stellungnahme der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche auf der Grundlage des evangelischen Bildungsverständnisses, 2007.

Weiterführende Literatur zum Thema Bildungsgerechtigkeit:<http://ci-muenster.de/themen/bildung.php>