

Christoph Th. Scheilke

## Jedes einzelne Kind und jeden Jugendlichen fördern



Überlegungen zum schulpolitischen Positionspapier der Evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg „Freiheit – Gerechtigkeit – Verantwortung“

Vortrag vor der Synode der Evangelischen Landeskirche in Württemberg

„Die Schule war mir immer sehr wichtig. Ich hatte als Kind gute Lehrer. Und ich wollte, dass auch die Haller Kinder gute Lehrer und eine Schule bekommen, in die sie gern gehen. Die Kinder sind der größte Schatz einer Stadt.“

So kommt Johannes Brenz unter der Überschrift „Schulreform und Katechismus“ in einem Schulbuch zu Wort. Für Brenz gehörten in der Tat Katechismus und Schulreform eng zusammen. Luther mit den Schulen und der Hochschätzung der Schulmeister, Philipp Melanchthon mit der Universitätsreform und den alten Sprachen, Johannes Brenz mit dem Katechismus und der Schul- bzw. Kirchenordnung, den Reformatoren ging es um eine komplette Bildungsreform als Teil der Reformation. Lesen und Schreiben, das sollte jeder Mensch, alle sollten alles gründlich lernen (Comenius). Unsere Vorväter wie Brenz und Luther, Melanchthon und Comenius sind dafür mit Wort und Tat eingestanden Dieses Erbe gilt es nicht nur zu verwalten, sondern immer wieder neu zu gestalten im Sinne des christlichen Wirklichkeitsverständnisses, das unser ganzes Leben umfasst.

Auch systematisch ist Kirche als Bildungsinstitution zu bestimmen<sup>1</sup>. Der Bildungsbegriff kommt aus der Mystik (Meister Eckart). Bildung ist also begriffsgeschichtlich im Glauben verankert. Bildung ist auch nicht nur ein kirchlicher Handlungsbereich unter vielen anderen. Bildung ist vielmehr eine der Kirche wesentliche Dimension – und zwar in Verkündigung, Gemeinschaft und Diakonie wie in ihrer dreifachen Gestalt als geglaubte<sup>2</sup>, gelebte und organisierte Kirche.

„Alle kirchlichen Aufgaben sind Variationen der einen Grundaufgabe: Es geht um die Gestaltung einer bestimmten gewissenheitsgestützten Lebenshaltung, um das Gewisswerden des Herzens, um die Bildung des Herzens. Dies Bildungsgeschehen ist die einzige Sache, um die es in aller kirchlichen Arbeit geht.“ (Eilert Herms<sup>3</sup>)

Das EKD-Impulspapier „Kirche der Freiheit“ formuliert – hierin unwidersprochen bei aller ansonsten notwendigen Kritik, z.B. an der demotivierenden Pfarrersschelte oder der betriebswirtschaftlichen Engführung:

<sup>1</sup> Z.B. Reiner Preul, Kirche als Bildungsinstitution, in: F. Schweitzer (Hg.), Der Bildungsauftrag des Protestantismus (Veröff. der Wiss. Gesellschaft für Theologie Bd. 20), Gütersloh 2002, S. 101-123.

<sup>2</sup> Dazu genauer Christoph Schwöbel, Glaube im Bildungsprozeß, in: Ders., Christlicher Glaube im Pluralismus, Tübingen 2003, S. 277-295.

<sup>3</sup> Eilert Herms, Die Form folgt der Sache – zur neuen Debatte über die Struktur der EKD, in: epd-Dokumentation 47/2002, S. 57-71, Zitat S. 67.

„Bildung ist zugleich ein elementares Menschenrecht und eine Schlüsselressource der Zukunft. Damit rückt ein Kernthema der evangelischen Kirche neu in den Blick Die Evangelische Kirche will auch unter veränderten Bedingungen in Zukunft ihrer Bildungsverantwortung gerecht werden: Im Jahre 2030 ist Bildungsarbeit eines der wichtigsten Arbeitsfelder der evangelischen Kirche...“(S.77) „Bildung, wie sie in der evangelischen Kirche intendiert wird, zielt auf existenzielle Orientierung, ethische Urteilsfähigkeit und die Motivation zur Übernahme von Verantwortung“ (S. 78).

Aufgabe meines Vortrags soll es sein, als Theologe und Pädagoge die Leitbegriffe (1) Freiheit, (2) Gerechtigkeit und (3) Verantwortung zu bedenken, die die beiden Oberkirchenräte in Stuttgart und Karlsruhe bewusst als Überschrift für ihre bildungs- und schulpolitische Stellungnahme gewählt haben.

Daraus ergeben sich wichtige Konsequenzen für Schulentwicklung: (4) Längeres gemeinsames Lernen, (5) gebundene Ganztagschule und (6) Vernetzung.<sup>4</sup>

## **Freiheit – Gerechtigkeit - Verantwortung**

Das evangelische Verständnis von Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung liegt in der reformatorischen Erkenntnis begründet, dass der Mensch allein aus Glauben von Gott gerechtfertigt wird. „So halten wir nun dafür, dass der Mensch gerecht wird ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben“ (Röm 3,28). Das christliche Verständnis von Gott, Mensch und Welt gründet in dem Verhältnis, in das sich Gott zum Menschen und zur Welt gesetzt und wie es durch Gottes Selbstoffenbarung als Schöpfer, Erlöser und Tröster erschlossen ist. Dieses Verhältnis gibt den Schlüsselbegriffen ihre entscheidende Kontur.

### **1. Freiheit**

Schon für das „Schulwort“ der EKD – Synode von 1958 war die Perspektive der Freiheit zentrales Anliegen<sup>5</sup>.

„Erziehung kann nur in Freiheit und Wahrhaftigkeit geschehen... Deshalb erklärt die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, dass über Schule und Lehrer keinerlei kirchliche Bevormundung ausgeübt werden darf. Die sittliche und wissenschaftliche Verantwortung der Erzieher für alle Lehrgehalte und das gesamte Schulleben duldet keine weltanschauliche Bevormundung, gleich welcher Art.“ (EKD Denkschriften 1, 37)

Freiheit gegen menschliche Bevormundung. Und wofür? Es ist weder die Freiheit gemeint, zwischen Aldi und Lidl wählen zu können, noch die absolute Selbstbestimmung, noch die zwanghafte Freiheit des anything goes – alles ist möglich. Und es ist auch nicht die Wahlfreiheit zwischen Staatschulen und evangelischen Schulen gemeint. Dass diese zwar

---

<sup>4</sup> Ich tue dies u.a. mit Argumenten, wie sie Dozentinnen und Dozenten der beiden pädagogischen Institute in Birkach und Karlsruhe in einem „Materialheft“ zusammengeführt haben; ihnen und meinem Karlsruher Kollegen Dr. Hartmut Rupp sei an dieser Stelle ausdrücklich gedankt.

<sup>5</sup> Ein mutiges Wort, das damals in drei Richtungen zielte: gegen die weltanschauliche Bevormundung der Schule in der damaligen DDR durch Partei und Machthaber, gegen die Versuche weltanschaulicher Bevormundung der öffentlichen Schule durch den Staat im Westen und – kirchengeschichtlich vielleicht das wichtigste - gegen die weltanschauliche Bevormundung der Schule durch die Kirche, insbesondere durch „die Zwangsvorstellung, durch Bekenntnisschulen eine besondere Christlichkeit sichern zu können,“ wie es der damals mitverantwortliche Oskar Hammelsbeck (1959, S. 11) formulierte.

immer noch nicht angemessen gegeben ist, hat jüngst der Landesbischof beklagt<sup>6</sup>. Dies ist übrigens zum Nachteil schulischer Bildung insgesamt. Denn in den PISA-Vergleichen haben sich diejenigen Bildungssysteme als besonders effektiv herausgestellt, die eine gleiche Finanzierung von Schulen mit Trägervielfalt verbinden<sup>7</sup>.

Das evangelische Verständnis von Freiheit meint zuallererst die Freiheit, zu der Christus befreit. „Sie begreift den Menschen in seiner Geschöpflichkeit. Sie nimmt ihn in seiner Geschichtlichkeit ernst. Und sie sieht ihn in seiner Gottesentfremdung und versöhnt ihn deshalb neu mit den Wurzeln, die ihn tragen.“<sup>8</sup> Mit Worten der EKD-Synode von 1958:

„Weil der Mensch von Gott geschaffen und durch Jesus Christus erlöst und befreit ist, ist die Kirche verpflichtet, die damit begründete Würde des Menschen zu bezeugen. Das gilt besonders für das Gebiet der Erziehung, deren der heranwachsende Mensch bedarf.“ (EKD, Denkschriften 1, 1987, S. 37)

**Für Christen ist die menschliche Freiheit kein natürliches Merkmal des Menschen<sup>9</sup>.**

**Der Mensch ist nur deshalb frei, weil Gott in Christus ihn frei gemacht hat. Freiheit ist unverdiente, geschenkte Freiheit.<sup>10</sup>** Sie befreit vom Zwang zur Selbstrechtfertigung, von Todesangst, von Schuld, von innerer Befangenheit und äußerer Gefangenschaft. So hat das Jesus in seiner Antrittspredigt in Nazareth gesagt: „Der Geist des Herrn ruht auf mir, weil er mich gesalbt hat, Armen das Evangelium zu verkündigen. Er hat mich gesandt, Gefangenen Freiheit und den Blinden das Augenlicht zu verkündigen, Geknechtete in die Freiheit zu entlassen, zu verkünden ein Gnadenjahr des Herrn.“ (Lk 4, 18f.; Züricher 2007) Freiheit in biblischer Tradition ist also immer auch Freiheit von Schuldknechtschaft und Freiheit von Existenz bedrohender bzw. einschränkender Armut.

Aus dieser Freiheit und auf diese Freiheit hin nimmt Kirche ihre Bildungsverantwortung wahr. Sie tut dies auf den vier Ebenen der

- vielfältigen Bildungsarbeit in den Gemeinden (einschl. Gottesdienst!),
- der eigenen Bildungseinrichtungen (Schule, Jugendarbeit, berufl. Ausbildung, Erwachsenen- und Familienbildung, Diakonie)

---

<sup>6</sup> „Die Wahlfreiheit des schulischen Angebots ist im Bildungswesen unseres Bundeslandes aufgrund der gegenwärtigen staatlichen Zuschusspraxis nur eingeschränkt zu praktizieren. Hier liegen eine große Herausforderung und eine politische Aufgabe für das Evangelische Schulwerk“. (F.O. July beim Jahresempfang des Evangelischen Schulwerks am 22. Januar 2009 lt. Ms. S. 7)

Hier liegt v.a. eine gesamtkirchliche wie eine noch völlig unterschätzte gesamtgesellschaftliche Aufgabe, zeigen doch Forschungen des Münchner Bildungsökonom L. Wössmann, dass diejenigen Bildungssysteme bei internationalen Vergleichen am erfolgreichsten abschneiden, die eine in ihren Schulen eine Trägervielfalt mit gleicher Finanzierung aller Schulen verbinden (etwa Niederlande).

<sup>7</sup> So der Bildungsökonom Prof. Ludger Wössmann von der LMU München.

<sup>8</sup> F. O. July, „Freiheit, die ich meine...“ Eine evangelische Erinnerung in ökumenischer und gesellschaftsgestaltender Absicht, Vortrag am 23. Mai 2007 in der Marktkirche Hannover, Zitat S. 3 des Ausdrucks von der homepage der Ev. Landeskirche.

<sup>9</sup> „Die Herrlichkeit des Menschseins kann nur als Verheißung angenommen werden, wenn sie auf der Einsicht in das Elend aufbaut, das sich dort einstellt, wo der Mensch mehr als ein Mensch zu sein versucht.“ Christoph Schwöbel, Imago libertatis: Freiheit des Menschen und Freiheit Gottes, in: ders. Gott in Beziehung. Studien zur Dogmatik, Tübingen 2002, 227-256, Zitat S. 251.

<sup>10</sup> Nur der Glaube macht Menschen zu „freien Herren über alle Dinge“: „Sie sind niemandem untertan. Die Liebe macht sie zu ‚dienstbaren Knechten aller Dinge‘: Sie sind jedermann untertan, d.h. sie fragen nach den Bedürfnissen und nach der Würde des Anderen, des Nächsten.“<sup>10</sup>

- der Mitwirkung im öffentlichen Bildungswesen in Tageseinrichtungen für Kinder, Schule, Jugendhilfe und Hochschulen, sowie
- der Beteiligung am bildungspolitischen Diskurs. (In diesem Sinne haben sich die beiden evangelischen Landeskirchen mit ihrer bildungs- und schulpolitischen Erklärung vom Sept. 2008 an der gegenwärtigen Diskussion beteiligt. [1.<sup>11</sup>])

Aus dem theologischen Verständnis von Freiheit ergibt sich zunächst einmal eine bestimmte Sicht des Menschen und daraus folgen pädagogische Grundorientierungen. Danach ist jeder Mensch ungeachtet seiner Gaben sowie seiner Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit von Gott bedingungslos angenommen (vgl. 2.6). Diese Annahme durch Gott begründet die unverlierbare Würde eines jeden Menschen als einzigartiges Geschöpf (vgl. 1) und Ebenbild Gottes (vgl. 2.5)<sup>12</sup>. Sie widerspricht allen Formen der Verletzung und Beschämung (vgl. 2.2) und begründet eine Haltung der Förderung und Ermutigung (vgl. 2.1). Es gehört deshalb zu den Grundlagen einer christlich zu verantwortenden Pädagogik, dass jeder Schülerin und jedem Schüler bedingungslos die Personwürde (vgl. 2.5) zugesprochen wird<sup>13</sup>.

Nach christlichem Verständnis gewährt Gott den Menschen durch den Heiligen Geist Anteil an seiner Fülle (1. Kor 12). Es gehört zur von Gott geschenkten Würde der Person, dass jeder Mensch das Recht hat, gemäß seinen individuellen Gaben gefördert zu werden (vgl. 2.1). Bildung ist ein Menschenrecht – auch für behinderte Menschen (Art. 24 [1])<sup>14</sup>. Aufgrund der Individualität dieser Gaben muss diese Förderung individuell und differenziert ansetzen (vgl. 1. und 2.2). Eine weitere Konsequenz aus dieser Sicht ist, dass mit Schülerinnen und Schülern an ihren Stärken gearbeitet wird (vgl. 2.2). Der Blick auf die Defizite ist ein defizitärer Blick.

Freiheit im christlichen Sinn bleibt nicht auf das Innere des Menschen beschränkt. Sie bestimmt das persönliche und gemeinsame Leben in der Welt. Wer sich selbst als bedingungslos angenommen sehen kann und deshalb von Ängsten und Zwängen frei ist, ist leistungsfähiger und leistungsbereiter als jene, die ihre Anerkennung von ihren eigenen Leistungen abhängig machen (vgl. 2.6). **Förderung und Ermutigung begünstigen Leistungsvermögen.** Wer sich selbst angenommen weiß, kann auch den Mund für sich und andere aufmachen und sich als „mündiger“ Bürger für Freiheit und Demokratie einsetzen (vgl. 2.5).

<sup>11</sup> Die Ziffern verweisen auf die Erklärung der Ev. Kirchen in Baden und Württemberg vom Sept. 2008.

<sup>12</sup> „Die Würde des Menschen hängt nicht von seinem Entwicklungsstand ab, nicht von seiner Leistung und Leistungsfähigkeit, nicht von seiner Substanz, nicht von seinem Status, den andere Menschen ihm zubilligen, sondern davon, dass Gott ihn will, ihm Leben schenkt, ihn liebt und ihn, auch wenn er von Gott nichts wissen will, dazu bestimmt, gerechtfertigt zu werden.“ (EKD, Das rechte Wort zur rechten Zeit. Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Öffentlichkeitsauftrag der Kirche, Gütersloh 2008, Ziff. 41, S. 36.

<sup>13</sup> Den Einzelnen zu fördern – und dabei auch zu fordern – ist zentrales Gebot. Bei uns werden jedoch an die 40% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler mindestens einmal in ihrer Schullaufbahn mit Misserfolg<sup>13</sup> konfrontiert – sei es durch Zurückstellung, Abschulung, Sitzenbleiben oder ausbleibendem Bildungsabschluss.

<sup>14</sup> Abkommen der Vereinten Nationen über die Rechte behinderter Menschen, am 30. März 2007 von der Bundesregierung unterzeichnet.

Die wichtigste Konsequenz ist die Freiheit, aus der Bildung und Schule prinzipiell von der begabten Geschöpflichkeit jedes Kindes und Jugendlichen her gedacht werden müssen und das Schulwesen insgesamt systemisch in den Blick genommen wird. Tut man dies, dann sieht man, dass Kinder und Jugendliche „verloren gehen“ - trotz mittlerweile viel „Evidenz basierendem Wissen“, trotz bestem Willen der Akteure, insbesondere der Erzieherinnen und Lehrpersonen und der für Schule Verantwortlichen, denen dafür sehr zu danken ist, und trotz vieler – manche beklagen sogar: zu vieler - Reformen.

In unserem reichen Land muss es doch als Skandal empfunden und öffentlich benannt werden, wenn nicht Alle sinnverstehend zu lesen gelernt haben, wenn 8,5 % keinen Schulabschluss erwerben<sup>15</sup> oder wenn „vier von zehn jungen Menschen mit Migrationshintergrund keine abgeschlossene Berufsausbildung haben“<sup>16</sup>. Bundespräsident Köhler hat es deutlich ausgedrückt: „Die Ursachen mögen vielschichtig sein; der Befund ist beschämend. Bildungschancen sind Lebenschancen.“<sup>17</sup> Dieses systemische Versagen wird besonders deutlich, wenn wir nach der Bildungsgerechtigkeit fragen.

## 2. Gerechtigkeit

So bestimmt **Melanchthon** in seiner „Rede zum Lob des schulischen Lebens“ 1536<sup>18</sup> das Ziel der Schule: Erforschung und Verbreitung von Wahrheit und Gerechtigkeit!

Und **Luther** predigt den Eltern: „Darum laß deinen Sohn getrost studieren, ... Es wird doch dabei bleiben, daß dein und mein Sohn, das heißt: einfacher Menschen Kinder, werden die Welt regieren müssen, sowohl in geistlichem wie in weltlichem Stande, wie der Psalm 113 bezeugt. Denn die reichen Geizwänste könnens und wollens nicht tun, sie sind des Mammons Mönche, dem müssen sie Tag und Nacht dienen. Ebenso vermögens die geborenen Fürsten und Herrscher allein nicht, und besonders das geistliche Amt vermögen sie gar nicht zu verstehen. So muß wohl beiderlei Regiment auf Erden bei den armen, mittelmäßigen und einfachen Menschen und bei ihren Kindern bleiben.“<sup>19</sup> Dementsprechend hat sich Luther für die Bildung und die Schule für alle Kinder stark gemacht.

Freiheit in biblischer Tradition ist immer auch Freiheit von Schuldknechtschaft und Freiheit von Existenz bedrohender bzw. einschränkender Armut, so hatten wir gesagt. Deshalb kann die derzeitige Situation uns als Christen und unsere Kirchen nicht gleichgültig lassen.

---

<sup>15</sup> Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld 2006; S. 73.

<sup>16</sup> Horst Köhler in seiner Berliner Rede 2006, Abschnitt V.

<sup>17</sup> Ebda. Abschnitt I.

<sup>18</sup> „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 Vorrang vor Kirchen und Fürstenhöfen gebührt, weil man in ihnen mit größerem Einsatz nach der Wahrheit strebt.“ In: Ph. Melanchthon, der Lehrer Deutschlands. Ein biographisches Lesebuch, hg. v. H.-R. Schwab, München 1997 [dtv 2415], S. 177ff.). Johannes Rau hat einmal die Rückbesinnung auf Melanchthon in unseren Zeiten einen Fortschritt genannt (Ev. Komm. 10/97 S. 587)

<sup>19</sup> Martin Luther: Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle (1530), S. 41. Digitale Bibliothek Band 63: Martin Luther, S. 4820 (vgl. Luther-W Bd. 7, S. 255-256).

„Eine Kirche, die auf das Einfordern von Gerechtigkeit verzichtet, deren Mitglieder keine Barmherzigkeit üben und die sich nicht mehr den Armen öffnet oder ihnen gar Teilhabemöglichkeiten verwehrt, ist – bei allem möglichen äußeren Erfolg und der Anerkennung in der Gesellschaft – nicht die Kirche Jesu Christi.“ (EKD-Denkschrift<sup>20</sup>)

Die ethische Forderung nach Gerechtigkeit ist Antwort auf Gottes zuvorkommende Gerechtigkeit. So wie die Rechtfertigung des Sünders entspringt das christliche Verständnis von Gerechtigkeit einer besonderen Leidenschaft des biblischen Gottes für die Schwachen, wie sie in der Geschichte des Volkes Israel und in der Geschichte Jesu Christi deutlich wird. Diese Nähe zu den Schwachen verweist auf die Barmherzigkeit Gottes und findet ihren Ausdruck in den biblischen Erbarmensgesetzen, deren Kerngedanke als **„vorrangige Option für die Armen“**<sup>21, 22</sup> bezeichnet werden kann (EKD, Gerechte Teilhabe, S. 45).

„Die Option für die Armen spielt nicht Arme gegen Reiche aus. Sie nimmt die Wohlhabenden in die Verantwortung, sie hat aber dabei die Inklusion aller in die wirtschaftlichen und sozialen Prozesse zum Ziel. So lange dieses Ziel nicht für die schwächsten Glieder einer Gesellschaft verwirklicht ist, verdienen sie vorrangige Aufmerksamkeit.“ (ebda S. 46)

**Für das Bildungssystem ergibt sich daraus die Perspektive der Bildungsgerechtigkeit.**

„Eine gerechte Gesellschaft muss so gestaltet sein, dass möglichst viele Menschen tatsächlich in der Lage sind, ihre jeweiligen Begabungen sowohl zu erkennen, als auch sie auszubilden und schließlich produktiv für sich selbst und andere einsetzen zu können.“ (Gerechte Teilhabe, S. 11) Die Evangelische Kirche tritt für Befähigungsgerechtigkeit und Beteiligungsgerechtigkeit ein, um gerade den Armen die gerechte Teilhabe zu ermöglichen: „umfassende Beteiligung aller an Bildung und Ausbildung“ (ebda S. 12).

Das pädagogische Konzept der „Chancengleichheit“ (2.1) wird konkretisiert. Es geht nicht einfach darum, dass alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Bildungsangebote, sondern dass sie Bildungsangebote entsprechend ihren Begabungen bekommen. Die Bildungsangebote müssen also individuell verschieden sein müssen.

Das Konzept der „Befähigungsgerechtigkeit“ verstärkt diesen Ansatz. Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Lebensverhältnissen sollen eine energiereichere Förderung

---

<sup>20</sup> Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und zu Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Armut in Deutschland. Gütersloh 2006, S. 15.

<sup>21</sup> Armut ist bei uns v. a. unsichtbare bzw. versteckte Armut. Huberta v. Voss hat in ihrem Buch „Arme Kinder, reiches Land“ die Schicksale von 28 armen Kinder „veröffentlicht“ und deren deprimierende Lebensverhältnisse porträtiert. Sie hat Kinderarmut bei uns sichtbar gemacht und fragt am Ende ihres „Bericht(s) aus Deutschland“<sup>21</sup>: „Wie lange glauben wir es uns noch leisten zu können, einen so großen Teil (ca. 20%, CS) der nächsten Generation direkt von der Schulbank in die sozialen Transfersysteme zu schicken?“

<sup>22</sup> „In der vorrangigen Option für die Armen als Leitmotiv gesellschaftlichen Handelns konkretisiert sich die Einheit von Gottes- und Nächstenliebe. In der Perspektive einer christlichen Ethik muss darum alles Handeln und Entscheiden in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft an der Frage gemessen werden, inwiefern es die Armen betrifft, ihnen nützt und sie zu eigenverantwortlichem Handeln befähigt. Dabei zielt die biblische Option für die Armen darauf, Ausgrenzungen zu überwinden und alle am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Sie hält an, die Perspektive der Menschen einzunehmen, die im Schatten des Wohlstands leben und weder sich selbst als gesellschaftliche Gruppe bemerkbar machen können noch eine Lobby haben. Sie lenkt den Blick auf die Empfindungen der Menschen, auf Kränkungen und Demütigungen von Benachteiligten, auf das Unzumutbare, das Menschenunwürdige, auf strukturelle Ungerechtigkeit. Sie verpflichtet die Wohlhabenden zum Teilen und zu wirkungsvollen Allianzen der Solidarität.“ (Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Gemeinsames Wort des Rates der EKD und der katholischen Deutschen Bischofskonferenz. Bonn/Hannover 1997, Abs. 107).

erfahren (vgl. 2.1), so dass herkunftsbedingte Ungleichheiten a) nicht noch verfestigt werden, sondern b) reduziert werden können. Sie brauchen deshalb eine Bildung, die sie dazu extra und gezielt befähigt, die eigenen Gaben zu erkennen, auszubilden und einsetzen zu können..<sup>23</sup>

Das Bundesinstitut für Berufsbildung beklagt, dass viele Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit in „Übergangssysteme“ (u.a. BVJ) zwischen Schule und Berufsbildung geschickt werden und sieht im „Schul- und Berufsabschluss für alle!“ die derzeit vordringlichste Forderung. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für berufliche Bildung, das höchste Gremium, hat dazu zentrale Handlungsempfehlungen für den Abbau von Benachteiligung ausgesprochen, deren drei wichtigste lauten:

- Kompetenz- statt defizitorientiert
- individuell geplante Förderziele entwickeln und verfolgen (Förderplan), die
- berufsfachliche Qualifizierung, sozialpädagogische Unterstützung und Allgemeinbildung umfassen.

„Fehlende Bildungsgerechtigkeit“ ist schon vom wirtschaftlichen Standpunkt aus betrachtet „ein nicht wiedergutzumachender Schaden für diejenigen Menschen, die davon betroffen sind. Sie ist aber ebenso eine schwere Hypothek für ein Land, dessen wirtschaftliche Lage alles andere als zufrieden stellend ist.“ (vbw 2007, 11)<sup>24</sup>

Dass in Deutschland die Talente eines jeden Menschen längst nicht im möglichen Umfang gefördert würden, kritisierte kürzlich Bundespräsident Köhler und sprach von einer „unentschuldbaren Ungerechtigkeit gegenüber den betroffenen und eine(r) Vergeudung von Humanvermögen“. Niemand dürfe zurückgelassen werden, fügte er hinzu. Ein Beamten- und Akademikerkind hat jedoch die 4-6-fache Chance, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen als ein Kind aus den unteren sozialen Schichten.

**Das zentrale Problem unseres Bildungssystems liegt darin, dass es durch seine Organisation die soziale Chancenungleichheit noch verstärkt.**

Dadurch bleiben viele von gleichberechtigten Teilhabechancen an den Aktivitäten und Lebensbedingungen der Gesellschaft ausgeschlossen. Ihre auszubildenden Fähigkeiten gehen dem Allgemeinwohl verloren. Darin liegt erheblicher gesellschaftlicher Zündstoff.

---

<sup>23</sup> Für Christen geht es nicht nur um Teilhabe- und Befähigungsgerechtigkeit, sondern auch um Verteilungsgerechtigkeit. Denn Armut kann zwar „nicht auf ihre materielle Dimension reduziert werden, bekommt aber in dieser materiellen Dimension eine besondere Schärfe. ... Wird Gerechtigkeit auf – eine eng verstandene – Befähigungsgerechtigkeit reduziert, bleibt die Frage ungelöst, wie formal vorhandene gesellschaftliche Startchancen genutzt werden sollen, wenn die Ausgangspositionen durch starke materiell geprägte soziale Gegensätze höchst unterschiedlich sind und die für die Verwirklichung einzelner Schritte notwendigen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen.“ (EKD, Gerechte Teilhabe, 2006, S. 43f.) Verteilungsgerechtigkeit stellt die materielle Voraussetzung und Basis der Befähigungs- und Bildungsgerechtigkeit dar.

<sup>24</sup> Bildungsgerechtigkeit, Jahresgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung, hg. von der „Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft“(vbw), Wiesbaden 2007; dem Aktionsrat Bildung gehören namhafte Bildungsforscher an wie Winfried Bos (PISA und IGLU), Dieter Lenzen, Jürgen Oelkers, Manfred Prenzel (PISA).

„Wenn sich an der Situation der sozialen Vererbung von Armut nichts ändert, werden sich in Zukunft die Risikogruppen vergrößern.“ (EKD 2006, 64)

Mangelhafte Bildung wirkt sich vielfach aus. So beispielsweise auf das **Gesundheitsverhalten** und die Einstellungen zur Gesundheit, wie jüngere Studien (zB OECD 2005, 170) und der nationale Bildungsbericht (2006) festgestellt haben:

„Viele Krankheiten treten bei Menschen mit Volks- oder Hauptschulabschluss häufiger auf als bei Abiturientinnen und Abiturienten. ...Der Bildungsstand beeinflusst, etwa durch unterschiedliche ausgeprägte Lesekompetenzen, in hohem Maße die jeweilige Gesundheitskompetenz.“<sup>25</sup>

Auch die Entwicklung von **Ehrenamtlichkeit** und demokratischer Teilhabefähigkeit hängt von Bildung und damit von der Organisation des Bildungssystems ab. So lässt sich ein Einfluss von geringer Schulbildung auf (geringe) Wahlbeteiligung feststellen.

„Die Höhe des Bildungsniveaus schlägt sich nicht nur in der grundsätzlichen Bereitschaft zum Engagement, sondern auch in der tatsächlichen Teilnahme und Realisierung nieder.“ (ebda. S. 188)

Soziale Ungleichheit, verstärkt durch das Bildungssystem, schlägt sich auch direkt in der **Identitätsentwicklung** der Kinder und Jugendlichen nieder. Diese müssen, um den Anforderungen des Alltags entsprechen zu können, ein stabiles Ich entwickeln, d.h. sich etwas zutrauen, dabei auch ihre Grenzen kennen. Dazu brauchen sie Erwachsene, die wertschätzen, wer sie sind (!), die ihnen etwas zutrauen, ja, die auf sie setzen („Resilienzkompetenz“).

Kinder und Jugendliche müssen jedoch auch in der Schule die Erfahrung des Gelingens machen dürfen. Kinder und Jugendliche brauchen zudem Herausforderungen, um ihre Kräfte zu entfalten, sie brauchen Bewährungsmöglichkeiten, also das Gefühl, gebraucht zu werden (v. Hentig). Ihnen muss Verantwortungsübernahme ermöglicht und zugemutet werden.

### 3. Verantwortung

Zum Menschen gehört neben der Freiheit, in die ihn Gott gerufen hat, seine Antwort, seine Verantwortung. Wie Freiheit und Gerechtigkeit lässt sich auch Verantwortung umfassend nur theologisch verstehen.<sup>26</sup> Der Mensch ist - mit Luther gesprochen - ein auf Antwort hin bestimmtes Wesen: **Menschsein heißt, vor Gott verantwortlich sein**. Damit ist der entscheidende, weil umfassende Verantwortungshorizont für den Menschen gesetzt. Verantwortlichkeit ist mit dem Personsein gegeben. Ihr „Sein ist Verantwortlichkeit“ (E. Herms), und zwar vor einem dreifachen Forum als „Verantwortlichkeit vor anderen in Verantwortlichkeit vor mir selbst in Verantwortlichkeit vor Gott.“ (RGG<sup>4</sup>, 8, 933). Die Verantwortung vor Gott ist keine auf Religion oder Kirche begrenzte Verantwortung. Der Bundesgesetzgeber hat im Grundge-

---

<sup>25</sup> Bildung in Deutschland, a.a.O. (Anm. 15), S. 187f.

<sup>26</sup> Georg Picht behauptete, die Basis für die Verwendung des Begriffs liege in der Theologie und nannte 2.Kor 5,10 die „Brunnenstube“ des Verantwortungsbegriffs: „Denn wir alle müssen vor dem Richterstuhl Christi erscheinen, damit ein jeder empfangt, was seinen Taten entspricht, die er zu Lebzeiten getan hat, seien sie gut oder böse.“

setz, der Landesgesetzgeber in der Landesverfassung diesen weitest möglichen Verantwortungshorizont als seinen Verantwortungshorizont bekundet und bekräftigt.<sup>27</sup>

Die Zunahme individueller Freiheit, die Steigerung des Wissens, die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und Handlungsoptionen verlangt die Stärkung der Verantwortungsfähigkeit. Ethische Urteilsbildung und die Fähigkeit, sich im Rahmen von Toleranz und friedlichem Umgang zu verständigen, erfordern eine Bildung zu selbstverantwortlicher Lebensgestaltung „im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ (EKD<sup>28</sup>). Erst im Rahmen sinnstiftender Lebensdeutungen können Werte bestimmt, Haltungen gebildet und begründete Urteile über Gut und Böse getroffen werden. Das ist ein wesentlicher Grund für einen weltanschauungsneutralen Staat, die Religionsgemeinschaften an den Aufgaben der allgemeinen Bildung zu beteiligen, ihr besonderes (Bildungs-)Potential für alle zu nutzen und dem Religionsunterricht eine besondere Stellung zu geben.

Der religiös-weltanschauliche Horizont, in dem das (neben dem Faktenwissen und dem prozeduralen Wissen) so notwendige Orientierungswissen erworben und „in dem Leben und Handeln gedeutet werden“, ist kein zusätzlicher und etwa verzichtbarer Lerngegenstand, sondern bildet die Tiefenstruktur von Moral.<sup>29,30</sup> Der Religionsunterricht nach GG Art. 7 in konfessioneller Gebundenheit und in Kooperation zwischen den Konfessionen ist deshalb unverzichtbar. Die christliche Gemeinschaftsschule gibt den auch in unserer pluralen Gesellschaft angemessenen Rahmen dafür; die entsprechende Verwaltungsvorschrift für letztere sollte vom MKJS bald erneuert werden.

**Wenn Verantwortungsfähigkeit direkt mit dem Personsein eines Menschen verknüpft ist, dann ist auch Bildung unmittelbar mit Verantwortung verbunden.**<sup>31</sup> Bildung und Erziehung und das Bildungssystem müssen dem insgesamt Rechnung tragen. Dabei geht es vor allem um drei Perspektiven:

- um den **Grund** von Bildung: Sie ist begründet in der Verantwortung des Menschen;
- um das **Ziel** der Erziehung: Erziehung ist gerichtet auf Verantwortungsübernahme;

---

<sup>27</sup> Grundsätzlich zu Reichweite und Grenzen vgl. Eilert Herms, „Verantwortung in der Verfassung“, in: Ders., Kirche für die Welt, Tübingen 1995, S. 441-461.

<sup>28</sup> Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh 2003, S. 66.

<sup>29</sup> vgl. dazu die grundlegende Studie von Jörg Conrad, Moralerziehung in der Pluralität. Grundzüge einer Moralpädagogik aus evangelischer Perspektive. Freiburg i. B. 2008, Zitat S. 29.

<sup>30</sup> „Eine Ordnung der Freiheit setzt voraus, dass ihre Bürger Freiheit verantwortlich gestalten. Dafür bedarf es grundlegender ethischer Werte und Orientierungen. Verantwortung kommt aus der Erkenntnis, dass die eigene Freiheit Grenzen hat. Der Bezug auf Gott ist eine wichtige Motivation, Grenzen zu akzeptieren.“ Wolfgang Schäuble, Religionen und ethische Verantwortung in einer globalisierten Welt, Rede am 24. Januar 2009 in Berlin.

<sup>31</sup> „Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica“ zählt H. von Hentig zu den Mindestkriterien jeglicher Bildung. (Ders., Bildung. Ein Essay, München/Wien 1996, S. 75) Das gilt für alle Institutionen der Bildung, von der Familie bis zur Hochschule, vom Kindergarten bis zur Seniorenakademie, für die allgemeine wie für die berufliche Bildung und Weiterbildung.

- um den **Modus** von Bildung und Erziehung: Bildung und Erziehung haben Verantwortungsfähigkeit zu ermöglichen.

Konkret bedeutet dies zumindest ein Dreifaches:

### **a) Schulisches Verantwortungslernen geschieht in allen Fächern und im Schulleben.**

Auch in Deutsch und Mathematik, in Geschichte und Betriebswirtschaftslehre, in Biologie und Physik gibt es – wenn es gründlich gelehrt (Comenius: „omnino“!), d.h. explizit herausgearbeitet wird – viel im Blick auf Verantwortungsfähigkeit wie auf gegebene oder geschenkte, aber auch auf verweigernde Verantwortungsbereitschaft zu lernen. Das fordert auch der Bildungsplan.<sup>32</sup>

„Verantwortungsvollen Umgang“, „verantwortungsvolle Anwendung“ oder „verantwortungsvolle Mitwirkung“ lernt man aber nicht, indem man bloß darüber spricht, also in einer Art Trockenschwimmkurs. Deshalb ist

### **b) Verantwortungslernen ist praktisches Lernen**

Nicht nur heute, am 200. Geburtstag von Gustav Werner, muss hier an seinen Leitspruch erinnert werden: „Was nicht zur Tat wird, hat keinen Wert.“ Dies gilt auch für die Werterziehung. Man muss üben, Verantwortung zu übernehmen, allein oder in der Gruppe für etwas verantwortlich zu sein.

Das mag der Tafeldienst, die Leitung der Diskussion in einer Klassenstunde durch eine Schülerin oder das mag die Versorgung von Pflanzen und Tieren während der Schulferien sein. Wer solche kleinen Verantwortlichkeiten beherrscht, dem darf man, dem muss man dann aber auch größere Verantwortlichkeiten zutrauen: Verantwortung für die Bewahrung der Schöpfung, für Gerechtigkeit und Frieden oder das diakonische Lernen, nicht zuletzt aber auch Verantwortung für das eigene Lernen.

---

<sup>32</sup> Der Biologieunterricht soll zu einem Verstehen der wechselseitigen Abhängigkeit von Mensch und Umwelt befähigen und „für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Natur sensibilisier(en)“ (Bildungsplan Gymnasium S. 202). Der Chemieunterricht zielt auf eine „verantwortungsvolle Anwendung des chemischen Wissens“ (194). „Der Physikunterricht soll so aufgebaut sein, dass die Lernenden in der Lage sind, an der zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft – im Sinne der Agenda 21 – aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken“(180). Im Mathematikunterricht umfasst „jede Kompetenz (...) dabei spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie die Fähigkeit, diese reflektiert und verantwortungsvoll einzusetzen.“(92) Im Deutschunterricht „erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass Medienprodukte Ergebnisse eines Gestaltungsprozesses sind. Das versetzt sie in die Lage, deren Wirkung und Einfluss kritisch einzuschätzen und befähigt sie zu einem sozial verantwortlichen, auch kreativen Umgang mit ihnen.“(77) Im Religionsunterricht geht es schließlich um die „Fähigkeit, ethische Probleme zu identifizieren, zu analysieren, Handlungsalternativen aufzuzeigen, Lösungsvorschläge zu beurteilen und ein eigenes Urteil zu begründen, um auf dieser Grundlage verantwortlich zu handeln.“ (25) Insgesamt sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, „mit anderen rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst umzugehen“(25) „Er (der katholische Religionsunterricht) trägt dazu bei, anderen Religionen und Kulturen achtsam zu begegnen, und verhilft zu einem ethisch verantwortungsvollen Handeln.“ (38)

Über das fachliche Lernen hinaus wird in der Schule Verantwortungsfähigkeit „beim Demokratie-Lernen, in der Auseinandersetzung mit Medien, in Praktika, in der Reflexion des eigenen Handelns oder beim selbstorganisierten Lernen (SOL) gefördert.“<sup>32</sup>

Eins der wichtigsten Motive zu Handeln wie zum Lernen ist die Könnenserfahrung. Das gilt auch für das Verantwortungslernen. So wie Kinder motorische Fähigkeiten, etwa das Treppensteigen solange üben bis sie es können und dabei hoffentlich durch Lob angespornt werden, so geht es auch mit dem anderen Lernen. Kompetenzmotivation heißt das heute. Groß angelegte Forschungs- und Handlungsprojekte wie „Demokratisch Handeln“ (Bosch- und Theodor-Heuß-Stiftung) bzw. „Demokratisch lernen und leben“ (Bund-Länder-Kommission) haben gezeigt, wie Verantwortungsbereitschaft und Verantwortungsfähigkeit erfolgreich gelernt werden können: durch eigenes Handeln in Schule und Kommune, diakonischen Einrichtungen und Umweltinitiativen.<sup>33</sup> Die internationale „Civic“-Studie zur politischen Bildung 14-Jähriger hat u.a. erbracht, dass deutsche Jugendliche zwar viel über Demokratie wissen, dass aber „in Deutschland vor allem die demokratische Handlungsbereitschaft und das demokratische Engagement gestärkt werden müssen.“<sup>34</sup>

### **c) Dazu muss in allen Bildungseinrichtungen Gelegenheit, Raum und Zeit sein.**

Verantwortungsübernahme muss in Bildungseinrichtungen und von ihnen aus möglich sein, erkannt, bedacht und geübt werden können. Gelegenheiten bieten etwa „TOP SE“, das „themenorientierte Projekt soziales Engagement“, das ein verpflichtender Bestandteil der Realschulbildung ist. Die Kirchen sind Vorreiter, bei der Förderung des diakonischen Lernens<sup>35</sup> – ich verweise nur auf die einschlägigen Projekte „Diakonat neugedacht“ in Schorndorf („Jugendarbeit geht in die die Schule“) und Esslingen („Diakonische Schulentwicklung“). Mehrere kirchliche Schulen haben dazu curriculare Schwerpunkte<sup>36</sup> gebildet. Grundsätzlich gilt es zu berücksichtigen, dass Verantwortung v.a. praktisch in gelebten Beziehungen sowie durch Partizipation und die Übernahme von Pflichten in Familie, Kindergarten und (Grund-) Schule – also schon von früh auf - gelernt wird.<sup>37</sup>

Die Stichworte der Überschrift des bildungs- und schulpolitischen Perspektivpapiers der beiden Landeskirchen, so möchte ich den ersten Teil des Referats **zusammenfassen**, machen deutlich:

---

<sup>33</sup> Vgl. Anne Sliwka u.a., Durch Verantwortung lernen. Service learning: Etwas für andere tun, mit einer Einführung von Wolfgang Huber, Weinheim und Basel 2004.

<sup>34</sup> Detlev Oesterreich, Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen 2002, S. 235.

<sup>35</sup> Zur Übersicht: Gottfried Adam u.a. (Hg.), Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens, Stuttgart 2006; Helmut Beck, Heinz Schmidt (Hg.), Bildung als diakonische Aufgabe. Stuttgart 2008: als Anstoß aus der Erinnerung: Lothar Bauer, Auf dem Weg zu einem diakonischen Bildungsverständnis. Gustav Werners ganzheitliche Bildungspraxis. i. Ersch.

<sup>36</sup> Vgl. den Schwerpunkt Diakonisches Lernen des Ev. Aufbaugymnasium Michelbach bzw. das Compassion Projekt (Lothar Kuld u.a., Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000).

<sup>37</sup> Vgl. ausführlicher dazu Adelindis und Ludwig Liegle, Wie lernen Kinder Verantwortung? In: Volker Eisenbast, Friedrich Schweitzer, Gerhard Ziener (Hg.), Werte, Erziehung, Religion. Beiträge von Religion und Religionspädagogik zu Werteerziehung und wertorientierter Bildung, Münster 2008, S. 107-123.

1. „Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung“ sind evangelische Schlüsselthemen und dadurch geeignet, substantiell aus christlicher Sicht zu den Debatten um Bildung und Schule beizutragen (vgl. 3.).
2. Sie machen zugleich auf wichtige Lernfelder und Bildungsperspektiven in der Schule, aber auch - je spezifisch in der Form, jedoch analog im Grundsätzlichen - für Familie und Kindertageseinrichtungen, für Jugendarbeit und Erwachsenenbildung aufmerksam: Lernen in Freiheit, Gerechtigkeitslernen und Verantwortungslernen.
3. Daraus ergeben sich Herausforderungen für Schulentwicklung. Drei zentrale will ich im Folgenden ansprechen:
  - Längeres gemeinsames Lernen
  - Gebundene Ganztageschule bei Begrenzung der regelmäßigen Schulzeit
  - Vernetzung der Lernorte und Bildungseinrichtungen.

#### 4. Längeres gemeinsames Lernen

Soll Schule umfassende Grundbildung ermöglichen, soll jedes Kind seine Chance erhalten und Verantwortung eingeübt werden können, braucht es dazu mehr gemeinsame Zeit. Gerade in einer pluralen Gesellschaft muss man länger gemeinsam lernen, um seinen eigenen Standpunkt in Beziehung zu den Ansichten der Anderen zu entwickeln. Vor allem unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten wird die Forderung nach längerem gemeinsamen Lernen von vielen, gerade auch von Hauptschulrektoren erhoben. Die frühe Aufteilung der Lernenden auf drei verschiedene weiterführende Schularten ist ein spezifisch deutsches Phänomen, dass sich weltweit außer bei uns nur noch in Österreich sowie in einigen Schweizer Kantonen findet.

„Ob Schweden oder Norwegen, ob Japan oder Finnland, ob England oder Kanada – all diese Länder haben auch in der Sekundarstufe ein integriertes Schulsystem; darin werden fast alle Kinder mindestens bis Ende der 9. Klasse gemeinsam unterrichtet. Damit entfällt das typisch deutsche Problem, Kinder nach der 4. Klasse in Leistungsgruppen zu sortieren.“ (Prof. Klaus Jürgen Tillmann)

In diesem Zusammenhang muss ausdrücklich auf das berufsbildende Schulwesen in Baden-Württemberg verwiesen werden, das zur Durchlässigkeit des Schulsystems viel beiträgt – so wie es der erste Bildungsbericht des Landes Baden-Württemberg von 2007 dokumentiert und wie es die PISA-Forscher zu Recht rühmen. Dieser Weg der Ausschöpfung von Begabungsreserven durch eine hohe vertikale Durchlässigkeit scheint jedoch ausgereizt zu sein.

**Zur Weiterentwicklung des Schulsystems in Baden-Württemberg im Sinne einer verbesserten Bildungsgerechtigkeit sollten verschiedene Differenzierungskonzepte sorgfältig geprüft und modellhaft erprobt werden.** Gleichzeitig müssen die Übergänge zwischen Kindergarten und Grundschule wie zwischen Schule und Berufsausbildung pädagogisch gestaltet werden.

Es gehört zur Freiheit evangelischer Stellungnahmen, dass sie gerade schwierige Themen nicht aussparen. Zu diesen gehört ohne Zweifel die Frage nach dem System der weiter-

führenden Schulen, über die in Deutschland seit Jahrzehnten trefflich gestritten wird. Doch

über die Schulform allein und an sich zu streiten lohnt nicht. Ohne didaktische Verbesserungen des Unterrichts und ohne Schulleben, Schulkultur sowie die Öffnung der Schule in ihr Umfeld und eine vernetzte Bildungsplanung wird ein anderes System allein nichts ausrichten. Denn Schulen sind komplexe Gebilde.<sup>38</sup> Die Schulformfrage betrifft nur einen unter mehreren relevanten Faktoren, wenn man Schule so entwickeln will, dass alle Lernenden einen mittleren Schulabschluss erreichen<sup>39</sup>. Das Positionspapier spricht denn auch von längerem gemeinsamen Lernen<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Jede Schule hat ein für sie charakteristisches „Ethos“, eine „Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster“, Michael Rutter u.a., 15000 Stunden – Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder, Weinheim, Basel 1980, S. 211.

<sup>39</sup> Veränderungen des Schulsystems dürfen nicht isoliert betrachtet und diskutiert, alle wesentlichen Dimensionen von Schule müssen in den Blick genommen werden. Dazu gehört es, auch die finanziellen, personellen und räumlichen Rahmenbedingungen an den Schulen deutlich verbessert werden. So sollten nicht nur genügend Lehrkräfte zur Verfügung stehen, sondern darüber hinaus auch qualifizierte Psychologen, Sozialarbeiter und Logopäden, um eine wirklich individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten und die Quote der Sitzenbleiber deutlich zu reduzieren (Beispiel Finnland). Die Erfolgsaussichten längeren gemeinsamen Lernens hängen entscheidend von mit der Unterrichtsqualität ab: „Unterrichtsqualität ist der Schlüssel zur Erreichung von Bildungsgerechtigkeit. [...] Unterricht muss sich an den individuellen Lernwegen der Schüler orientieren.“ (Bos u.a., Bildungsgerechtigkeit 2007, S. 151).

<sup>40</sup> Mit längerem gemeinsamen Lernen werden v.a. die ff. Zielsetzungen verbunden:

#### **Bessere Qualifikation für alle**

Im Blick auf das trotz hohen Aufwands nicht so optimale Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in allen (!) neueren internationalen Vergleichsuntersuchungen (PISA, IGLU, TIMSS) soll eine „bessere Qualifikation für alle“ erreicht werden, damit „möglichst viele Jugendliche zu einem mittleren Bildungsabschluss geführt“ werden und dadurch „die Abiturquote und Hochschulzugänge gesamteuropäisch angepasst werden“ (2.1). In den besser abschneidenden Ländern hat sich nämlich die Annahme bestätigt, dass die Ausweitung der gemeinsamen Lernzeit über die Grundschule hinaus die Lernleistungen der Jugendlichen wie auch die Zahl höherer Bildungsabschlüsse erhöht, wodurch Kindern und Jugendlichen ein qualifizierter Zugang zu umfassender Bildung ermöglicht wird.

#### **Vermeidung von Negativeffekten**

Negativeffekte früher Selektion wie z.B. das Brachliegenlassen von Begabungen bzw. die Entmutigung von Kindern und Jugendlichen sollen vermieden werden. Stattdessen sollen die kompetenz- und zugleich persönlichkeitsförderlichen Formen gemeinsamen Lernens der ersten Grundschulklassen weitergeführt werden.<sup>40</sup> Es ist doch merkwürdig, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule bei den Leseleistungen (IGLU) im obersten Drittel der untersuchten Länder liegen und dabei weniger „streuen“ als später bei den 15 Jährigen (PISA), wo die Streuung größer ist bei zudem nur noch mittelmäßigem Abschneiden<sup>40</sup>.

#### **Die Chancengleichheit soll erhöht werden.**

Wenn die Grundschulempfehlungen in Deutschland – leider – so eng mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler verbunden sind, und das trotz vieler Bemühungen der Beteiligten, bietet es sich als ein Mittel an, den Zeitpunkt des Übergangs nach hinten zu verschieben, bis sich klarere und tragfähigere Bildungsperspektiven ergeben.

#### **Differenzierung ohne Stigmatisierung**

Längeres gemeinsames Lernen – z.B. in einer verlängerten Grundschule oder in einem zweigliedrigen System der Sekundarschule – soll einen Rahmen für einen Unterricht bieten, der individuelles Lernen ermöglicht und differenzierte Lernangebote vorhalten kann. Denn längeres gemeinsames Lernen bedeutet keineswegs einen Verzicht auf Differenzierung, sondern will „eine „Differenzierung ohne Stigmatisierung“ durch individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel gesteigerter Kompetenzvermittlung.

#### **Demokratisches Lernen stärker fördern**

Längeres gemeinsames Lernen und die damit verbundene Heterogenität der Schülerschaft soll Verantwortungserleichterung und demokratisches Lernen fördern.<sup>40</sup>

#### **Qualifiziertes Schulangebot bei geringeren Schülerzahlen**

Schließlich sehen Politiker in der Organisation längeren gemeinsamen Lernens auch eine Option an-

Zusammengefasst urteilt W. Meyer-Hesemann, Ko-Vorsitzender der Amtschefkonferenz der KMK: „Eine Schule für alle Kinder mit einem längeren gemeinsamen Lernen bis zum Abschluss der Sekundarstufe I bietet einen guten Rahmen, Bildungschancen und Bildungsqualität zu verbessern und ist als Gemeinschaftsschule zugleich lebendiger Ausdruck des gemeinsamen Anliegens, gesellschaftlichen Zusammenhalt und Inklusion zu sichern.“<sup>41</sup>

Stärkere Differenzierung und Individualisierung des Lernens schlägt sich auch insgesamt in einer höheren Wertschätzung von Heterogenität nieder. Kinder lernen ausgesprochen gerne von älteren Kindern<sup>42</sup>. Größere Wertschätzung individueller Unterschiedlichkeit, also von Individualität, wurde bei pädagogisch geschickter Klassenführung mit zieldifferentem (!) Lernen auch in Klassen mit höherem Anteil an Migrantenkindern beobachtet. Das ist für eine Schule in der Pluralität nicht unwichtig.

Es darf jedoch nicht unterschlagen werden, dass die von Rainer Lehmann durchgeführte „Element“-Studie zur sechsjährigen Grundschule in Berlin ambivalente Resultate erbracht hat<sup>43</sup>. Zwar haben die Grundschüler in den Klassen 5/6 einerseits höhere Lernzuwächse im Leseverständnis erzielt als die Kinder in den grundständigen Gymnasien. Andererseits erreichen die relativ wenigen leistungsstarken Schüler in den Gymnasien bessere Werte. Die „schwächeren“ Schüler werden also besser gefördert. Das ist nicht nichts! Aber auch die Leistungsstarken bedürfen angemessener Herausforderungen.

Integrative Schulsysteme mit einer heterogenen Schülerschaft bringen nur bei einem klaren Bekenntnis zu hoher Leistungsbereitschaft auch tatsächlich gute Ergebnisse, wie die frühere Berliner Bildungssenatorin Sibylle Volkholz in der Diskussion über die Berliner „Element“-Studie festhält und auf einen erfolgreichen kanadischen Distrikt verweist, in dem 97% der Schüler der Aussage „Ich gebe in der Schule mein Bestes“ zustimmen.<sup>44</sup> Diese Leistungsbereitschaft muss bei allen Schülerinnen und Schülern gestärkt werden – und darf nicht durch „Abschulung“ oder öffentliche Stigmatisierung der besuchten Schulart – quasi als „Kollateralschaden“ - unterminiert werden.

---

gesichts der demographischen Entwicklung, weiterhin qualifizierte Schulangebote in für Kinder erreichbarer Nähe zu gestalten.

<sup>41</sup> W. M.-H., Bildungserfolg und soziale Herkunft. In: Die deutsche Schule 100.Jg. (2008), H. 2, S. 143-150, Zitat S. 146.

<sup>42</sup> Dazu der Erfahrungsbericht aus Markdorf von Roland Hepting, Schüler lernen von Schülern. Das Konzept des „Wechselseitigen Lehrens und Lernens“ (WELL), in: Reiner Lehberger, Uwe Sandfuchs(Hg.), Schüler fallen auf. Bad Heilbrunn 2008, S. 202-214.

<sup>43</sup> Die Ergebnisse der Studie können im Internet unter [www.senbjs.berlin.de](http://www.senbjs.berlin.de) eingesehen werden.

<sup>44</sup> In: Die Zeit online vom 29.4.2008.

Ein spezifisches Anliegen des Positionspapiers ist die erklärte **Bereitschaft der Kirchen**, „**Konkretionen modellhaft umzusetzen**“ (2.). „Eine Kirche der Freiheit braucht Schulen, durch die sie ihrer Bildungsverantwortung in der Gesellschaft gerecht werden kann.“<sup>45</sup>

Als Bildungsträger haben die Kirchen immer wieder gezeigt, wie es - öffentlich anerkannt - gelingen kann, Schulen für Menschen anzubieten, für die ansonsten (noch) kein Schulbesuch vorgesehen war. Evangelische Schulen können auf viele Pionierleistungen zurückblicken<sup>46</sup>

„Selbstverständnis evangelischer Schulen ist es, jeder Schülerin und jedem Schüler bestmöglich gerecht zu werden und ihnen eine optimale Förderung zu bieten. Das gilt für Kinder und Jugendliche, die durch ihre soziale, kulturelle oder religiöse Herkunft benachteiligt sind, ebenso wie für Schülerinnen und Schüler mit guten Bildungsvoraussetzungen, deren Leistungspotenzial vielfach nicht angemessen ausgeschöpft wird.“<sup>47</sup>

Die Kirchen möchten Modelle für längeres gemeinsames Lernen weiter entwickeln, die den Qualitätsmerkmalen guter Schule entsprechen und keineswegs zur Gleichmacherei führen. Sie möchten verschiedene Formen längeren gemeinsamen Lernens an evangelischen Schulen konkret erproben, evaluieren und die Ergebnisse dann in den öffentlichen Bildungsdiskurs einzubringen.<sup>48</sup> Mit solch grundsätzlich entwicklungs-offenen Modelle könnten darüber hinaus – auch für staatliche Schulen - neue Impulse verbunden werden (Inklusives Lernen; Interreligiöses Lernen). Insbesondere Schulentwicklungsprozesse zur Förderung der religiösen Dimension im Schulleben und der entsprechenden grundlegenden Kompetenzen sollten vorangetrieben werden.

## 5. Gebundene Ganztageschule

Die Aufgaben eines individualisierten – wie auch eines integrativen bzw. inklusiven - Lernens erfordern den Ausbau von Schulen zu gebundenen Ganztageschulen. Nicht nur die Bundesregierung hat mit ihrem entsprechenden Investitionsprogramm<sup>49</sup>, auch das Land hat große Anstrengungen unternommen, um die vielen Schulen, die dies wünschen, eine Ent-

---

<sup>45</sup> EKD, Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung, Gütersloh 2008, S. 92.

<sup>46</sup> Das gilt für die Mädchenbildung ebenso wie für die Beschulung „Behinderter“, für Flüchtlingskinder wie für Kinder in strukturschwachen Regionen.

<sup>47</sup> EKD, Schulen 41.

<sup>48</sup> Ganz konkrete Möglichkeiten gäbe es derzeit dazu in Mössingen (längeres gemeinsames und altersübergreifendes Lernen in verlängerter Grundschule und einer in Jenaplantradition geführte Sek I) oder im Kirchenbezirk Brackenheim (gemeinsame Haupt- und Realschule bis zur Klasse 10), wenn die zuständigen Regierungspräsidien dem zustimmen.

<sup>49</sup> Die Bundesregierung hat mit einem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) 2003-2007 in Höhe von € 4 Mrd. die Ganztageschulentwicklung maßgeblich befördert. Sie verband damit die folgenden Zielsetzungen:

1. Individuelle Förderung – Pädagogik der Vielfalt
2. Veränderung von Unterricht und Lernkultur (Rhythmisierung)
3. Soziale Kompetenzen entwickeln – altersgruppenübergreifend (und integrativ)
4. Partizipation: Beteiligung und Mitgestaltung
5. Öffnung von Schule – Kooperation
6. Kreative Freizeitgestaltung durch Einbeziehung außerschulischer Partner

wicklung zur Ganztagesesschule<sup>50</sup> zu ermöglichen. Dabei stehen im Kern zwei verschiedene Formen zur Auswahl, die Ganztagesesschule mit vormittags Unterricht und nachmittäglichem AG- bzw. Betreuungsangebot oder die „gebundene“ Ganztagesesschule, in der sich Unterricht und andere schulische Aktivitäten über den ganzen Tag verteilt besser mischen können. Ganztagesesschulen sind keine verlängerten Halbtagesesschulen. Nur eine gebundene, also für alle Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule verbindliche Form ermöglicht die notwendige Rhythmisierung. **Die „pädagogische Zeiteinteilung“<sup>51</sup> ist wichtig:** „Der Tag kann in einem Rhythmus verlaufen, der kindlichen lernpsychologischen und biophysischen Bedürfnissen entspricht.“<sup>52</sup> In diesem Rahmen, aber erst dann sind „Jugendbegleiter“ wichtig und hilfreich – und nicht nur Lückenbüßer.

Nur die gebundene Form kann zudem verhindern, dass Ganztagesesschulen „zu Bewahranstalten für Kinder aus Familien mit schwierigen Verhältnissen verkommen“.<sup>53</sup> Durch ihre Entlastungseffekte liegt die Ganztagesesschule in gebundener Form auch im Interesse der Familien.<sup>54</sup>

In Baden-Württemberg sprechen sich vermehrt Betroffene für die in weiteren Hinsichten leistungsfähigere gebundene Ganztagesesschule<sup>55</sup> aus wie etwa kürzlich der Landesfamilienrat<sup>56</sup> und der Arbeitskreis der Gesamtelternbeiräte<sup>57</sup>. Dabei ist die Familie ausdrücklich im Blick. Für die Familien bedeutet die gebundene Ganztagesesschule, „dass sie nicht mehr zur Hausaufgabenbetreuung vergewaltigt werden.“<sup>58</sup>

Der Ministerrat des Landes Baden-Württemberg hat am 20. Februar 2006 über den Ausbau von Ganztagesesschulen an allen allgemein bildenden Schulen und den Grund- und Hauptschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung entschieden.

„Ausbauziel bei den Ganztagesesschulen ist: Bis zum Schuljahr 2014/15 sollen Ganztagesesschulen an 40% der öffentlichen Grund-, Haupt- und Realschulen eingerichtet werden sowie – als Maßnahme der

---

## 7. Qualifizierung des Personals

<sup>50</sup> „Der Städtetag Baden-Württemberg fordert seit 1999 ein flächendeckend bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagesesschulen über alle Schularten hinweg.“ (Norbert Brugger, HGF Städtetag BW.)

<sup>51</sup> vgl. Hentig, Hartmut v.: Einführung in den Bildungsplan 2004, 19.

<sup>52</sup> Hildebrandt-Stramann, R.: Mehr Zeit für Kinder; Vortrag zur bundesweiten Tagung "Was bewegt die Bewegte Schule?"; Hannover 30. Mai 2006; <http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web519.aspx>.

<sup>53</sup> Bönsch, M.: Pädagogik der Ganztagesesschule. Über die Bruchstellen einer guten Idee. In: Schulmanagement 1, S.19.

<sup>54</sup> Darum formuliert das Schulpolitische Papier der Landeskirchen: „Wir sind überzeugt, dass eine hausaufgabenfreie Schule auch eine große Entlastung für das Miteinander in vielen Familien und ein wichtiger Beitrag zur geforderten und geförderten Familienfreundlichkeit ist.“ (2.4)

<sup>55</sup> Dazu Näheres in der nationalen Studie [www.projekt-steg.de](http://www.projekt-steg.de)

<sup>56</sup> Presseerklärung vom 20.11.2008.

<sup>57</sup> „Der Arbeitskreis Gesamtelternbeiräte Baden-Württemberg spricht sich für ein inklusives Schulsystem in einer 10 jährigen Basisschule in einer gebundenen Ganztagesesschule aus.“ Denn: „Diese Gesellschaft muss endlich lernen, mit Heterogenität umzugehen. Und das gilt im Besonderen für die Bildungseinrichtung Schule, die von der Gesellschaft gewünscht ist.“ So Doris Barzen lt. Dokumentation des Landesfamilienrats B-W des Expertenhearings „Das Bildungssystem gerechter machen – Was können Ganztagesesschulen dazu beitragen? S. 18ff

<sup>58</sup> Ebda.

Qualitätsoffensive G8 – an allen Gymnasien. Ministerpräsident Oettinger hat in seiner Regierungserklärung am 23. Juli 2008 unter anderem angekündigt, dass künftig alle zweizügigen Werkrealschulen im Interesse einer qualitativen Stärkung der Hauptschule die Möglichkeit erhalten, einen Mittleren Bildungsabschluss anzubieten und Ganztagschule nach Landeskonzept zu werden. (MD Hahl)<sup>59</sup>

Weil evangelische Schulen schon länger gute Erfahrungen mit Ganztagesangeboten gemacht haben, haben sich die evangelische Kirchen für die **flächendeckende Einführung der rhythmisierten Ganztageschule in gebundener Form** ausgesprochen. Dies ist nicht mit der Forderung zu verwechseln, alle Schulen in Ganztagschulen umzuwandeln. Es bedeutet allerdings, dass für jedes Kind unter zumutbaren räumlichen Kriterien eine Ganztagschule erreichbar sein muss.

Entscheidend ist neben der organisatorischen Form der Ganztagschule das ihr zugrunde liegende pädagogische Konzept. Kindern sollen vielfältige Lernchancen geboten werden. Eine Pflichtschule muss Kinder in all ihren Fähigkeitsdimensionen, also leiblich, seelisch, geistig, geistlich zu fördern suchen. In Schulen einer demokratischen Gesellschaft sollen Kinder und Jugendliche Erfahrungen der Gemeinschaft, des Zusammenarbeitens und des demokratischen Zusammenlebens machen können.

Die Ganztagschule sollte in gebundener Form einen verbindlichen Zeitrahmen von mind. 4 Tagen á 8 Zeitstunden bieten. Der erweiterte zeitliche Rahmen kommt dem ganzheitlichen (bewegten, projektorientiertem, handlungsorientierten,...) Lehren und Lernen zu Gute. Aber **8 Zeitstunden sind auch genug!** Eine weitgehend hausaufgabenfreie Schule bedeutet keine Verstaatlichung der Familie, sondern im Gegenteil: die Selbstbegrenzung der Schule: Um 16.00 h ist Schluss, ein Nachmittag in der Woche – der Mittwochnachmittag<sup>60</sup> - bleibt verlässlich frei von Schule. Ein für die Lernenden freier Nachmittag in der Mitte der Woche gibt Raum für Lehrerkonferenzen, für Konfirmandenunterricht, für Freizeit und für gemeinwesenorientierte Arbeit an anderen (Lern)orten und in anderen Zusammenhängen, jedenfalls zur Unterbrechung schulischen Lernens. Ehrenamtliches Engagement sowie die Möglichkeit der Auswahl für unterschiedlichste Angebote informellen Lernens sowie für den Konfirmandenunterricht sind wichtiger Bestandteil dieses Wochenrhythmus. Die Bedeutung der Konfirmandenarbeit für die Zivilgesellschaft wird vielfach noch zuwenig gewürdigt. Man muss sie deshalb verstärkt herausstellen.<sup>61</sup>

## 6. Vernetzung: Bildung ist mehr als Schule

---

<sup>59</sup> Manfred Hahl (MD MKJS), Bedarfsorientierter Ausbau von Ganztagschulen in Baden-Württemberg, in: Dokumentation Expertenhearing „Das Bildungssystem gerechter machen – Was können Ganztagschulen dazu beitragen?“ 20.11.2008 in Stuttgart, <http://www.landesfamilienrat.de/PDFdoku/Microsoft%20Word%20-%20DokumentationGanztagschule2008-11-20.pdf>.

<sup>60</sup> 99% des Konfirmandenunterrichts in Württemberg findet am Mittwochnachmittag statt! Vgl. Colin Cramer, Wolfgang Ilg, Friedrich Schweitzer, Reform von Konfirmandenarbeit – wissenschaftlich begleitet. Eine Studie in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, Gütersloh 2009.

<sup>61</sup> Ebda, , S. 287.

Ein Perspektivwechsel ist angesagt. Schulen dienen der Gesellschaft, indem sie Kindern und Jugendlichen dienen. Nicht länger darf die institutionelle Perspektive einer einzigen Bildungseinrichtung dominieren<sup>62</sup>. Eine systemische Betrachtungsweise von Bildung als Bildung im Lebenslauf und in der Lebenswelt ist notwendig. „Denn Bildung ist mehr.“<sup>63</sup>

**Ein umfassendes Bildungsverständnis ist geboten, das die Schule, Tageseinrichtungen für Kinder, die Familie, die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, aber auch betriebliches Lernen und die Lernmöglichkeiten im alltäglichen Umfeld von Kindern und Jugendlichen in einen Gesamtzusammenhang stellt.** Kinder und Jugendliche lernen dort jeweils Unterschiedliches. Entsprechend ist es nur nützlich, wenn die in ihren spezifischen Bildungseinrichtungen Verantwortlichen den Blick auf Zusammenhänge und insbesondere die Übergänge richten. Das entlastet auch die jeweilige pädagogische Einrichtung.

„Keiner schafft es alleine“. Nur in einem verbesserten Zusammenspiel von privater und öffentlicher Verantwortung, in einem Zusammenspiel von Bildung, Betreuung und Erziehung sowie von Familie, Schule und Jugendhilfe wird man den Herausforderungen des Aufwachsens nachhaltig begegnen können.“<sup>64</sup>

Dieses Zusammenwirken gilt es bewusst zu organisieren. Schule ist zu öffnen für andere Akteure im Gemeinwesen(2.3). **Erziehungspartnerschaften, lokale Bündnisse für Bildung<sup>65</sup> und Bildungsregionen** als Netzwerke regionaler Bildungseinrichtungen und Bildungsanbieter<sup>66</sup> sind schon erprobte Formen für das Zusammenspiel. Sie sollten ausgebaut werden. Dazu schlägt das Diakonische Werk in Württemberg kommunale Bildungskonferenzen zur integrierten Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung vor.(DWW 2008) Dabei gilt es, den eigenständigen Bildungsauftrag außerschulischer Angebote,

---

<sup>62</sup> Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (2005) der Bundesregierung betont den Zusammenhang von Bildung, Betreuung und Erziehung und plädiert in systemischer Perspektive für ein Bildungsverständnis, das sich am Lebenslauf und nicht primär an den Institutionen orientiert. Zwei Grundgedanken werden formuliert: „Bildung von Anfang an“ und „Bildung ist mehr als Schule“. Dabei geht es um das Zusammenwirken von privater und öffentlicher Erziehung, von Familie und Kinderbetreuung, von Schule und außerschulischen, auch gewerblichen Angeboten. Kinder und Jugendliche sollen auf ganz unterschiedlichen Wegen und in möglichst breiter Form durch verschiedene Bildungsangebote erreicht werden. Denn es ist sachgemäß, nicht nur die formellen, sondern auch die non-formalen Bildungsprozesse, also alle Lernorte, nicht nur Kindertagesstätten und Schulen, und alle Lernwelten, nicht nur Familie und Altersgruppe, sondern auch die Medien- und Freizeitwelt, das Lernen in Nachhilfeeinrichtungen, bei Auslandsreisen oder beim Jobben in den Blick zu nehmen.

<sup>63</sup> Vgl. Bundesjugendkuratorium (2001) und die Leipziger Thesen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2003).

<sup>64</sup> Thomas Rauschenbach, Gerechtigkeit durch Bildung, in: Helmut Beck/ Heinz Schmidt (Hg.), Bildung als diakonische Aufgabe, Stuttgart 2008, S. 28.

<sup>65</sup> Das Bundesjugendkuratorium hat diese in seinem Positionspapier „Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche“ (2004) vorgeschlagen. Sie sollen örtlich Bildungs- und Erziehungskonzepte entwickeln mit dem Ziel, dass bewährte Bildungsorte für Kinder und Jugendliche (z.B. Chöre, Jugendfeuerwehr/-rotkreuz, Messdienst, Naturschutzverbände) und neue, auch zivilgesellschaftlich verankerte Bildungsorte für Kinder und Jugendliche entstehen (vgl. das sog. service learning als Freiwillige etwa im Altenheim oder als Jungscharleiter in der kirchlichen Jugendarbeit) und bewusster wahrgenommen wie anerkannt werden.

<sup>66</sup> Wie in Ravensburg, Freiburg oder im Ortenaukreis, vgl. Materialheft 4.6.

beispielsweise „kirchlicher Jugendbildung (Kinder- und Jugendarbeit, KonfirmandInnenarbeit oder kirchenmusikalische Angebote) als Beitrag zur umfassenden Persönlichkeitsbildung ernst nehmen und weiter(zu)entwickeln.“ (2.6) Solche Vorschläge tragen der wachsenden Bedeutung nicht formaler Bildung“(2.2)<sup>67</sup> Rechnung. Dabei ist darauf zu achten, dass die Zusammenarbeit zwischen den Partnern auf Augenhöhe erfolgt.<sup>68</sup> Auch unserer Bildungsarbeit in Kirche und Diakonie kann eine noch stärkere Vernetzung nur gut tun. **Ein gemeinsamer Bildungsbericht von Kirche und Diakonie sowie ein Bildungsplan**, wie ihn die badische Landeskirche intensiv vorbereitet, können solche Vernetzung befördern.

## Fazit

Schulische Bildung in evangelischer Perspektive, so fasse ich zusammen, fördert Bildungsgerechtigkeit und die Entwicklung von Verantwortungsfähigkeit. Längeres gemeinsames Lernen, gebundene Ganztageschule und Vernetzung auf Augenhöhe zwischen allen Bildungsinstitutionen dienen der Begleitung und Förderung jeden einzelnen Kindes und jedes Jugendlichen. Gute Bildung klärt die Sachen und stärkt die Menschen (H. v. Hentig). „Zuallererst hilft gute Bildung uns, das zu entwickeln, was in jedem einzelnen von uns steckt; was uns von Gott gegeben ist.“(Horst Köhler)

Mit ihren schulpolitischen Überlegungen haben die beiden Landeskirchen konkrete Perspektiven bestimmt, die nun verstärkt auch in den eigenen Einrichtungen umgesetzt werden müssen, auch in noch engerer Vernetzung von Kirche und Diakonie.

Schlußendlich: „Wir brauchen angemessene Finanzmittel für alle Bereiche des Bildungswesens, denn unsere Bildungsausgaben sind insgesamt zu niedrig.“ Diese Mahnung des Bundespräsidenten sollte auch uns als Kirche herausfordern. Denn: „Es gibt nur eine Sache auf der Welt, die teurer ist als Bildung – keine Bildung“ (John F. Kennedy).

---

<sup>67</sup> International gebräuchlich ist die Unterscheidung zwischen formaler, informeller und nichtformeller Bildung. Unter formaler Bildung wird „das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten. Unter nichtformeller Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. Unter informeller Bildung werden ungeplante und nicht intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‚Grundton‘, auf dem formelle und nichtformelle Bildungsprozesse aufbauen. Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn. Deshalb müssen sie strukturell und funktional aufeinander bezogen werden.“ (Bundesjugendkuratorium 2001, 22f.)

Um einem Missverständnis zu wehren: Alle diese Lernformen finden sich in allen Bildungseinrichtungen und gesellschaftlichen Bereichen. Sie sind nicht für einen bestimmten Bereich exklusiv. Man kann also nicht behaupten, in der Familie werden nur informell gelernt. Gleichwohl überwiegen nicht formale und informelle Bildung in der Familie und das Schwergewicht formaler, d.h. absichtlicher und auf Zertifizierung zielender Bildungsarbeit liegt bei speziellen Bildungseinrichtungen wie der Schule oder in der beruflichen Ausbildung.

<sup>68</sup> „Jede Schule schließt verbindliche Kooperationsvereinbarungen mit Partnern und organisiert sich als Netzwerkpartner im Gemeinwesen. Integrierte, auf Partnerschaft angelegte Modelle zwischen Kin-

Möge sich deshalb unsere Kirche und diese hohe Synode für eine umfassende Bildung in Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung einsetzen.

---

dergarten und Schule, Schule und Elternorganisationen, Schule und Jugendhilfe, Schule und Gemeinwesen sowie Schule und Beruf werden besonders gefördert.“ (DWW 2008)

ptz Stuttgart | Dir. Dr. Scheilke | Grüninger Str. 25 | 70599 Stuttgart | [christoph.scheilke@elk-wue.de](mailto:christoph.scheilke@elk-wue.de)  
Synode 2009-03-12 | Jedes Kind und jeden Jugendlichen fördern