DIAKONIE
Bildung – Gestaltung – Organisation

Herausgegeben von

Jürgen Gohde
Hanns-Stephan Haas
Klaus Hildemann
Beate Hofmann
Heinz Schmidt
Christoph Sigrist

Band 6

Helmut Beck
Heinz Schmidt (Hrsg.)

in Zusammenarbeit mit
Antje Fetzer
Christian Oelschlägel
Pamela Barke

Bildung als diakonische Aufgabe

Befähigung – Teilhabe – Gerechtigkeit

DW Bg 185

INSTITUT DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG • DIAKONIEWISSENSCHAFTLICHES

Verlag W. Kohlhammer

dw - 800246

Alle Rechte vorbehalten
© 2008 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Satz: michon, Niederhofheimer Str. 45a-c, 65719 Hofheim/Ts.
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-020358-7

Inhalt

Vorwort 9
Grußwort des Landesbischofs der Evangelischen Landeskirche in Württemberg Frank Otfried July 15

I Grundlagen und Bildungsherausforderungen

a) Bildungsherausforderungen der Gegenwart

Thomas Rauschenbach, Gerechtigkeit durch Bildung? Die Bildungsherausforderungen der Gegenwart 21
Michael Welker, Bildung und Teilhabe 39
Georg Hohl / Christoph Th. Scheilke, Gerechtigkeit und Teilhabe durch Bildung. Evangelische Akzentsetzungen zum bildungspolitischen Aufbruch 54
Silke Köser, Teilhabe eröffnen. Schwerpunkte diakonischer Bildung 77
Christian Oelschlägel, Familie als Allzweckwaffe? Überlegungen zum Verhältnis von familiärer und schulischer Bildung 88

b) Evangelische Profile

Antje Fetzer, Bildung in der Perspektive theologischer Anthropologie. Kurze Einführung 98
Torsten Schulz / Heinz Schmidt, Teilhabe ermöglichen. Diakonische Bildung als Befähigungspädagogik 105
Christoph Schneider-Harpprecht, Diakonische Bildung als Befähigung zur Teilhabe 119
Thomas Erne, Bildungskonzepte im Widerstreit? 128

c) Interkulturelle Orientierung in der Diakonie

Helmut Beck / Antje Fetzer, Interkulturelle Orientierung in der Diakonie 136
Annette Noller, Kulturelle Teilhabe eröffnen – Werte im Dialog wahrnehmen 150
Birgit Susanne Dinzinger, Interkulturelle Öffnung der Diakonie und diakonische Kultur 160

II Arbeitsfelder und Praxis[M]odelle

a) Teilhabe anbahnen: Elementarbereich

Karl Ernst Nipkow, Bildungsaufgaben im Elementarbereich – bildungspolitische, pädagogische und theologische Aspekte 185

Renate Thiersch, Elternbildung und Erziehungspartnerschaft in der Kindertagesbetreuung M ... 191

b) Teilhabe lernen und praktizieren: Schule

Fritz Sperth, Eine Schule nicht nur zum Lernen: Ein integriertes System von Hilfen zum Lernen – zur Lebensbewältigung – zur Erziehung. Das Beispiel der Hauptschule Innenstadt Tübingen (HSI) M ... 213

Heinz Schmidt, Vom diakonisch-sozialen Lernen zu einer diakonischen Bildung ... 252

Jürgen Ripplinger, Teilhabe verorten – Soziales Engagement in der Schule organisieren M ... 270

c) Teilhabe gegen Ausgrenzung verwirklichen: Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Inge Mugler, Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ... 280

Inge Mugler, Integration durch Elternbildung im Einwanderungsland. Ein Konzept M ... 286

d) Teilhabe fördern und pflegen: Inklusion von Kindern mit und ohne Behinderung

Karin Terfloth, Inklusion und Exklusion – Relevanz oder Irrelevanz für Kommunikation ... 294

Jo Jerg / Christa Buttermann / Iris Klocke / Rainer Piechocki, Teilhabe pflegen – Inklusion von Kindern mit und ohne Behinderung leben M ... 303

e) Teilhabe unterstützen: Jugendberufshilfe; Angebote für Jugendliche aus bildungsfernen Familien

Ulrich Fellmeth, Berufliche Integration junger Menschen – am Beispiel des Projektes diana M ... 317

Nadia Kutscher, Das Netz als Spiegel der Gesellschaft. Soziale Ungleichheit und Bildungschancen in der Internetnutzung von Jugendlichen ... 327

f) Teilhabe ermöglichen: Arbeit mit Straßenkindern

Karin Goetz, Die Lebenswelt von Straßenkindern in Deutschland und Kolumbien ... 346

Michael Austermann, Straßenkinderpädagogik und Sonderpädagogik ... 355

Heinz Schmidt u.a., Neuer Masterstudiengang: Straßenkinderpädagogik M ... 358

g) Teilhabe zwischen den Generationen anregen: Generationenübergreifendes Lernen

Pamela Barke, Intergeneratives Lernen in christlicher und diakonischer Perspektive M ... 370

Olivier Taramarcaz, Der Garten der Generationen ... 388

Heinz Schmidt, Mehrgenerationenhäuser in biblischer Perspektive ... 395

h) Teilhabe gestalten: Freiwilliges Engagement

Warnfried Dettling, Praktische Teilhabe am Gemeinwesen ... 399

Wolfgang Hinz-Rommel / Albrecht Ottmar, Teilhabe einüben – Soziale Kompetenz durch freiwilliges Engagement stärken M ... 407

Wiebken Düx, Kompetenzerwerb Jugendlicher im freiwilligen Engagement ... 416

Otto Haug, Bürgerengagement und Vernetzung ins Gemeinwesen. Samariterstiftung gestaltet Beziehungen M ... 427

Dorothee Schad, Mit Menschen für Menschen – Teilhabe miteinander einüben. Das Konzept „Freiwillig sozial engagiert in der BruderhausDiakonie“ M ... 433

Biogramme ... 439

fallen sind, benötigt; insofern ist der doppelte Blick wichtig, ist es bedeutend, dass nicht das eine gegen das andere ausgespielt wird, gewissermaßen alles auf eine Karte, alles auf Prävention gesetzt wird.

3. „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. So banal dieser Gedanke auch klingen mag, ist er doch von zentraler Bedeutung. Allzu oft werden, z.T. auch der föderalen Logik folgend, Insellösungen geschaffen, Parallelstrukturen aufgebaut und andere relevante Aspekte ausgeblendet, bleiben Synergien ungenutzt.

Bei aller Anstrengung, bei allen Verbesserungsbemühungen, muss am Ende allerdings doch beachtet werden: Bildung ist zwar die wichtigste Zukunftsressource im Kindes- und Jugendalter, Bildung kann aber die vorausgehenden sozialen Disparitäten nicht ignorieren, nicht einfach wegwischen. Das heißt: Mit ihr löst sich kurzfristig weder das Armuts- noch das Migrationsproblem so einfach in Luft auf. Bildung kann jedoch ein Schlüssel dafür sein, Heranwachsende ein Stück weit zu befähigen, zu lernen, das Wandelbare vom Unabänderlichen zu unterscheiden und das Veränderbare selbst in die Hand zu nehmen. Sie ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Menschen subjektiv überhaupt in die Lage versetzt werden, sich aus den Fallstricken ihrer sozialen Herkunft zu lösen. Deshalb ist eine richtig verstandene Bildung das wichtigste Förderinstrument im Prozess des Aufwachsens, ist sie ein Weg zu mehr Gerechtigkeit.

Michael Welker

Bildung und Teilhabe

Für Anneliese und Reinhold Scherr zum 80. Geburtstag

„Bildung – Teilhabe – Gerechtigkeit" – mit diesen Großbegriffen, ja plakativen Begriffen haben Sie Ihr Symposion überschrieben. Sie wecken damit die Erwartung, zwei öffentliche Auseinandersetzungen konstruktiv zu verbinden, die heute in Deutschland emotional stark besetzt sind. Es handelt sich – ebenfalls plakativ geredet – um die öffentliche Diskussion über das „Bildungsdilemma", das in der Regel als Problem der Schul- und Universitätspolitik wahrgenommen wird. Dann geht es um ein „Teilhabedilemma", das lange vor allem arbeitsmarktpolitisch verstanden wurde. Die Verbindung beider Problemlagen bietet alles andere als einen endlich glücklich entdeckten verheißungsvollen Lösungsweg. Man fühlt sich vielmehr an das dunkle Nietzsche-Wort erinnert: „Dir wird die Last deines Lebens zu schwer? – So musst du die Last deines Lebens erhöhen!"

Zum „Bildungsdilemma": Emotional stark besetzt ist die beschämende Erkenntnis, dass das Land der Dichter und Denker, der erfolgreichen Erfinder und Unternehmer in Sachen Bildung im internationalen Vergleich heute erstaunlich schlecht abschneidet. Weder in der Schulbildung noch auf der Ebene der Universitäten können wir mit unseren Bildungsleistungen zufrieden sein. Die Denkschrift der EKD „Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft" von 2003 spricht von einem „niederschmetternden internationalen Rückstand des deutschen Schulwesens in den Schulleistungen"[1]. Da tröstet es auch nicht „vor Ort", dass Baden-Württemberg im innerdeutschen Vergleich gut dasteht. Und es tröstet auch nicht in der Alten Aula der ehrwürdigen Ruperto Carola, dass die Universität Heidelberg in weltweiten Hochschulrankings ziemlich regelmäßig auf dem ersten Platz der deutschen Universitäten landet. Es kommt keine Befriedigung auf, wenn dieser erste Platz nicht unter den ersten zwanzig oder dreißig Hochschulen liegt, sondern unter „ferner liefen". Es ist also etwas faul im Staate Wilhelm von Humboldts und Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers.

Doch nicht nur die unzureichende Qualität unserer Bildung bedrückt die Gemüter. Auch die Erkenntnis der überaus starken „sozialen Determiniertheit des Bildungserfolgs in Deutschland"[2] bereitet uns Kummer. Seit 60 Jahren be-

1 Kirchenamt der EKD (Hg.), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003, 14.

2 Thomas Rauschenbach, Krisensemantiken: Soziale Arbeit – die fehlende Seite der Bildung, Neue Praxis 35. 2005, Heft 5, 231–237: 231.

müht sich Westdeutschland, seit bald zwei Jahrzehnten ganz Deutschland, in der Weltöffentlichkeit als ein Musterland in Sachen Demokratie, Sozial- und Rechtsstaat anerkannt zu werden. Da macht sich die Botschaft von „bildungsprivilegierten" und „bildungsfernen Schichten" in diesem unserem Lande gar nicht gut; vor allem dann nicht, wenn sie mit der empirisch belegten Erkenntnis verbunden wird, dass die Kluft zwischen beiden Schichten in Deutschland besonders weit und stabil ist.

Zum „Teilhabedilemma": Emotional nicht weniger stark besetzt ist die Erkenntnis, dass das Land des Wirtschaftswunders, der an vielen Orten stadtästhetisch so gut gelingenden Wiedervereinigung, dass unser stolzes Exportweltmeisterland seit langem hilflos an erschreckenden Arbeitslosenzahlen und an gesellschafts- und sozialpolitisch so gefährlichen Langzeitarbeitslosenanteilen herumlaborieren muss. Bei diesem Problemsyndrom der Arbeitslosigkeit ansetzend, haben die deutschen Sozial- und Bildungspolitiker in Gesellschaft, Staat und Kirche in den letzten Jahren das Thema „Teilhabe und Bildung" entdeckt. Sie haben damit versucht, das Problemfeld Arbeitslosigkeit, Langzeitarbeitslosigkeit und Armut in unserem Land schärfer wahrzunehmen und Therapieansätze zu entwickeln. Sie kamen dabei zu folgender Schlüsselerkenntnis: Es gibt nicht nur wirtschaftliche, sondern auch kulturelle Armut in unserem Land. Der unzureichende Zugang zu Geld und Waren einerseits und der unzureichende Zugang zu Bildung und sozialer Kompetenz und Anerkennung andererseits stehen in vielen wechselseitigen Zusammenhängen. Mangelnde Bildung ist ein Verarmungs- und Armutsrisiko – auch in wirtschaftlicher Hinsicht. Doch nicht nur das. Mangelnde Bildung isoliert und ghettoisiert. Sie behindert und blockiert die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Arbeitslosigkeit, Langzeitarbeitslosigkeit und Armut auf der einen Seite, unzureichende, fehlende Bildung und Bildungsunwilligkeit auf der anderen Seite müssen im Zusammenhang gesehen werden.

Diese schärfere Wahrnehmung, der kaum jemand widersprechen dürfte, führt dazu, dass langsam die Verantwortung für diese Probleme breiter verteilt wird als bisher. Die Probleme der Arbeitslosigkeit, Langzeitarbeitslosigkeit und Armut sind demnach nicht nur der Wirtschaft und der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik zuzurechnen. Die Bildungspolitik, die Bildungseinrichtungen, die betroffenen Individuen und – bei Kindern und Jugendlichen – auch die Familien sind gefragt und zur Verantwortung zu ziehen. Was tragt ihr aktiv zur sogenannten Teilhabegerechtigkeit in unserer Gesellschaft bei? Wo könnt ihr euren Beitrag verbessern? Eine relativ einfache Umorientierung steht hinter den viele Menschen wohl verwirrenden Wortungetümen, die sich in den öffentlichen Verlautbarungen aus Politik und Kirche mehren: Beteiligungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit, Verteilungsgerechtigkeit, Tauschgerechtigkeit, Bedarfsgerechtigkeit, Befähigungsgerechtigkeit. Wie können wir diese Umorientierung klar erfassen?

Ich möchte erstens unter dem Thema „Von der Verteilungsgerechtigkeit zur Beteiligungsgerechtigkeit" auf diese Umorientierung in Deutschland aufmerksam machen, die wohl auch zu dieser Veranstaltung Anlass gab. Zweitens möchte ich davor warnen, das klassische Bildungssystem in unserem Land mit unrealistischen arbeitsmarktpolitischen Erwartungen zu überlasten. Im dritten Teil werde ich, Impulse von Thomas Rauschenbach aufnehmend, darüber nachdenken, warum wir in Gesellschaft und Kirche solche Schwierigkeiten haben, die familiale Bildung ihrer hohen Bedeutung gemäß zu würdigen und institutionell zu fördern. Den vierten Teil habe ich überschrieben: Verachte nicht die religiöse Bildung! Mit zusammenfassenden Überlegungen, die auf die Bedeutung des Gesprächs zwischen den Generationen für den Zusammenhang von Bildung und Teilhabe hinlenken, werde ich meinen Beitrag beenden.

1. Teilhabe: Von der Verteilungsgerechtigkeit zur Beteiligungsgerechtigkeit

Wenn noch vor wenigen Jahren von „sozialer Gerechtigkeit" die Rede war, ging es vor allem um finanzielle Forderungen, um arbeitslosen und armen Menschen eine bessere Teilhabe an Konsumgütern und Dienstleistungen in der Gesellschaft zu ermöglichen. Die Großbegriffe Verteilungsgerechtigkeit und Bedarfsgerechtigkeit standen im Vordergrund. Ohne diese Orientierung aufzugeben, soll nun – so der Trend – stärker die bildungspolitische Aktivierung der arbeitslosen und armen Menschen und ihrer Nachkommen ins Auge gefasst werden. Gesellschaftliche Teilhabe kann nicht nur im Empfangen von Gütern und Dienstleistungen bestehen. Teilhabe heißt auch Mitwirken und Mitgestalten. Deshalb werden die großen Wörter Beteiligungsgerechtigkeit und Befähigungsgerechtigkeit miteinander verbunden. In gesteigertem Maße sollen Menschen zu aktiver Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt werden. Daher werden gesteigerte Anstrengungen in der Bildung eingeklagt. Am Rande wird dann auch von Verantwortung und Selbstverantwortung gesprochen.

Natürlich wird wahrgenommen, dass es immer kranke und behinderte Menschen geben wird, die nicht oder nur sehr begrenzt in die Prozesse der Bildung und des vom Wettbewerb gesteuerten Arbeitsmarktes mit hineingenommen werden können. Doch in Deutschland lebt ein viel zu hoher, ja ein skandalös hoher Prozentsatz von Menschen, die nicht als krank und behindert gelten können, in Arbeitslosigkeit und Armut. Sie brauchen „Hilfe zur Selbsthilfe"[3]; sie brauchen einen „Vorrang der Aktivierung vor der Versorgung"[4]. Aktivierung vor Versorgung, Hilfe zur Selbsthilfe: Für die neueste Diskussion prägend formuliert „Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung" von 2005 unter dem Titel „Lebenslagen in Deutschland": „Armut i.S. sozialer Ausgrenzung und nicht mehr gewährleisteter Teilhabe liegt dann vor, wenn die Hand-

3 So für viele andere die Erklärung „Den Armen Gerechtigkeit", Brot für die Welt, 2000, Abs. 67 u.ö.

4 So die Studie „Soziale Dienste als Chance" der Sozialkammer der EKD, 2002.

lungsspielräume von Personen in gravierender Weise eingeschränkt und gleichberechtigte Teilhabechancen an den Aktivitäten und Leistungsbedingungen der Gesellschaft ausgeschlossen sind."[5] Eine schärfere Wahrnehmung von „Armut i.S. sozialer Ausgrenzung und nicht mehr gewährleisteter Teilhabe"[6] erfordere erheblich gesteigerte Anstrengungen auf dem Sektor Bildung.

Diese Sicht hat sich im Jahr 2006 die „Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland" unter dem Titel „Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität" zu eigen gemacht. Im Vorwort zur Denkschrift formuliert Bischof Wolfgang Huber programmatisch: „Ohne materielle Verteilungsgerechtigkeit läuft Chancengleichheit ins Leere. Aber ohne die Schaffung von Teilhabegerechtigkeit – insbesondere im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt – ist der traditionelle Verteilungsstaat unvollkommen."[7]

Spitzensätze der Denkschrift lauten: „Die Vermittlung von Kompetenzen im Bildungssystem ist die entscheidende Voraussetzung zur Teilhabe an der Gesellschaft"[8]. „Die Chance und die Verpflichtung, sich Bildung anzueignen und sich weiterzubilden, sind zentrale Kriterien einer gerechten Gesellschaft."[9] Auf dieser Grundlage wird eine bessere „Verzahnung von Sozial-, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik"[10] gefordert. Dabei wird eingeräumt: „Ein Blick in das deutsche Bildungssystem zeigt aber, dass hier insbesondere hinsichtlich von Bildungschancen von Kindern aus ärmeren Familien gravierende Defizite zu diagnostizieren sind, vor allem, wenn gleichzeitig eine systematische frühe Förderung unterbleibt. Diese Problematik wird durch weitere Faktoren verschärft, zum Beispiel bei Kindern mit Migrationshintergrund."[11]

2. Bildung und Teilhabegerechtigkeit: Warum im Deutschland der Gegenwart das Bildungssystem vor unrealistischen Erwartungen geschützt werden muss

Förderung der Kinder besonders aus ärmeren Familien! Förderung der Kinder aus Familien mit „Migrationshintergrund"! Systematische frühe Förderung dieser Kinder! Diese Forderungen sind gewiss richtig und sie können gar nicht dringlich genug erhoben werden. In der vergangenen Woche gingen Kommentare zur jüngsten Statistik des Berliner Landeskriminalamts über Jugendgewalt

5 Bundesregierung (Hg.), Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berlin 2005, 15.
6 Ebd.
7 Kirchenamt der EKD (Hg.), Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland, Gütersloh 2006, 8.
8 A.a.O., 12.
9 A.a.O., 20.
10 A.a.O., 14.
11 A.a.O., 20.

im Jahr 2006 durch die Presse. Die Gewalt an Schulen hat sich danach gegenüber dem Vorjahr um 75% erhöht. Der Gebrauch von Knüppeln, Schlagringen und Messern durch Jugendliche, oft noch im Kindesalter, ist schon in den ersten drei Quartalen von 2006 um 31% gestiegen. 80% aller jugendlichen Gewaltdelikte werden von Tätern aus nicht-deutschen Familien begangen.[12] Die Berliner Justizsenatorin Gisela von der Aue will Projekte entwickeln, die verhindern, dass aus sogenannten „Schwellentätern" mit mehr als fünf gewichtigen kriminellen Straftaten sogenannte „Intensivtäter" mit mehr als zehn Straftaten werden. Hier freilich sind in erster Linie nicht mehr die klassischen Bildungseinrichtungen angesprochen, sondern Familien, Polizei und Rechtssystem. Diese Extremkonstellation der Jugendkriminalität mit immerhin 5662 gravierenden Fällen in der Landeshauptstadt im Jahr 2006 sollte generell für die Frage sensibilisieren, wann Appelle an die klassischen Bildungseinrichtungen sinnvoll sind und wann sie schlicht zu spät kommen oder einfach sinnlos werden. Allgemeiner gefragt: Wie kann verhindert werden, dass das „Bildungsdilemma" in Deutschland so mit dem ursprünglich sozial- und arbeitsmarktpolitischen „Teilhabedilemma" verbunden wird, dass die Ratlosigkeit sich nur steigert?

- Auf einer sehr allgemeinen Beobachtungsebene ist es natürlich richtig, dass Teilhabe und Gerechtigkeit in einer Gesellschaft nicht nur an der Verteilung von Konsumgütern, sondern auch an der Verteilung von kulturellen Partizipationschancen gemessen werden müssen.
- Auf einer sehr allgemeinen Beobachtungsebene ist es richtig, ja trivial, dass kulturelle Partizipationschancen auch ergriffen werden müssen und dass dafür gewisse Bildungsvoraussetzungen und eine grundsätzliche Bildungsbereitschaft auf Seiten der betroffenen Individuen gegeben sein müssen.
- Auf einer sehr allgemeinen Beobachtungsebene ist es wahrscheinlich, dass die Steigerung von Bildungsmotivation und erworbenen Kompetenzen zu verbesserten Chancen auf dem Arbeitsmarkt führt.

Doch wie greifen solche allgemeinen Erkenntnisse, wenn die Rahmenbedingungen für spezifische, konstruktive Entwicklungen in Deutschland nicht klar absehbar sind? Wo wird die Verantwortungszuweisung – etwa an das Bildungssystem – ins Unverantwortliche ausgedehnt? Wo läuten die vielleicht medienwirksamen Schuldzuweisungen und Appelle nur einen sinnlosen „moralischen Kampf aller gegen alle" (Karl Barth) ein? So gewiss wir eingreifende Veränderungen in unseren Bildungssystemen brauchen, so gewiss sollten zunächst alle Erwartungen herabgestuft werden, es könne schon dadurch in den nächsten zehn bis fünfzehn Jahren zu einschneidenden Veränderungen bei den Teilhabebedingungen am deutschen Arbeitsmarkt kommen. Natürlich kann sich jeder Bildungserfolg auf individuelle Lebens- und Karrierewege positiv auswirken.

12 Vgl. RNZ, 23. 2. 2007.

Doch es ist auf zwei politisch und wirtschaftspolitisch zu verantwortende Sachverhalte in Deutschland hinzuweisen, die das klassische Bildungssystem strukturell auch unter größten Reformanstrengungen aus sich heraus einfach nicht zu bewältigen vermag.

1. Im Blick auf die hohe Arbeits- und Langzeitarbeitslosigkeit muss einerseits auf regionale Grenzen der Leistungskraft der Bildung im Allgemeinen und der Jugend- und Kinderbildung im Besonderen aufmerksam gemacht werden. Wir können hier von der erwähnten Denkschrift der EKD „Gerechte Teilhabe: Befähigung zur Eigenverantwortung und Solidarität" von 2006 lernen, wenn wir ihre nüchterne Feststellung zur Kenntnis nehmen: „Die Arbeitslosenquote in den neuen Bundesländern (ist) immer noch etwa doppelt so hoch wie in den alten. Betroffen sind auch gut qualifizierte, ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die auch in anderen Regionen keine Arbeit bekommen."[13] Die Denkschrift nennt als einen Grund dafür, dass „die ohnehin eingeschränkte Wettbewerbsfähigkeit der alten ostdeutschen Industrie überwiegend verloren ging. Selbst nach Osteuropa konnte nicht mehr exportiert werden, und die neu entstehenden Dienstleistungstätigkeiten wurden wesentlich aus Transferzahlungen aus Westdeutschland finanziert."[14] In brutaler Deutlichkeit besagt dies: Eine weitgehend global nicht wettbewerbsfähige Wirtschaft ist zusammengebrochen und die an sie angepassten – inzwischen älteren – Arbeitnehmer haben kaum Chancen, in den Arbeitsmarkt reintegriert zu werden. Politik und eine längerfristig am „Standort Deutschland" interessierte Wirtschaft müssen in diesen Regionen über alle kurzfristig greifenden Marktrationalitäten hinaus subventionierte Beschäftigungsverhältnisse schaffen, die Familiengründung, Familienkonsolidierung und damit Ansätze für die Wirksamkeit des Bildungssystems überhaupt erst gewährleisten.

2. Noch weniger klar als das „Missmanagement Ost" wird in Gesellschaft, Medien und Kirchen das große „Missmanagement West" ins Auge gefasst, das uns den zweiten gigantischen Arbeitslosigkeitsfaktor in Deutschland geschaffen hat. Der Wirtschaftshistoriker Werner Abelshauser von der Universität Bielefeld hat dieses Dilemma bei einem Symposion des Heidelberg Center of American Studies zum Thema „Staat und Markt" im vergangenen Herbst klar herausgestellt.[15] Dieses folgenreiche Missmanagement ist der westdeutschen Wirtschaft und Wirtschaftspolitik im weitesten Sinne zuzurechnen, wobei Politik, Arbeitgeber und Arbeitnehmer in wahrhaft verhängnisvoller Weise zusammengewirkt haben. Dieses Missmanagement betrifft nicht nur Kinder – wie es vornehm heißt

13 EKD, Gerechte Teilhabe, 38.
14 Ebd.
15 Vgl. Werner Abelshauser, „Fordism and the Advent of Mass Unemployment in Germany", Symposion des Heidelberg Center of American Studies zum Thema „Staat und Markt", Herbst 2006.

– mit „Migrationshintergrund", sondern auch deren Kinder und Kindeskinder „bis ins dritte und vierte Glied". Ein wichtiger Faktor, warum es auch „Westdeutschland [...] seit den 70er-Jahren nicht [gelingt], die Arbeitslosigkeit deutlich zu senken"[16], ist darin zu sehen, dass die deutsche Politik in den Jahren des ersten großen Wirtschaftsaufschwungs dem ausdrücklichen Wunsch der deutschen Facharbeiter entsprach, nur „ungelernte Arbeiter" aus dem Ausland zur Unterstützung des schnellen Aufbaus nach Deutschland zu holen. Abelshauser sieht in den gezielt als „ungelernte Arbeiter" nach Deutschland geholten Mitmenschen und deren Nachfahren ein Potenzial der Bildungsresistenz und Dauerarbeitslosigkeit, das öffentlich nicht ehrlich thematisiert worden ist. Es bedarf dringend der Ansätze zur Differenzierung dessen, was in der Regel global als „Migrationshintergrund" thematisiert wird.

Die offensichtlich unzureichende, teils vielleicht auch strukturell zur Vergeblichkeit verurteilte Integrations- und Bildungspolitik hat nun ein ganzes Heer von Arbeitslosen und Langzeitarbeitslosen zu verantworten bzw. ist mit ihm in einer Weise konfrontiert, dass moralische Appelle, über Bildung doch bitte Teilhabe zu gewährleisten, geradezu wie Hohn wirken können. Der Vorwurf der EKD-Denkschrift, „Kein anderes Industrieland der Welt schneidet bei der Integration und Förderung von Arbeiter- und Migrantenkindern so schlecht ab wie Deutschland"[17], darf vor diesem Hintergrund nicht unqualifiziert an das generelle Bildungssystem weitergereicht werden.

3. Familiale Bildung und Teilhabe

Für die Bevölkerungsgruppen der Armen und Ärmsten verfehlen Appelle, über Bildungspolitik für Kinder und Jugendliche kurzfristig verbesserte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und am Arbeitsmarkt zu schaffen, in vielen Fällen die Realität. Aber auch langfristige Projekte müssen den herkömmlichen Blickwinkel auf das Bildungssystem drastisch erweitern, wenn sie ponderable Verbesserungen erzielen wollen. Auch in dieser Hinsicht lässt sich von der EKD-Denkschrift „Gerechte Teilhabe" lernen. Mit Recht betont sie wiederholt, wie wichtig die intensive Förderung der Kinder gerade in den allerersten Lebensjahren ist: „Immer mehr Untersuchungen belegen, dass Schulerfolg und frühkindliche Förderung eng zusammenhängen. So unterstreichen gleichermaßen die Hirnforschung wie auch Schulforschung und Psychologie, wie wichtig die Phase von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr für das Lernen ist. Mangelnde Lernanregungen in diesem Alter sind später nur schwer zu kompensieren. Wem frühes Lernen verwehrt bleibt, der kann unter heutigen Leistungsanforderungen in der Wirtschaft, aber auch in der Gesellschaft nicht mithalten"[18].

16 EKD, Gerechte Teilhabe, 39.
17 A.a.O., 64.
18 A.a.O., 61–62.

Die letzte Formulierung wirkt geradezu beklemmend, wenn man in der Denkschrift die wenigen empirischen Befunde über familiale Förderung bzw. ihren Ausfall auf dem Bildungsweg der Kinder und Jugendlichen zur Kenntnis nimmt: „In den meisten armen Familien wird selten oder so gut wie nie vorgelesen. Ein Kind aus der Mittelschicht kommt etwa bis zur Einschulung auf 1.700 Stunden Bildbetrachtung und Vorlesezeit zusammen mit den Eltern. Kinder aus sozial schwachen Milieus im Durchschnitt auf nur 24 [Stunden]."[19] Es bleibt in der Denkschrift leider unklar, wo genau die „sozial schwachen Milieus" in Ansatz zu bringen sind. Aber selbst im Blick auf die „Kinder eines Facharbeiters" heißt es, dass ihre Chancen, ein Studium aufzunehmen, 7,4 mal niedriger seien als die der Kinder „aus Elternhäusern mit hohem sozialen Status"[20]. Wieviel niedriger sind da wohl die Chancen eines Kindes aus einem „ungelernten" Arbeiterhaushalt mit „Migrationshintergrund", gar mit Dauerarbeitslosigkeit schon in der zweiten Generation?

Solche Fragen nötigen uns, das „Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis", das Thomas Rauschenbach in jüngster Zeit zur Diskussion gestellt hat, aufmerksam zu verfolgen. Er differenziert zwischen „beobachtetem" Bildungsgeschehen, also dem, was in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Prinzip messbar vor sich geht, und „unbeobachtetem Bildungsgeschehen", d.h. dem, was privat, z.B. im Elternhaus, geschieht. Das unbeobachtete Bildungsgeschehen steht s.E. in der Gefahr, „systematisch vernachlässigt und allenfalls als hilfreiche Zusatzqualifikation verbucht zu werden"[21]. Dies gilt ganz besonders für die Familie, die „in der Bildungsforschung eher als Hintergrundsvariable denn als Einflussgröße verwendet wird"[22]. Diese Auffassung ist nicht nur wegen der extrem hohen Prägekraft der drei ersten Lebensjahre für die Persönlichkeits-, Emotionalitäts- und Intelligenzentwicklung der Kinder geradezu sträflich. Da die Familie in der Regel – jedenfalls in der Kindheit und frühen Jugend – auch einen hohen Einfluss nimmt auf die Wahl anderer Orte wichtigen „unbeobachteten Lernens", wie Kindergarten, Gleichaltrigengruppen, organisierte Freizeit[23], wird das wichtigste Potenzial der Initial- und Tiefenbildung notorisch unterbelichtet, wenn nicht gar ausgeklammert.

Rauschenbach nennt die Familie die „am stärksten vernachlässigte, verdrängte, unterschätzte Lernwelt [...] – und zwar nicht, wie bei PISA, lediglich als soziologische Hintergrundsvariable, sondern als ein konkreter Ort lebensweltlicher, informeller Bildungsprozesse." Er fügt dem hinzu: Wir wissen „über die latenten Bildungsprozesse innerhalb der Familie bislang viel zu wenig"[24]. Rauschenbach spricht von einer „Kluft zwischen privaten und öffentlichen Lernwelten"[25]. Diese Kluft macht es der Kinder- und Jugendhilfe schwer, sich zwischen beiden Lernwelten kreativ einzuschalten.[26] Diese Kluft macht es schwer, die öffentliche Fixierung auf technische, tatsächlich oder vermeintlich karriere- und marktrelevante Strategien und Formen des Lernens aufzubrechen. Rauschenbach spricht von einer „schleichende[n] Verödung ganzer Gebiete informellen intergenerativen Lernens, z.B. von Erzählkulturen, Lebensstilen, Werthaltungen und vielen anderen Alltagskompetenzen"[27]. Die Entwicklung von konstruktiven Alternativen bereitet offensichtlich größte Schwierigkeiten. Ausdrücke wie „personales Lernen", „soziales Lernen", „lebensweltliches Lernen" sowie das schöne Wort Pestalozzis, es gehe um „Lernen mit Kopf, Herz und Hand"[28], können bestenfalls als Suchformeln angesehen werden.

Es hat mich erstaunt, eine entsprechende Ratlosigkeit auch in kirchlichen Studien und Verlautbarungen zu finden. Die sonst so verdienstvolle Denkschrift „Gerechte Teilhabe" spricht zwar mehrfach beiläufig die hohe Bedeutung der Familie im Bildungsprozess an. Unter der Überschrift „Wege aus der Armut" widmet sie zwei Seiten auch ausdrücklich der „Familie"[29]. Zwei konkrete Hinweise – auf den sogenannten „Kinderzuschlag" in Deutschland und auf das Modell des „Early Excellence Centre" in Großbritannien, das die Eltern in die „Bildung für die Kleinsten – nicht nur durch Sprachförderung, sondern auch durch musikalische, künstlerische, mathematische und naturwissenschaftliche Lernangebote" einbezieht – machen deutlich, dass zwischen politischem Notgroschen in Deutschland und Schlaraffenland-Oasen in England noch kein klares Konzept in Sicht ist. Zwei Original-Zitate sprechen für sich: „Angesichts der Tatsache, dass Armut in Deutschland zu oft ‚weitervererbt' wird [...], kommt den Familien bei der Entwicklung von Strategien gegen Armut eine besondere Bedeutung zu"[30]. „Der systematische Ausbau der Infrastruktur für Bildung, Betreuung und Förderung ist daher von großer Bedeutung"[31].

Auch andere Denkschriften und Verlautbarungen der EKD spiegeln diese familienpolitische Konzeptions- und Hilflosigkeit. Die Denkschrift „Maße des Menschlichen" nennt die Familie global im Denkstil der 50er und 60er Jahre „die Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft"[32] und sieht sie als Ressource von Solidarität, Verantwortung und Vertrauen[33]. Sie plädiert aber eher für eine Absenkung der Erwartungen an die Familie, da diese „nicht mehr

19 A.a.O., 63.
20 A.a.O., 64.
21 Thomas Rauschenbach, Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12. 2005, 3–6: 4.
22 Ebd.
23 Vgl. Rauschenbach, Plädoyer, 4–5.
24 Rauschenbach, Krisensemantiken, 234; dort auch der Hinweis auf A. Brake / P. Büchner, Bildungsort Familie, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, Heft 4, 2003, 618–638.

25 Thomas Rauschenbach, Lernen für die Zukunft. Das Projekt ‚Bildung' in veränderter Gesellschaft, Sozial Extra 28, Mai 2004, 11–19: 19.
26 Vgl. Rauschenbach, Krisensemantiken, 235–236.
27 Rauschenbach, Lernen für die Zukunft, 18.
28 Vgl. a.a.O., 15ff.
29 Vgl. EKD, Gerechte Teilhabe, 69–71.
30 A.a.O., 69.
31 A.a.O., 70.
32 EKD, Maße des Menschlichen, 33.
33 Vgl. a.a.O., 33ff.

allein die erforderlichen sozialen, emotionalen und kognitiven Erfahrungen und Lernmöglichkeiten bieten können, die grundlegenden Bildungsprozesse der Kinder zu sichern"[34]. Eine Würdigung der enormen Lernmöglichkeiten im familialen Kontext, eine Ausleuchtung der Grenzen und seriöse Überlegungen zu tragfähigen Alternativen sucht man vergeblich.

Der Grund für dieses Dilemma scheint mir nicht nur in der von Rauschenbach diagnostizierten allgemeinen konzeptionellen Blindheit gegenüber den Potenzialen familialer und informeller Bildung zu liegen. Ein wichtiger Grund ist der für unsere ausdifferenzierten Gesellschaften typische Respekt vor der Autonomie anderer gesellschaftlicher Bezugssysteme und der Rückzug auf das im eigenen Kompetenzbereich professionell tatsächlich oder vermeintlich Verantwortbare. Keine kirchliche oder politische Einmischung in Familienangelegenheiten! Wir konzentrieren uns auf die Verbesserung der Kompetenzen in Kindergarten und Schule! Es gibt mutige und lobenswerte Ausnahmen – im Ansatz. Die EKD-Erklärung „Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen" von 2004 widmet drei Seiten der „Stärkung von Elternkompetenz"[35] und vier Seiten „Familienunterstützende[n] Angebote[n]"[36]. Wie stark aber selbst dabei die Berührungsängste zwischen Kindergarten und Familie sind, machen die Formulierungen deutlich. „Bei der Entwicklung bedarfsgerechter Angebote sind Eltern angemessen zu beteiligen und zum Beispiel durch Befragungen in die Gestaltung einzubeziehen"[37]. Die routinemäßige „Stärkung der Elternkompetenz" ist noch weitgehend Zukunftsmusik: „Evangelische Kindertagesstätten erproben zur Zeit in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bremen und Sachsen Konzepte zur Stärkung von Elternkompetenz. Die Ergebnisse dieser Modellprojekte können sicherlich zu einer Verbreitung dieser Arbeitsansätze in weiteren Regionen beitragen"[38].

Professionelle Selbstbegrenzung, Achtung der Autonomie der Familie – damit allein ist m.E. die Schieflage und Notlage, in der wir uns bildungspolitisch zur Zeit befinden, nicht erklärt. Die mangelnde Selbstkritik, ja sogar mangelnde Selbstbeobachtung der religiösen Bildung im Blick auf ihre Ausfallerscheinungen im familialen Bereich hat auch eine starke inhaltliche Komponente. In einer beiläufigen Bemerkung hat Thomas Rauschenbach davor gewarnt, die Fächer „Medizin, Psychologie, Politik, Recht, Ökonomie oder Pädagogik" aus dem Lehrangebot der Schulen herauszuhalten, während „Physik, Chemie oder Geographie" ganz selbstverständlich gelehrt würden. Es scheine, so schreibt er, als ginge man immer noch davon aus, „dass wir in diesen (scil. medizinischen, psychologischen und anderen) Fragen mit Ignoranz, Gottvertrauen und einem

34 A.a.O., 33.
35 Vgl. EKD-Erklärung „Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen" 2004, 48–50.
36 Vgl. a.a.O., 51–54.
37 A.a.O., 53.
38 A.a.O., 49.

fröhlichen Dilettantismus ungeschoren durchs Leben kommen"[39]. „Gottvertrauen" platziert zwischen „Ignoranz" und „fröhlichem Dilettantismus" – auch in diesem Punkt sollten wir dem sensiblen Bildungsdiagnostiker Gehör schenken.

4. Verachte nicht die religiöse Bildung!

Gottvertrauen zwischen Ignoranz und Dilettantismus: Damit ist markant ein Krisenphänomen spätmoderner religiöser Bildung, genauer eines systematisch konditionierten religiösen Bildungsverfalls angezeigt. Während herausragende evangelische Theologen von Karl Barth über Dietrich Bonhoeffer bis hin zu Jürgen Moltmann und Eberhard Jüngel vor den theologisch verheerenden Folgen des abstrakten Theismus gewarnt haben, ist diese Figur in der Kinder- und Jugendpädagogik gerade gut genug, um das Thema „Gottvertrauen" zu bearbeiten. Gott ist die „Alles bestimmende Wirklichkeit", der „Grund des Seins" – so oder ähnlich lauten die letztlich popularphilosophischen Formeln des abstrakten Theismus. Gott bestimmt alles – das lädt in der Tat zu religiöser Ignoranz und weltanschaulichem Dilettantismus ein. Unbeantwortbar wird dann freilich die Frage: Wenn dieser alles bestimmende Gott gerecht und liebend, ja die Liebe selbst ist, wie kann es dann so viel Leid, Unglück, Not und Bosheit auf dieser Welt geben? Religiöse Bildung muss, so scheint es, in ihrem Zentrum mit einer massiven Schummelei leben.

Aus dieser religiösen Falle des abstrakten Theismus hilft nur eine ehrliche biblisch orientierte Schöpfungstheologie heraus. Gott, so sagt das über ein Jahrtausend entwickelte biblische Menschheitswissen, gibt der Schöpfung, d.h. den Mächten des Himmels und der Erde und den Menschen zumal, Anteil an den schöpferischen Kräften. Die Himmel scheiden, die Gestirne herrschen über die Zeiten, Erde und Meer bringen Lebewesen hervor, und dem Menschen ist der berühmt-berüchtigte Herrschaftsauftrag über die Mitgeschöpfe auf der Erde gegeben. Diese Ko-Kreativität der Geschöpfe stellt Gottes Gottheit nicht in Frage, da Gott die kosmischen, biologischen, kulturellen und religiösen Prozesse orchestriert und die Macht hat, auch aus dem Leiden und dem Bösen heraus Gutes zu schaffen.[40]

Die Schöpfung in sich wird zwar von Gott als „gut" – TOB, hebräisch: lebensförderlich – angesehen, sie ist aber nicht das Paradies. Leben ist Raub und lebt auf Kosten von anderem Leben. Leben ist fragil, endlich, sterblich. Gott ist keine Zaubermacht, die Krebs, Tsunamis, Seuchen und Kriege automatisch verhindert. Gottes Wege und Absichten mit der Schöpfung wollen erkannt werden. Deshalb ist religiöse Bildung erforderlich, die kognitive, emotionale und sozial-

39 Rauschenbach, Lernen für die Zukunft, 16.
40 Vgl. John Polkinghorne / Michael Welker, An den lebendigen Gott glauben. Ein Gespräch, Gütersloh 2005.

empathische Bildung einschließt. Die Menschen sind dazu bestimmt, über die Mitgeschöpfe zu herrschen, ihnen aber auch das Bild Gottes, die Imago Dei, zu spiegeln. Das macht ihre ungeheure Würde aus. Die biblischen Überlieferungen beschreiben, wie die Menschen aus Bosheit, Dummheit, aber auch aus Not und Leid heraus hinter dieser großen Bestimmung zurückbleiben. Einzelne Menschen, Familien, Großfamilien, Stämme und ein ganzes Volk werden in ihren Versuchen, Gottes großen Vorhaben mit der Schöpfung zu entsprechen, von den biblischen Überlieferungen betrachtet. Wenn wir hören, dass den erfolgreichsten Fernsehserien in den USA viele Geschichten zugrunde liegen, die Muster aus der Genesis, dem ersten Buch Mose, übernommen haben, so kann man sich manchmal fragen, ob die Medien dieses Lernpotenzial nicht besser zu schätzen wissen als unsere religiösen Bildungssysteme. Mit dem abstrakten Theismus und dem Gerede vom „Transzendenzbezug" kann man weder schulisch noch im Kindergarten noch familial religiös seriös bilden.

Eine zweite religiöse Mogelpackung ist der Dauerweichspüler „Sinnsuche", der geradezu inflationär in spätmoderner Religionspädagogik eingesetzt worden ist. „Sinn ist durch Unbestimmtheit bestimmt"[41], hat der große Soziologe Niklas Luhmann mit Recht notiert. Wird in diese „Sinnsuche" dann auch noch „die Frage nach Werten" hineingekippt, ist die systematische und systemische Konzeptionslosigkeit perfekt. Ignoranz und fröhlicher Dilettantismus verbinden sich mit moralischer Wichtigtuerei. Demgegenüber ist die Suche nach Wertorientierung unter der Trias „Bildung – Teilhabe – Gerechtigkeit" in all ihrer Komplexität und Ratlosigkeit von wohltuender Ehrlichkeit. Sie rührt an einen Wertezusammenhang, der für die jüdisch-christlichen, aber auch für die islamischen Traditionen formgebend ist: Das ist der Zusammenhang von Gerechtigkeit und Schutz der Schwachen, von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit, von Recht und Erbarmen.

Mit diesem Wertzusammenhang, den die biblischen Überlieferungen in vielen Varianten durchbuchstabieren, wird in hohem Maß soziales, kulturelles, emotionales und empathisches Lernen konditioniert. Doch dieser Wertzusammenhang, der biblisch noch mit der Gottes- und Wahrheitserkenntnis verbunden wird, ist in unseren Kulturen mit einem anderen Wertsystem konfrontiert, das unverzichtbar ist für den Markt, die Medien und auch für den Leistungssport. In der vor einigen Jahren erschienenen Festschrift für Rudolf Weth „Brennpunkt Diakonie"[42] haben Bischof Huber und der jetzige Präsident des Kirchenamtes der EKD, Hermann Barth, dieses Ethos als „Olympisches Ethos"[43] bzw. „Nietzscheanisches Ethos"[44] bezeichnet und vor dem „Götzendienst am Starken und Leistungsfähigen"[45] gewarnt. Es wäre aber leichtfertig, einen Kulturkampf zwischen den beiden Orientierungen zu propagieren. So wie der Mensch seiner Bestimmung zum Herrschaftsauftrag über Tiere und Pflanzen entsprechen soll und darin den Mitgeschöpfen das Bild des gerechten und barmherzigen Gottes spiegeln soll, so muss das Ethos der Gerechtigkeit, der Teilhabe und des Schutzes der Schwachen auch unter den Bedingungen wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Wettbewerbsverhältnisse und Entwicklungsbemühungen kultiviert werden. Religiöse Bildung kann gar nicht früh genug damit beginnen, dieses Ethos schon in den elementarsten zwischenmenschlichen Kontakten einzuüben und zu pflegen.

41 Er hat gerade deshalb „vom funktionellen Primat der Negation im sinnkonstituierenden Erleben" gesprochen: Niklas Luhmann, Sinn als Grundbegriff der Soziologie, in: Jürgen Habermas u. Niklas Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt a.M. 1971, 25ff.

42 Michael Welker (Hg.), Festschrift für Rudolf Weth „Brennpunkt Diakonie", Neukirchen ²1999.

43 Vgl. a.a.O., 39ff.

Aber scheitert im Weltlauf nicht, was sich im Familien- und Freundeskreis vielleicht noch praktizieren lässt? Auch gegenüber der beliebten Entgegensetzung von „großen Weltproblemen" und „kleinen Familienangelegenheiten" ist davor zu warnen, genuin religiöser Bildung Naivität zu unterstellen. Jesu Weg steht unter dem Druck der römischen Weltmacht. Seine Botschaft setzt dort ein, wo Traditionalismus und religiöse Institutionen der Politik der Weltmacht unterlegen sind. Der ganze biblische Kanon entwickelt sich unter einem ähnlich gigantischen Problemdruck: Ägypten, Assur, Babylon, die Perser, die Griechen! Es ist keineswegs so, dass erst der moderne imperiale und kolonialistische Nationalstaat oder die spätmoderne ökonomistische Globalisierung die Religion vor große Herausforderungen stellt. Zur Entwicklung neuer religiöser, rechtlicher, erzieherischer, politischer und moralischer Formen menschlichen Zusammenlebens im Nahbereichsethos und in großen kulturellen und interkulturellen Zusammenhängen beizutragen, das war, das ist und das bleibt die große Aufgabe religiöser Bildung. Sie kann nicht früh und subtil genug ansetzen.

In der fruchtbaren Spannung zwischen familialen und religiösen Formkräften können sich starke Persönlichkeitsstrukturen entwickeln. Wie alle starken persönlichkeitsbildenden Kräfte ist die religiöse Bildung natürlich auch anfällig dafür, zum Entstehen von Neurosen und anderen charakterlichen Deformationen beizutragen. Eine Tendenz zur Flucht in die Säkularisierung wird deshalb die gesunde religiöse Bildung immer begleiten. Dann wird die religiöse Intelligenz in künstlerische, wissenschaftliche, politische und andere Intelligenzformen transformiert. Manchmal bleibt sie in diesem Prozess erhalten – wie z.B. bei Johannes Rau; manchmal scheint sie verloren zu gehen – wie bei Gerhard Schröder; manchmal wird sie einfach blass – wie bei Angela Merkel. Die Beispiele ließen sich beliebig vermehren. Die Polyphonie der Persönlichkeitsentwicklung, mithin eine starke Persönlichkeit, wird von gediegener religiöser Bildung gefördert, wobei ich mir die Freiheit nehme, die Fixierung auf den abstrakten Theismus, den sog. Transzendenzbezug und die Sinnsuche zu den unseriösen, ja

44 Vgl. a.a.O., 65ff.

45 Ebd.

dekadenten Formen dieser Bildung zu rechnen. Die religiöse Bildung sollte in ihrer Bedeutung für die familiale Bildung wieder angemessen gewürdigt werden. Sie ist wichtig für die Orientierung auch in interreligiöser Kommunikation und die bewusste Pflege der kulturellen Wertsysteme. Damit ist sie nicht nur eine kirchliche, sondern auch eine gesamtgesellschaftliche und zivilgesellschaftliche Aufgabe.

5. Schluss

Bildung – Teilhabe – Gerechtigkeit, die mit diesen Begriffen angedeutete Programmatik darf nicht den Eindruck erwecken, das deutsche Bildungssystem könnte die brennenden arbeitsmarktpolitischen Probleme in absehbarer Zukunft lösen oder auch nur erheblich lindern. Die Folgen des Zusammenbruchs der ostdeutschen Wirtschaft und die Folgen der nicht gelungenen kulturellen Integration vieler der gezielt ins Land gerufenen „ungelernten" Arbeiter und ihrer Nachkommen erfordern politische Maßnahmen, die nicht an das Bildungssystem delegiert werden können. Eine Bildungspolitik, die langfristig die Qualität der Bildung und die krassen Differenzen in den sozialen und kulturellen Teilhabechancen in Deutschland verbessern will, sollte durchaus zunächst die Kindergartenzeit als Bildungszeit entdecken. Unserer Bildungsministerin muss aber widersprochen werden, wenn sie die Kindergartenzeit als „erste Bildungszeit" bezeichnet.[46] Die erste und gewichtigste Bildungszeit liegt in der Familie in den ersten drei Lebensjahren – wie gut auch immer diese im Einzelfall genutzt werden mag.

Die Förderung der Familie in der Wahrnehmung ihrer Bildungsverantwortung ist eine große Herausforderung, die in den Bereichen der Schule und der Kindertageseinrichtungen, aber auch in neuen Formen klarer wahrgenommen werden muss. Die „Stärkung von Elternkompetenz" als Hilfe zur Initialbildung muss deutlich ins Zentrum aller bildungspolitischen Bemühungen gerückt werden. Doch es bedarf auch flankierender Bemühungen dort, wo die Familien, zerbrechende Familien, überlastete Alleinerziehende, Familien unter Krankheit und Not leidend, schlicht überfordert sind. Hier sind in hohem Maße die Kirchen, Religionsgemeinschaften, diakonischen Einrichtungen und neu geschaffenen oder zu schaffenden zivilgesellschaftlichen Initiativen (Eltern-Kind-Zentren, Familienzentren) gefragt. Sie sind gefragt, Formen des gemeinsamen Lebens, der Konvivenz (Theo Sundermeier) und des Dialogs „zwischen den Generationen" zu entwickeln, die die Familien ergänzen und unterstützen, im Extremfall sogar weitgehend ersetzen können, um die kindliche und frühkindliche Bildung zu gewährleisten und „anwaltschaftlich" für die Kinder einzutreten. Im kirchlichen Bereich wird die Erinnerung an die Taufverantwortung der Gemeinde und

46 Vgl. Interview RNZ 1. 3. 2007.

der Paten und die damit verbundene Bildungsverantwortung – nicht nur für die geistliche Bildung – von großer Bedeutung sein.

Das Zusammenleben und das Gespräch zwischen den Generationen, das eine Zeittiefe in die Vergangenheit und in die Zukunft einschließt, wird nicht ohne religiöse Bildung erfolgen können. Diese Einsicht wird man auch Menschen zumuten müssen, die sich mit Habermas als „religiös unmusikalisch" ansehen. Die hohe Bedeutung religiöser Bildung für die kognitive, kreative, emotionale und empathische Intelligenz und für eine starke Persönlichkeitsbildung sollte wieder angemessen gewürdigt werden. Sie sollte auch von denen gewürdigt werden, die der eigene Bildungsweg von religiöser Kommunikation entfernt hat. Gediegene religiöse Bildung gezielt auch in familialer Umgebung und auf kleinkindlichem Niveau zu fördern – das ist eine der großen Zukunftsaufgaben in unseren Kirchen. Die Arbeit an dieser Zukunftsaufgabe ist vielleicht der heute wichtigste innovative Beitrag, den die Kirche, ihre Bildungseinrichtungen und diakonischen Einrichtungen leisten können zum Thema: Bildung – Teilhabe – Gerechtigkeit.