

GÜTERSLOHER  
VERLAGSHAUS



**Gütersloher Verlagshaus. Dem Leben vertrauen**



# Maße des Menschlichen

Evangelische Perspektiven  
zur Bildung in der  
Wissens- und Lerngesellschaft

Eine Denkschrift des Rates  
der Evangelischen Kirche in Deutschland

Gütersloher Verlagshaus

Im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)  
herausgegeben vom Kirchenamt der EKD

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet  
über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-579-02377-2

3. Auflage, 2005

© Gütersloher Verlagshaus GmbH, Gütersloh 2003

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede  
Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung  
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagentwurf: Brigitte Willberg, Eppstein

Satz: Katja Rediske, Landesbergen

Druck und Bindung: Těšínská Tiskárna AG, Český Těšín

Printed in Czech Republic

# Inhalt

Vorwort .....	7
Einleitung .....	9
1. Neue Bedingungen und Herausforderungen .....	12
1.1 PISA – eine mehrfache Herausforderung .....	12
1.2 Mehrdimensionale Bildung .....	14
1.3 Unterrichtserneuerung und Lernkultur .....	15
1.4 Unterrichtsqualität und Qualitätskontrolle .....	16
1.5 Vielschichtigkeit von Leistungserwartung und Förderung .....	18
1.6 Bildung und soziale Lage .....	20
1.7 Selbstverantwortlichkeit und Selbstwert .....	21
1.8 Lebenslanges Lernen .....	23
1.9 Bildung, Lebenssinn und der »ganze Mensch« .....	25
2. Lebenslagen und Menschenbild .....	28
2.1 Lebenslagen von Kindern .....	28
2.2 Lebenslagen Jugendlicher .....	36
2.3 Lebenslagen Erwachsener .....	41
2.4 Was ist der Mensch? .....	48
3. Maße von Menschsein und Bildung – evangelische Perspektiven .....	54
3.1 Weltgesellschaftliche Veränderungen und biblisches Menschenbild .....	55
3.2 Grundsätze evangelischen Bildungsverständnisses .....	60

4.	Zeitgemäße Bildung .....	66
4.1	Bildung umfasst Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Handeln und Sinn .....	66
4.2	Bildung der Zukunft braucht Raum für das Unerwartete .....	71
4.3	Bildung gliedert ökonomische Leistungserwartungen in die Entwicklung der Person und Kultur ein .....	74
4.4	Globalisierung erfordert interkulturelle und interreligiöse Bildung .....	75
4.5	Der vernünftige Umgang mit alten und neuen Technologien setzt Bildung voraus .....	78
4.6	Bildungsprozesse verlangen Zeit und gesammelte Anstrengung .....	80
4.7	Bildung braucht Geschichtsbewusstsein, Erinnerung und Gedenken .....	82
4.8	Zur Bildung gehören Transzendenz und Gottesfrage .....	85
5.	Bildung in menschlichen Maßen – Thesen .....	89
	Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend .....	96

## Vorwort

Unser Bildungssystem befindet sich in einer Krise. Eine solche Entwicklung ist nicht neu. Vor über 30 Jahren sprach man schon einmal von einer »Bildungskatastrophe«. Damals wurde eine Bildungsoffensive gestartet, die mit vielen Idealisierungen verbunden war. Das große Ziel, mehr Bildungszugänge und mehr Chancengerechtigkeit zu schaffen, wurde allerdings bis heute nur ansatzweise verwirklicht. Das zeigen die aktuellen Studien erschreckend deutlich. Zahlreiche Programme wollen Abhilfe schaffen. Manche preisen einseitig die angeblich unbegrenzten Möglichkeiten von Wissen und Lernen. Die alten Fehler sollten sich nicht wiederholen. Gefragt ist ein realistischer Blick auf den Menschen. Die Bibel spricht davon, dass er wenig niedriger gemacht ist als Gott (Psalm 8). Darin liegt ein großartiges Potential. Gleichzeitig zeigt das Bußgebet »Herr, sei mir gnädig, denn ich bin schwach« (Psalm 6), dass sich der Mensch immer wieder schmerzlich seines Unvermögens bewusst wird.

Wissen braucht daher ein menschliches Maß. Naturwissenschaftlich-technische Kenntnisse zu erweitern, ist für das Leben der Menschen wichtig. Aber das reicht nicht aus. Mehr Wissen bedeutet nicht automatisch mehr Orientierung. In einer Zeit, in der das Wissen mit großer Geschwindigkeit wächst, drohen die wirklich wichtigen Fakten und Informationen im »Informationsmüll« unterzugehen. Es geht nicht allein darum, über Wissen zu verfügen, sondern vor allem darum, es richtig zu verarbeiten und anzuwenden. Das erfordert nicht zuletzt moralisch-ethische Maßstäbe zur Beurteilung des Wissens.

Lernen darf nicht zum Selbstzweck werden. Die Aufforderung zum »Lebenslangen Lernen« ist ambivalent. Zwar sind wir Menschen nie »fertig«, und es ist ein Geschenk, wenn Menschen bis ins hohe Alter geistig beweglich bleiben, immer noch lernend verstehen. Aber wenn das »Lebenslange Lernen« zu einem Diktat der lebenslänglichen Anpassung an sich ständig verändernde wirtschaftliche Erfordernisse und Ziele verengt wird, müssen wir widerstehen. Wir Menschen sind mehr, als wir gelernt haben und jemals lernen können. Die Kirchen werden immer wieder aufgefordert, sich für die »Werte« in unserer Gesellschaft einzusetzen. Das tun wir gern, aber Werte

sind nicht zum Nulltarif zu haben. Es gibt Qualitäten unserer Existenz, die nicht in geldwerter Zeit zu verrechnen sind. Zuneigung, Liebe, Dankbarkeit, Würde und Geschmack benötigen andere Zeitformen als die Beherrschung von Computer-Software. Bildung ist mehr als Wissen und Lernen. Sie fragt nach dem Selbstverständnis und dem Weltverständnis des Menschen. Die religiöse Dimension darf darin nicht ausgeblendet werden.

Die Evangelische Kirche in Deutschland hat sich auf zwei Synoden 1971 und 1978 mit dem Bildungsbereich grundsätzlich befasst. Die Entwicklungen in der Bildungspolitik, der genaue Blick auf die Lebenslage des Einzelnen in Familie und Gesellschaft und die Frage nach einer zukunftsorientierten Bildung im Zusammenhang des Beschäftigungssystems waren damals und sind heute von entscheidender Bedeutung.

Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland hat den von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend erarbeiteten vorliegenden Text dankbar und zustimmend entgegengenommen und seine Veröffentlichung als Denkschrift beschlossen. Damit würdigt der Rat in dem angedeuteten geschichtlichen Rahmen nachdrücklich die Bedeutung des Bildungsbereiches für Kirche und Gesellschaft. Die Denkschrift will dazu beitragen, die Herausforderungen, die uns heute im Bildungsbereich bedrängen, konsequent und mit einer langfristigen Perspektive anzugehen. Der Rat dankt allen, die sich für eine Bildung und Erziehung einsetzen, die dem menschlichen Leben dient und es durch Brüche und Ambivalenzen hindurch zu entfalten sucht.

Hannover, im Januar 2003



*Präses Manfred Kock*

Vorsitzender des Rates der  
Evangelischen Kirche in Deutschland

# Einleitung

Für die evangelische Kirche ist – auf der Grundlage ihres Glaubens- und Kirchenverständnisses – Bildung von der Reformationszeit an ein zentrales Thema. Darum ist sie auch Trägerin zahlreicher Bildungseinrichtungen. Der Staat seinerseits weist Kirchen, Religionsgemeinschaften und anderen gesellschaftlichen Gruppen eine Mitverantwortung für das Bildungswesen zu. In dieser Perspektive beteiligt sich die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) an der öffentlichen Bildungsdiskussion.

Die Denkschrift hat keinen einzelnen Anlass, sondern ist vielschichtig begründet. Die Kirche berücksichtigt einerseits vorausgegangene Bildungsempfehlungen wie die des »Forum Bildung« und bezieht sich auf die Ergebnisse aktueller Studien wie PISA 2000, besonders dort, wo es um Leistungsanforderungen und Chancengerechtigkeit geht. Andererseits will die Kirche durch die Thematisierung vernachlässigter Bildungsaufgaben zur Horizonterweiterung und durch die Klärung des Bildungsverständnisses zur Vertiefung der gegenwärtigen Diskussion beitragen. Der Begriff »Bildung« wird oft nur formelhaft oder schillernd gebraucht. Wenn im Namen von Bildung das pädagogische Leistungsniveau in Deutschland gehoben werden soll und muss, ist dagegen ein unverkürztes, mehrdimensionales Verständnis von Bildung anzustreben. Dies gilt auch für die Kirche selbst. Adressat dieser Denkschrift ist deshalb die allgemeine bildungspolitische und die innerkirchliche Öffentlichkeit.

Die evangelische Kirche fragt nach den Maßstäben, an denen Bildung in ihrer humanen Qualität zu messen ist. Welche Bildung eine Wissens- und Lerngesellschaft wirklich braucht, versteht sich viel weniger von selbst, als dies in den heutigen Diskussionen und Verlautbarungen zu Bildungsfragen erkennbar wird. Was dient der Entfaltung des Menschen, jedem Einzelnen wie der menschlichen Gemeinschaft, die heute nur noch in einem globalen Horizont verstanden werden kann?

Gegenüber anderen gesellschaftlichen Instanzen akzentuiert diese Denkschrift das Bildungsverständnis in folgenden Punkten:

- Weil Bildung und Menschsein zusammengehören, werden die konkreten Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Erwach-

senen in Relation zu dem zugrunde zu legenden Menschenbild vor Augen gerückt.

- Das eigene Bildungsverständnis korrespondiert mit theologischen Grundsätzen der evangelischen Kirche.
- Im Unterschied zu Stellungnahmen und Studien, die sich entweder auf bestimmte Teilaspekte von Bildung konzentrieren und darauf einengen (»kognitive Gesellschaft«, »lebenslanges Lernen«) oder von vornherein verständlicherweise nur bestimmte Seiten von Grundbildung untersuchen wollen (PISA), wird das volle Spektrum der Aufgaben einer »zeitgemäßen Bildung« diskutiert.

Mit ihrer die Diskussion klärenden und vertiefenden Absicht setzt die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) ihre eigenen früheren Bemühungen um ein zukunftsfähiges Bildungsverständnis in Schule und Gesellschaft, Kirche und Gemeinde fort. Sie knüpft besonders an drei Synoden der EKD an: Die Synode 1971 in Frankfurt/M. zum Thema »Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung« betonte die seinerzeit wie heute notwendige konstruktiv-kritische Mitverantwortung im Blick auf die gesellschaftliche Gesamtsituation (vgl. Kap. 1). Auch die Doppelfrage der Synode 1978 in Bethel »Leben und Erziehen – wozu?« ist neu akut (vgl. Kap. 3 und 4). Die Synode 1994 in Halle/S. widmete sich dem »Aufwachsen in schwieriger Zeit« und forderte einen »Perspektivenwechsel«, der Kinder und Jugendliche in ihrer konkreten Lebenssituation ansieht und versteht; ein Anliegen, das die vorliegende Denkschrift ausführlich aufnimmt (vgl. Kap. 2). Parallel dazu werden wertvolle Impulse und Zielsetzungen berücksichtigt, die von Bildungs- und Zukunftskommissionen in verschiedenen Bundesländern formuliert worden sind und ebenfalls versuchen, Einseitigkeiten zu überwinden.

Gemäß ihrem Ansatz sind für die evangelische Kirche inhaltlich zwei Linien wesentlich:

- Erstens wird ausdrücklicher als in der laufenden Bildungsdiskussion nach den Voraussetzungen gefragt: Welches Verständnis von Kultur und Gesellschaft ist zugrunde zu legen? Welcher Auffassung von Zukunft sollte gefolgt werden? Was besagt Bildung in einer pluralen Welt? Was kann Bildung leisten, was nicht? Unsere Gesellschaft hat eine sehr wichtige kulturelle Innenseite. Mit den drei Kategorien »Kultur«, »Verantwortung« und bin-

nengesellschaftlicher wie globaler »Verständigung« ist der Rahmen benannt, in welchem Bildung als kulturelle Leistung des Gemeinwesens zu bedenken ist.

- Zweitens wird wie in der Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht in der Pluralität »Identität und Verständigung« (1994) ein subjekt- und biographieorientierter Ansatz verfolgt, der für das protestantische Bildungsverständnis charakteristisch ist. Dabei werden in einem weiten Horizont unterschiedliche Bildungsinstitutionen und Lernorte angesprochen, und zwar im Blick auf den Lebenslauf (biographieorientierte Bildung). Der Weg der Bildung des Menschen beginnt mit der frühen Kindheit und berührt zentral die Bedeutung der Familie, der Familienbildung sowie den Bildungsauftrag des Elementarbereichs (Kindergärten, Kindertagesstätten). Daran schließt sich die Bildung in der Schule. Die Ergebnisse auf diesem Weg können für den weiteren Lebensweg schicksalhafte Bedeutung erlangen, ausgezeichnete berufliche Startchancen für die einen liefern, sehr schlechte für Jugendliche ohne Bildungsabschluss. Dies birgt einen erheblichen sozialen Zündstoff. Viele junge Menschen fragen sich: Werden wir in der Gesellschaft überhaupt gebraucht? Die Kirche lenkt darum den Blick auch auf die Jugendarbeit und nimmt für die im evangelischen Raum entwickelte Perspektive einer lebensbegleitenden Bildung ebenso die eigenen Gemeinden in Pflicht. In den auf Kindheit und Jugendalter folgenden Lebensphasen zählt für sie im Zeichen persönlicher Bildung nicht nur die berufliche Weiterbildung, sondern in Verschränkung mit ihr Erwachsenenbildung als Selbstbildung des ganzen Menschen.

Mit diesem doppelten Fokus unterstreicht die evangelische Kirche mit gleichem Nachdruck beides, die Leistungs- und Partizipationsanforderungen des Gemeinwesens und die persönliche Verantwortung der Menschen, die zur Selbstbestimmung im Verhältnis zueinander aufgefördert sind.

# 1. Neue Bedingungen und Herausforderungen

Bildung ist auf eine starke und mit anderen Politikbereichen vernetzte Bildungspolitik angewiesen. Besonders relevant sind Familien-, Sozial- und Zuwanderungspolitik, Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Umweltpolitik. In alledem steht Deutschland in europäischen wie anderen internationalen Zusammenhängen und braucht Richtlinien. Die Zukunft der Bildung ist daher ein Spiegel der politischen Frage: Was will die Gesellschaft?

## 1.1 PISA – eine mehrfache Herausforderung

Bildungspolitik soll Bildung ermöglichen. Manche Voraussetzungsfragen erreichen die politische Ebene jedoch nicht oder berühren sie nur indirekt. Zu ihnen gehören die Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Lernfähigkeit, die normativen Grundlagen von Erziehungs- und Bildungszielen sowie der Charakter einer förderlichen Lern- und Schulkultur. Die PISA-Untersuchungen sind ein Anlass für weiter reichende Reflexionen; sie sollen mit dieser Denkschrift nachdrücklich unterstützt und aus evangelischer Sicht akzentuiert werden. Bildung steht in zwei Zusammenhängen: In der Koppelung mit dem Beschäftigungssystem ist das Bildungssystem das Schlüsselsystem jeder modernen Gesellschaft. Hier verweist Bildung auf Bildungsabschlüsse. Bildung ist aber auch Ausdruck für den Vorgang der Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person. Darauf legt diese Denkschrift den Schwerpunkt.

Die besondere Bedeutung der PISA-Befunde ist darin zu sehen, dass dieser weltweit größte Schulleistungstest aus dem Sommer 2000 in 32 Industrienationen (zusätzlich einer nationalen Ergänzungstudie) gerade hinsichtlich der genannten Relation von Bildung als messbarem *Resultat* und Bildung als *Prozess* aufschlussreich ist und weiterführt. Folgende Punkte sind hervorzuheben:

1. PISA stellt Leistungsniveaus in den Basiskompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften im internationalen und bundesinternen Leistungsvergleich fest.

2. PISA untersucht die Bildungssysteme in den teilnehmenden Staaten im Kontext von Schule und Unterricht daraufhin, ob sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler nachhaltige Kompetenzen aneignen (vgl. 1.2).
3. An die nationalen Bildungssysteme wird die Erwartung herangetragen, ob es ihnen gelingt, gleichzeitig einen großen Anteil von Schülern und Schülerinnen zu Spitzenleistungen und viele schwächere zu einer ordentlichen Durchschnittsleistung zu bringen (vgl. 1.5).
4. Damit ist das Problem verknüpft, wie gut der Ausgleich von Benachteiligungen gelingt, die aus der sozialen Herkunft oder einem Migrationshintergrund resultieren und sich in Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb niederschlagen (vgl. 1.6).
5. Eine Schlüsselrolle fällt der frühen Förderung zu. Sie wird in anderen Ländern vor allen Dingen im Blick auf die Beherrschung der Landessprache konsequenter gehandhabt. Damit sind Fragen nach Gestaltung und Förderung sowie nach der Verbindlichkeit des Elementarbereichs gestellt (vgl. 2.1).
6. Die Eigenverantwortlichkeit der Schulen ist in einer Reihe von Staaten viel deutlicher ausgeprägt. Zwar müssen die Schulen regelmäßig Rechenschaft ablegen und sich Qualitätskontrollen unterziehen, die sich an verbindlichen Standards ausrichten, aber ansonsten wird ihnen ein großes Maß an Gestaltungsfreiheit eingeräumt. Dabei ist die hohe Wertschätzung hervorzuheben, die Bildung, Schule und Lehrkräfte genießen (vgl. 1.4).

PISA ist als Ganzes ernst zu nehmen, in allen Problemdimensionen. Die Befunde betreffen nicht nur Leistungsvergleiche, sondern auch gesellschaftspolitische Probleme wie das der Chancengleichheit und Integration. Zu Recht wird Bildung für die gesellschaftliche Entwicklung eine hohe Priorität eingeräumt. Worum es geht, berührt Jung und Alt, Eltern und Lehrer, Einheimische und Migranten, Fachleute und Betroffene, insgesamt den allgemeinen gesellschaftlichen, die Generationen übergreifenden Diskurs.

## 1.2 Mehrdimensionale Bildung

Der niederschmetternde internationale Rückstand des deutschen Schulwesens in den Schulleistungen ist inzwischen allgemein bekannt und wird am stärksten diskutiert. Institutionelle Schritte zur Abhilfe werden eingeleitet. Frühe Förderung, Ganztagsbetreuung und eine grundlegende Revision von Lehreraus- und -weiterbildung sowie neue Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern sind nachdrücklich zu unterstützen. Überall verlangen sie aber die Antwort auf die Frage, was Bildung substantiell meint und als inneren Vorgang ermöglicht. Aus bildungstheoretischer Sicht kommt es daher darauf an, die genannten organisatorischen und institutionellen Vorschläge mit inhaltlichen Verbesserungen zu verbinden. Von allen Beiträgen zur Bildungsdebatte kommen die Maßstäbe der PISA-Untersuchungen einem Konzept »bildenden« Lernens noch am nächsten. Ein solches Lernen ist konsequent von einer inhaltlich ausgewiesenen Konzeption von Bildung her zu qualifizieren, denn:

- Lernen, das wirksam »bildet«, ist erstens intensiver in seiner den Lernenden geistig einbeziehenden inneren Reichweite: Es umfasst Fleiß und Neugier, sorgfältige Aufgabenerledigung und selbständige, eigensinnige Suche, Kenntnisse und Verständnis, Wissen und Reflexionsfähigkeit, Problemwahrnehmung und Problemlösungskompetenz, disziplinierte Anstrengung und kreative Muße.
- »Bildendes« Lernen muss zweitens auf Basiswissen in Kernbereichen ausgerichtet sein und »Grundbildung« sichern. PISA konzentriert sich mit Bedacht auf sprachlich-literarische, mathematische und naturwissenschaftliche Grundkompetenzen.
- Ein klassisches Merkmal von Bildung ist drittens mehrdimensionales geistesgegenwärtiges Problembewusstsein einschließlich Handlungsfähigkeit.

An die in dem letzten Punkt eingeschlossenen Bildungsdimensionen und -aufgaben reichen die Untersuchungsperspektiven der PISA-Erhebungen von ihrem Design her allerdings nicht heran. Daher erweitert die vorliegende Denkschrift den Radius um den Blick auf

- ethische Bildung: Wertbewusstsein, Einstellungen und Haltungen, moralisches Verhalten und Handeln, Verlässlichkeit und Verantwortlichkeit,
- soziale Bildung: Umgang mit Aggression, Abbau von Gewalt, Kompromiss- und Friedensfähigkeit,
- religiöse Bildung: Offenheit für Transzendenz und die Frage nach Gott, einschließlich interreligiösem Lernen als »Dialogfähigkeit«,
- interkulturelle Bildung als Bereitschaft zum Zusammenleben mit Fremden,
- ästhetische Bildung: Sinn für »übernützliche« kulturelle (ästhetische) Zeugnisse und Gestaltungsfähigkeit,
- medienkritische Bildung: Kenntnis der problematischen Veränderungen der Wirklichkeitswahrnehmung aufgrund virtueller medialer Einflüsse und besonnener Umgang mit ihnen,
- ökologische Bildung: Sensibilität angesichts ökologischer Gefahren und Bereitschaft zu Verhaltenskonsequenzen,
- geschichtliche Bildung, Erinnerung und Gedenken, Wissen um Schuld und Scheitern,
- zukunftsfähige Bildung als Offenheit für das Unerwartete,
- lebensphasengerechte Bildung, die sich hinsichtlich aller Bildungsbereiche Zeit nimmt.

Alle diese Aspekte gehören entweder ebenfalls zu unerlässlicher »Grundbildung« oder zu heute besonders dringlichen Aufgaben (vgl. Kap. 4); erst sie zusammen machen eine zeitgemäße »allgemeine Bildung« aus.

### 1.3 Unterrichtserneuerung und Lernkultur

Bildender Unterricht erfordert didaktisch-methodische Vielfalt. Deutsche Schulen brauchen eine zu Leistungen herausfordernde und die Lust zum Lernen ansprechende Lernkultur. Sie brauchen aber auch die Wertschätzung der Bevölkerung und vor allem der Eltern für die tägliche und oftmals schwierige Arbeit der Lehrer und Lehrerinnen.

Für das Gelingen der inhaltlichen Bildungsaufgaben ist die Qualität der unterrichtlichen Feinstruktur ausschlaggebend. Dabei ist zu bedenken, dass wir auf das Lernen von Menschen nie einen direk-

ten Zugriff haben und beanspruchen dürfen. Lernen ist ein Vorgang im Innern und damit zugleich individueller Natur (F. Schleiermacher). Es ist ein aktiver, letztlich selbstorganisierter Prozess des Subjekts, der allerdings angeregt werden muss. An dieser Stelle kommt es auf die Unterrichtsgestaltung an. Kindern macht Unterricht vor allem dann Spaß, wenn er abwechslungsreich ist. Interessant ist für Kinder das Arbeiten mit neuen Medien. Sie wünschen aber ebenso eine Begegnung mit dem realen Umfeld der Schule. Spannend sind Diskussionen mit Experten und Exponenten politischer oder weltanschaulich-religiöser Gruppen. Schülerinnen und Schüler arbeiten in der Grundschule gern selbständig in der sogenannten Freiarbeit oder in höheren Klassen in Bibliotheken, Museen etc. Ebenso schätzen sie darstellende Formen zur Aneignung von Sachverhalten oder zur Vertiefung in menschliche Probleme (Pantomime, Rollenspiel). Wissenschaftspropädeutische Methoden, selbst gesteuertes Lernen und kreatives Handeln sollten zusammen mit unterschiedlichen Sozialformen des Unterrichts (Gruppenarbeit, Projektunterricht) zu einer die Lust am Lernen motivierenden Lern- und Schulkultur zusammenfinden. Nicht wenigen Lehrenden gelingt dies. Man kann kaum überschätzen, wie stark pädagogischer Erfolg von der täglich erfahrenen Unterrichts- beziehungsweise Lehrkunst abhängt. »Bildendes Lernen« braucht auch hoch professionelles »Lehren«, das ohne in eintöniges Belehren zu verfallen nachhaltiges Lernen ermöglicht. Wie die PISA-Ländervergleiche nahe legen, ist an deutschen Schulen systematisch eine Lernkultur vielseitiger und herausfordernder Anregung und selbständiger individueller Aneignung zu verstärken, für die auch Zeitmaße und Interaktionsstrukturen verändert werden müssen.

Dies alles hat Konsequenzen für die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung. Es geht um die Qualifikation und um die Person der Lehrenden, um ihr spürbar persönliches Verhältnis zum Unterrichten insgesamt, zur Sache des Unterrichtsfachs und zu den Schülerinnen und Schülern.

## 1.4 Unterrichtsqualität und Qualitätskontrolle

Bildung ist nach der Präambel des »Forum Bildung« (2001) der »Schlüssel zum Arbeitsmarkt und Grundlage für wirtschaftliche

Entwicklung«. Als Konsequenz wird die allgemeine Anhebung von Schulleistungen gefordert. Das ist unbestritten richtig; in allen gesellschaftlichen Bereichen wird nach Kompetenz gefragt. In dieser Hinsicht denken offensichtlich Schülerinnen und Schüler, Studierende und Eltern sowie Abnehmer in Staat und Gesellschaft ganz ähnlich. Auch die Kirche schlägt ökonomische Erfordernisse nicht weltfremd in den Wind. Die Mehrheit der Bevölkerung hat vermutlich immer schon eine gewisse Kundenorientierung gegenüber den Bildungseinrichtungen. Zu Recht besteht ein Interesse daran, dass Bildung auf unterschiedliche Weise zur Lebensbewältigung und besonders zu Berufschancen beiträgt. Nachweislich wird in westlichen Industriegesellschaften das eigene Leben in zentraler Weise neben der Familie um Beruf und Einkommen herum geplant. Ob man berufstätig ist und einen möglichst befriedigenden Arbeitsplatz hat, ist für einen Menschen lebenswichtig. Die Verflechtungen zwischen Bildung und Ökonomie werden heute allerdings unter dem Erfordernis von globalisiertem Wettbewerb und Standort-sicherung immer enger und entwickeln eine eigene Dynamik, ohne dass dadurch Arbeitsplätze sicher sind. Nicht wenige können dieser Dynamik nicht standhalten; Arbeitslosigkeit ist strukturell geworden. Die Zahl der Arbeitslosen zu verringern, ist nicht nur ein Gebot humaner Bildungspolitik; es hilft auch, das Sozialsystem finanziell zu entlasten.

Im Wirtschaftsleben ist die betriebskostengünstigste Produktion bei gleichzeitiger Gewinnsteigerung das zentrale Motiv aller Tätigkeit. Die Kosten-Nutzen-Abwägung spielt zunehmend auch im Bereich von Schule und Hochschule eine Rolle. Die PISA-Vergleiche deuten an, dass hohe Bildungsausgaben sich auszahlen, wenngleich als solche nicht genügen. Es kommt darauf an, wofür die Mittel aufgewendet werden. Von entscheidender Bedeutung sind Qualitätskontrollen, die Unterrichtsqualität und Lernkultur in einer Weise überprüfen, die nicht dirigistisch ist. An Qualitätskontrollen sind viele noch nicht gewöhnt. Hier rächt sich die mangelnde Entwicklung qualitätsbezogener inhaltlicher Bildungsstandards ebenso wie der weitgehende Verzicht auf die pragmatische Entwicklung empirisch kontrollierter Evaluationskriterien. Ohne solche Standards bleiben viele Formen der Qualitätskontrolle letztlich defizitär, weil ihr die übergreifenden Kriterien fehlen. Bildungsinvestitionen sind also notwendig, müssen sich jedoch qualitativ lohnen.

Maßstab aller Kosten-Nutzen-Rechnungen können im pädagogischen Feld nur die Erfolge einer auf die individuellen Bedürfnisse und Leistungserwartungen bezogenen Förderung sein.

## 1.5 Vielschichtigkeit von Leistungserwartung und Förderung

Die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit sollte von einem pädagogischen Leistungsbegriff bestimmt werden: Wer Leistung fordert, muss die Leistungsfähigkeit fördern. Dabei ist von der Tatsache auszugehen, dass Kinder Freude an der Erprobung ihrer Fähigkeiten haben. So finden sie auch innere Befriedigung, wenn ihnen bestätigt wird, dass sie etwas geleistet haben. Die Leistungsanforderung kann produkt- oder prozessorientiert sein; sie kann individuell oder im Team erfüllt werden.

Im Blick auf die Ergebnisse der PISA-Studien (vgl. 1.1) muss es sehr nachdenklich stimmen, dass in Deutschland der Abstand zwischen den leistungsschwächsten und leistungsstärksten 15-jährigen Schülerinnen und Schülern im Vergleich mit den anderen Ländern hinsichtlich der Lesekompetenz am größten ist. Mit etwa 20 % des Altersjahrgangs ist der Anteil schwacher und schwächster Leser ungewöhnlich groß. Auch bei den Mathematikleistungen ist der Anteil derjenigen, die über das Rechnen auf Grundschulniveau nicht hinauskommen und der Risikogruppe zuzuordnen sind, außerordentlich hoch. Ferner gelingt es ebenso wenig in der naturwissenschaftlichen Grundbildung, die schwachen Schülerinnen und Schüler ausreichend zu fördern. Aber auch bei den Spitzenleistungen schneidet Deutschland auf allen diesen Feldern nur unterdurchschnittlich ab. Abhilfe schaffen könnte nach PISA eine größere gesellschaftliche Wertschätzung der Naturwissenschaften und eine didaktische Weiterentwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, der interdisziplinäre Fragen der Fächer Physik, Biologie und Chemie in einer problemorientierten, anwendungsbezogenen Weise einbezieht. Problembezogenes Lernen regt nicht nur das kreative Nachdenken über alternative Lösungswege an, sondern schärft auch das Bewusstsein für die Zwecke des Lernens im Leben. Ein solcher Unterricht bietet Anschlussmöglichkeiten für philosophische, ethische und religiöse Reflexionen. Dies ist im Zeichen der Auseinan-

dersetzung um »Ethik in den Wissenschaften« eine derzeit zu wenig erörterte Perspektive.

Leistung muss schließlich als soziale Verpflichtung verstanden werden. Es muss jungen Menschen deutlich gemacht werden, dass die Gesellschaft als Ganze allen Menschen dient. Zu ihr gehören alte, schwache und kranke Menschen, die ohne eigenes Verschulden nichts oder nur wenig leisten können. Um auch ihnen ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen, bedarf es der Leistung anderer, die über den Zweck der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse hinausgeht. Das öffentliche Leben in Staat und Gesellschaft ist von einer differenzierenden und Generationen übergreifenden Solidarität abhängig. So dient der Ertrag der Leistung nicht nur dem eigenen Leben, er ist vielmehr in das gesamte soziale Gefüge eingebettet.

Damit klingt die Vielschichtigkeit von Leistung an, grundsätzlich ihre messbare Oberflächenstruktur und ihre nicht messbare Innenseite. Der herkömmliche Leistungsbegriff orientiert sich an Noten und Bildungsabschlüssen, an messbaren Intelligenzleistungen, abfragbaren Kenntnissen, technischen und körperlichen Fähigkeiten; er gerät immer wieder in Gefahr, den personalen Grund und sozialen Zusammenhang menschlicher Tätigkeit zu vernachlässigen. Individuelle Leistung wird außerdem meist am Vergleich mit den Leistungen anderer gemessen. Leistungsbereitschaft und -fähigkeit werden aber auch durch den »Wettbewerb mit sich selbst« – den Willen, die eigene Person zu entwickeln – gefördert. Außerdem gehören zur Mehrdimensionalität von Bildung und damit zur Vielschichtigkeit von Leistung menschlich wertvolle und gesellschaftlich (auch ökonomisch) wichtige Fähigkeiten wie Phantasie, Originalität, Verantwortungsgefühl, Kooperationsfähigkeit, moralische und soziale Empfindsamkeit. Unternehmen fordern diese Kompetenzen bei ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein.

Angesichts der Relation zwischen Leistung und der sie voraussetzenden Förderung der Einzelnen – und zwar nach beiden Richtungen, zu den Begabten und den schwächeren Lernenden hin – sollten die Schulen differenzierende Unterstützungen anbieten. Ein Unterricht mit fehlender Binnendifferenzierung geht nach beiden Seiten an den Erfordernissen vorbei; er ist unpädagogisch für die Heranwachsenden und unproduktiv für die Gesellschaft.

## 1.6 Bildung und soziale Lage

Die Befunde von PISA 2000 belegen für Deutschland einen »straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle untersuchten Domänen hinweg« (vgl. 1.1). Zu den familiären Lebensverhältnissen zählt auch Migration. In diesem Zusammenhang sind Kommunikationsfähigkeit und Leseverständnis für den Bildungsweg und die Integrationschancen besonders wichtig; eine zeitig einsetzende frühe Förderung ist dringend geboten. Wissenschaftliche Untersuchungen sowie Statistiken haben schon Jahre zuvor deutlich dasselbe wie PISA aufgedeckt (M. Buchmann u. a. 1998; C. Ehmann 2001): Sozial bedingte starke oder schwache Bildungsbeteiligung und -förderung in den Familien wirkt sich erheblich aus. »Wenn uns die PISA-Studie eines lehrt, dann dass es immer noch zu viele soziale Schranken gibt« (J. Rau). Wie andere Untersuchungen (J. Dronkers/W. Hemsing 1999; K. Klemm 1999) zeigen, ist dieser Zusammenhang in den Schulen in evangelischer Trägerschaft nicht so eng, weil diese den einzelnen Lernenden samt seinem sozialen Umfeld stärker im Blick haben.

Folgende Maßnahmen sind notwendig:

- Erstens ist eine lokal oder regional spezifische Bildungsstrukturförderung notwendig, welche die Bildungsbedingungen im Stadtteil oder in der Region verbessert (Anzahl und Erreichbarkeit der Bildungsangebote, Entlastung der Familien durch einen breit geöffneten, nicht nur betreuenden, sondern bildungsförderlichen Elementarbereich, Ganztagschulen, Schulsozialarbeit). Die Schere zwischen bildungsbegünstigten und benachteiligten Wohn- und Schulbezirken, die im Einzelnen unterschiedliche Gründe haben kann, darf sich nicht noch weiter öffnen; sie muss im Gegenteil verringert werden.
- Zweitens sollte jede Schule zusätzlich zu der individuell mitlaufenden, aber sehr begrenzten Einzelförderung im normalen Unterricht Zeit für gezielte individuelle Lernförderung haben.
- Drittens sollten die Entwicklung standardisierter wie nicht-standardisierter Leistungsüberprüfungen stärker unterstützt und die vorhandene Formenvielfalt zum individuellen Leistungsanreiz besser genutzt werden.

- Viertens sind ebenso die Eltern gefordert, ihren Erziehungspflichten nachzukommen und den Lehrenden partnerschaftlich gegenüberzutreten. In nicht wenigen Elternhäusern werden Kinder und Jugendliche vernachlässigt und unbequeme Erziehungsaufgaben an andere gesellschaftliche Instanzen delegiert. Das betrifft gerade auch Familien, die über ausreichende finanzielle Ressourcen verfügen.

## 1.7 Selbstverantwortlichkeit und Selbstwert

Seit den achtziger Jahren entwickeln sich in der Wirtschaft neue Produktionsverfahren, die an die Selbständigkeit und Produktverantwortung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erhöhte Anforderungen stellen. Das verlangt Verhaltensweisen, die den bisherigen Kenntnis- und Fähigkeitsgrad überschreiten, wie Teamfähigkeit, methodische Flexibilität, Zeitpräzision und Arbeitsprozesskontrolle. Moderne Computertechnik hat parallel dazu das Bewusstsein vom Zusammenhang aller Arbeitsschritte revolutioniert. Die hier angesprochenen Kompetenzen gehen über die von PISA untersuchte Grundbildung hinaus. Sie richten sich zusammengefasst auf die Forderung nach mehr selbstverantwortetem Lernen als Grundmerkmal von Bildung.

Insgesamt gilt die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit neben vielen Faktoren, die nicht an den Einzelpersonen hängen, als Voraussetzung für ein erfolgreiches Bestehen auf den Märkten der Zukunft. Aus dem klassischen Arbeitnehmer, der seine Arbeitskraft lediglich verkauft, wird der Arbeitskraft-Unternehmer, der für den Marktwert seiner Arbeitskraft selbst verantwortlich ist, also Unternehmereigenschaften gewinnt. Dabei ist zu fragen, ob die unternehmerische Freiheit nicht zu einem Etikett wird, mit dem neue Abhängigkeiten kaschiert werden. Im Hintergrund dieser Entwicklung stehen kontroverse gesellschaftstheoretische und -politische Grundanschauungen und Erwartungen an den freien Markt. Halten die einen ihn bereits in sich selbst für ein ethisch empfehlenswertes Instrument, eben weil er für Ausgleich und gerechte Verteilung Sorge, verweisen die anderen darauf, dass auf einem solchen Markt prinzipiell keine ethischen Rücksichten gelten können, weil sie das freie Spiel der Kräfte zwischen Angebot und Nachfrage verzerren würden.

In Aufnahme der Veränderungen der Produktionsorganisation in der Wirtschaft wird heute oberhalb der Ebene der persönlichen Eigenverantwortung auch die Selbstverantwortung der Einzelschule betont. Sie soll als Ganze ihre Leistungsfähigkeit erhöhen. Der Grundgedanke ist die Annahme, dass durch die Anknüpfung an die konkreten Potentiale einer Schule die einzelnen Lehrkräfte zu mehr Leistung und Verantwortung angespornt werden und dieser Elan auch die Schülerschaft ergreift. Im außerschulischen Bereich bestimmt ebenfalls selbstverantwortliches Lernen zum Beispiel Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, besonders dort, wo Aufgaben im Ehrenamt wahrgenommen werden.

Allerdings vermag etwa eine Hauptschule als »teilautonome« Einzelschule nicht ohne weiteres die Benachteiligungen auszugleichen, die sich besonders in sozialen Brennpunkten ergeben können. Was bedeutet es für ein sozial benachteiligtes Kind, wenn die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler in der eigenen Klasse und Schule ebenfalls sozial benachteiligt sind? Wer Kinder, die sich in der Eingangsklasse der Hauptschule versammeln, fragt: »Was könnt ihr besonders gut?«, trifft oft auf bedrückte Gesichter und erhält nach verlegenem Zögern die Antwort: »Wir sind doch hier, weil wir schlecht sind und nichts können.« Schulen sind aber allen jungen Menschen gegenüber verpflichtet. Vor allem Hauptschulen müssen gezielt pädagogisch fördern und menschlich Rücksicht nehmen – hierzu brauchen sie entsprechende Arbeitsbedingungen –, damit Schwächere nicht vorzeitig »auf der Strecke bleiben«. Das aber setzt bereits eine fördernde Arbeit in der Grundschule voraus; Bildungsdefizite der ersten vier Schuljahre lassen sich später nur sehr schwer wieder ausgleichen. Das gilt vor allem für den Spracherwerb und die Lesekompetenz.

Die rasanten Prozesse der globalen Entwicklung reißen viele in einen Strudel der Beschleunigung hinein, bei dem sie nur mit Mühe oder gar nicht mitkommen. Es gibt junge Menschen, die in ihrer Kindheit nicht in »haltenden Umgebungen« aufwachsen konnten, um stabile seelische Strukturen wie Ich-Identität und Selbstwertgefühl auszubilden. Bildung betrifft wesentlich auch diese persönliche seelische Innenseite, die nicht übersehen werden darf. »Selbstverantwortlichkeit« ist ein schönes Wort, aber eine Fiktion hinsichtlich der jungen Menschen, die kein »Selbst« in Gestalt eines sie tragenden, Lebenszuversicht verleihenden Selbstbewusstseins entwickeln

konnten. Zu den Ich-Funktionen, die für Gemeinschaftsfähigkeit elementar wichtig sind, gehören ferner Gewissen und Empathie für andere. Ohne ein positives Gefühl für den eigenen Wert ist man aber innerlich nicht frei genug, sich in andere einzufühlen und von ihnen her zu denken und zu handeln. An den extremen Rändern kann im Gegenteil die schwache Ich- und Gewissensentwicklung plötzlich zusammenbrechen; Jugendliche agieren dann mit Depression oder mit Gewalt und wollen in erschreckender, negativ gewendeter Verkehrung zeigen, dass sie doch noch jemand sind. Wer »Bildung« will, ist folglich auf die Sozialisations- und Erziehungsaufgaben verwiesen, die den kognitiven Bildungsleistungen vorausgehen und sie begleiten müssen (vgl. Kap. 2).

## 1.8 Lebenslanges Lernen

Wissensmanagement und lebenslanges Lernen werden als unumgängliche Voraussetzungen für ein erfülltes und erfolgreiches Leben sowie als Grundlage für eine wissensbasierte Wirtschaft hervorgehoben: Die umfassende Entwicklung einer Lerngesellschaft gilt als die Antwort auf den »Quantensprung, der aus der Globalisierung und den Herausforderungen einer neuen wissensbasierten Wirtschaft resultiert« und der sich auf jeden Aspekt des Alltagslebens der Menschen auswirkt (Europäischer Rat, Lissabon 2000). Es soll eine »lernende Gesellschaft« entstehen, in der man künftig seltener lebenslang gültige und verwertbare Kenntnisse und Qualifikationen erwerben und häufiger seinen Beruf wechseln wird. Bedingung ist die Bereitschaft zu »lebenslangem Lernen«. Diese Erwartung ist nicht nur aus wirtschaftsbezogenen, sondern auch unter berufs- und persönlichkeitsbezogenen Perspektiven einsichtig. Erwachsene können sich bis ins Alter hinein lernend weiterentwickeln; ihnen eröffnen sich Chancen, neue Fähigkeiten zu erwerben. Im ganzen Leben zu lernen, stärkt Mündigkeit. Jedes neue Können vermehrt das Selbstvertrauen.

Die Evangelische Kirche in Deutschland erkennt und würdigt den Sinn von Lernen und Kompetenzzuwachs im Lebenslauf. Für Martin Luther gilt, dass Christen ihr Leben hindurch »Schüler des Katechismus« bleiben sollten. Lernen vor Gott und in der Lebenswirklichkeit ist unbegrenzt. Zusammengefasst trägt lebenslanges

Lernen zur beruflichen und allgemein-menschlichen Bildung und Reife des Menschen bei. Mit dem Akzent auf der Bildung der Person folgt die Kirche allerdings einem umfassenderen Verständnis lebenslangen Lernens. Sie verweist zugleich auf die Grenzen und Ambivalenzen der Erwartungen, die sich in der gegenwärtigen Diskussion mit diesem Begriff verbinden.

Unsere Gesellschaft muss unter neuen Bedingungen nach neuen Maßen des Lernens fragen. Sind es Not-Wendigkeiten oder Maßlosigkeiten, die zum permanenten Lernen verpflichten? Hiervon ist abhängig, ob man im lebenslangen Lernen und Umlernen überzeugenden eigenen Einsichten und Antrieben folgt.

Dem Konzept lebenslangen Lernens ist ferner ein zunächst nur formales Steigerungsprinzip eingeschrieben. Es drückt sich in der viel gebrauchten Formel vom »Lernen des Lernens« aus. Gemeint sind Methoden des Lernens, die schnell und sicher immer wieder eine neue Einarbeitung ermöglichen. Solche Lernstrategien geben noch nicht an, was gelernt werden soll und welchen Wert die neue Lernherausforderung hat. Die Begründung, das Neue sei besser als das Alte, kann zutreffen, sich aber auch als substanzlos entpuppen.

Was im andauernden Prozess des Weiterlernens abverlangt werden wird, ist offen. Das macht neugierig und setzt Energien frei, kann aber ebenso verunsichern: »Ob ich auch das noch schaffen werde?« Dies Gefühl stellt sich nicht ein, wenn erfolgreiches Lernen schon in der Schulzeit Erfolgszuversicht anstelle Misserfolgsängstlichkeit erzeugt hat. Das Programm lebenslangen Lernens braucht Erfahrungen des Gelingens.

Neu ist das Tempo des Umlernens in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt. Die einem »bildenden Lernen« verpflichtete Gesellschaft darf Anstrengungen abverlangen, hat jedoch gleichzeitig Zeit für Einübung und Aneignung zu lassen. Menschliche Zeitmaße sind andere als maschinelle; sie sind in Lebensläufe und Lebenslagen (Kap. 2), Sinn- und Weiterleben (Kap. 3) und in das geschichtliche Zeitspektrum von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eingebettet (Kap. 4).

Was heute für nicht wenige am meisten zählt ist, sich in einer flexiblen Gesellschaft auf veränderte Bedingungen rasch einzustellen nach der Devise: »Bleib in Bewegung, geh keine Bindungen ein und bring keine Opfer!« (R. Sennett). Dieser Punkt berührt zentrale ethische Aspekte mit Rückwirkungen auf den »Charakter« (vgl.

2.4). Ein neuerer Begriff ist der des Profils. Wissensprofile spiegeln Persönlichkeitsprofile und müssen sich heute vielfach weiterentwickeln. Ehemals Gelerntes wird hierdurch jedoch nicht entwertet. Was veraltet? Was veraltet nicht? Was darf nie veralten? Solche Fragen zu verfolgen und unterscheiden zu lernen, macht Bildung aus (vgl. Kap. 4).

Die Formel vom lebenslangen Lernen ist außerdem gegen das mögliche Missverständnis zu schützen, alles könne und solle durch formelles Lernen bearbeitet beziehungsweise gelöst werden: Arbeitslosigkeit, Armut, Rechtsradikalismus, familiäre Probleme, individuelle Lebenskrisen. Diese Entgrenzung des Lernens überschätzt zunächst formelles Lernen; informelles Erfahrungslernen hat im Leben sehr oft größeres Gewicht (vgl. 4.1).

Es ist ein relativ junges Phänomen, dass Lernen als ein selbstverständlicher Teil des beruflichen aber auch des privaten Lebensvollzugs verstanden und akzeptiert wird. Die Vorstellung, dass man ein Leben lang lernt und dabei nie auslernt, taucht zwar seit der Antike immer wieder auf, aber weitgehend nur als Verweis auf die Lernmöglichkeiten und Bildungserfahrungen, die der Alltag des Lebenslaufes en passant bereithält. Neu ist die Vorstellung von einem lebenslangen Lernen, das von kontinuierlichen Lernabsichten bestimmt und zum Gegenstand systematischer Organisation wird. Dazu zählt ebenso der Sachverhalt, dass sich Perioden organisierten Lernens altersunspezifisch ausweiten. Bis hin zum individuellen Todesfall wird Lernen durch diese Expansion zu einem immer wichtigeren Teil der allgemeinen Vergesellschaftung. Demgegenüber achtet ein Verständnis von lebenslangem Lernen als »lebensbegleitendes Lernen« auf die Formen, die Leben in den verschiedenen Lebensaltern annimmt (vgl. Kap. 2).

## 1.9 Bildung, Lebenssinn und der »ganze Mensch«

Das erste Kapitel zeigt einerseits, dass sich Deutschland mit einem Bildungssystem, das international gesehen nur mittelmäßig ist, nicht zufrieden geben kann. Bei Bildung geht es andererseits um mehr als um Lernleistung und Wettbewerb. Beides kann wie folgt zusammengefasst werden:

1. Die Arbeitsbereitschaft, mit der Wirtschaft und Gesellschaft rechnen und von der unser Wohlstand abhängt, wurzelt in einem kulturellen Selbstverständnis, das in Generationen gewachsen und auch durch das protestantische Arbeitsethos geprägt ist. Dieses Verständnis muss sich nach wie vor am »ganzen Menschen« orientieren. Wenn man an der Verantwortung des Subjekts festhalten will, wenn Mündigkeit das Leitziel bleiben und nicht substanzarm ins Leere laufen soll, gewinnt gerade in der Wissensgesellschaft ein lebendiges Wertebewusstsein an Bedeutung. Wissen wozu? Die Frage ist durch einen Bildungsdiskurs und eine Bildungspolitik zu beantworten, die bestimmten Wertmaßstäben folgt.

2. Für die Beurteilung der Qualität einer Gesellschaft und ihres Bildungssystems kommt es entscheidend darauf an, ein differenziertes Leistungsverständnis in Wirtschaft und Gesellschaft zugrunde zu legen, das individuelle Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft entsprechend unterstützt und in der Dialektik von Fordern und Fördern das Wissen um die unantastbare Würde des Menschen vor aller Leistung bewahrt. Es ist unterstrichen worden, dass die zukünftige Gesellschaft an ihre Mitglieder und Heranwachsenden erhebliche Leistungsanforderungen stellen und auf ihrer Erfüllung bestehen muss. PISA hat dies radikal vor Augen geführt und zugleich Bedingungsfaktoren zur Verbesserung von Leistung erhellt: es geht um »bildendes Lernen« durch verbesserte Unterrichtsqualität, den Abbau sozialer Schranken und die Stärkung der Eltern und Familien.

3. Die ziel- und zweckgerichtete Optimierung eines flexiblen und mobilen Lebensmusters für die Menschen in der Zukunft beantwortet weder für den Einzelnen noch für die Gesellschaft die Frage nach einem sinnvollen Leben. Materielle Sicherheit und marktgerechtes Verhalten sind zwar notwendige Voraussetzungen beziehungsweise gesellschaftliche Integrationsmomente eines menschenwürdigen Daseins, aber noch nicht dieses selbst. Ohne Lebensgenuss und zweckfreie Kreativität, ohne Selbstentfaltung und Sorge für andere, ohne Freundschaft und Liebe, ohne das Streben nach Wahrheit und ohne jene innere Befriedigung, die aus Quellen wie der philosophischen Einsicht oder dem religiösen Glauben erwächst, verarmt menschliches Leben. Es wird sinnleer und vielfach auch so empfunden. Men-

schen, die flexibel und mobil auf Außenanforderungen reagieren, sind zu hohen Anpassungsleistungen fähig, machen sich aber von jeder neuen Information abhängig und definieren sich nicht aus sich selbst, sondern aus ihrem Funktionieren.

4. Die Rede davon, dass Wissen immer schneller verfallt und eine »Halbwertszeit« von nur noch wenigen Jahren habe, wird nicht selten, glücklicherweise aber nicht überall und nicht ohne Widerspruch, als Begründung dafür genommen, alles für veraltet zu erklären, das sich nicht entsprechend verwenden lässt. Der Typus des allumfassenden, hoch flexiblen Zeitmaximierers scheint dabei das Leitbild der Subjektentwicklung darzustellen. Den Horizont einer solchen Vorstellung bildet eine Gesellschaft mit einem Bildungssystem, in dem alle Pausen tendenziell als Brachland für eine zu optimierende zeitökonomische Bewirtschaftung betrachtet werden. Dabei wird unterschlagen, dass es für die Frage nach Gott ebenso wenig eine Halbwertszeit gibt wie für alle philosophischen, ethischen und historischen Grundfragen. Die Fragen nach dem Woher und Wohin, dem Zusammenhalt der Menschen in Solidarität und sozialer Gerechtigkeit, dem Leben zwischen den Generationen, dem Erhalt von Frieden und dem Umgang mit der Natur und der Schöpfung sind keine Halbwertszeit-Fragen. Ohne diese substantiellen Fragen gibt es keine Entwicklung zur Selbständigkeit, zum qualitätsvollen Umgang mit Sachen und Menschen und zum sinnvollen Gebrauch neuer Kommunikationstechniken. Der Mensch gewinnt seine Würde daraus, wie er seine Erfahrungen, Gefühle, Hoffnungen und Ängste verarbeitet und auf dem Hintergrund einer konkreten Lebenslage denkt und handelt.

## 2. Lebenslagen und Menschenbild

Eine Schwäche vieler Programme und Konzeptionen der Wissens- und Lerngesellschaft besteht darin, dass sie auf eine Explikation des zugrunde liegenden Menschenbildes beziehungsweise Verständnisses vom Menschen verzichten. Ohne eine zumindest ansatzweise versuchte Beantwortung der Frage, was den Menschen zum Menschen macht (vgl. 2.4), fehlen aber anthropologisch begründete ethische Maße zur Beurteilung der in Kap. 1 skizzierten Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen auf den einzelnen Menschen und der sich an sie anschließenden Bildungsplanung. In diesem Zusammenhang stellt sich der Gesellschaft das Grundproblem ihrer ethischen Selbstvergewisserung.

In einer pluralen und marktangepassten Gesellschaft, deren Grundstrukturen geeignet sind, die Individualisierung voranzutreiben, lassen sich verallgemeinernde Aussagen über »den« Menschen allerdings nur bedingt treffen. Über das Menschenbild ist bezogen auf die tatsächlichen Lebenslagen und in einer am Lebenslauf orientierten Perspektive nachzudenken. Darum wird zum einen nach dem Alter gegliedert, nach Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. 2.1 - 2.3). Das Lebensalter ist allerdings nicht allein ausschlaggebend. Lebensphasen haben einen Wert in sich. Im interkulturellen Vergleich zeigt sich jedoch, dass die Lebensepochen unterschiedlich sozial erkannt und anerkannt, das heißt normiert werden. Die daraus hervorgehenden Definitionen sind gesellschaftliche Konstruktionen. Die Beschreibung der Lebenslagen muss daher zum anderen aufnehmen, wie die auf sie wirkenden, für unsere Gesellschaft typischen Vorgänge der Vergesellschaftung aussehen und was daraus pädagogisch folgt. Der Begriff der Lebenslagen ist schließlich anthropologisch unerlässlich: Er verweist Bildungspolitik und -planung auf das konkret gelebte und erlittene »ganze Leben«.

### 2.1 Lebenslagen von Kindern

Mit den sozialen Veränderungen des eben vergangenen Jahrhunderts – zum Beispiel zurückgehende Kinderzahlen, Freistellung der Kinder von Erwerbsarbeit, veränderte Rolle von Kindern in Fami-

lien, kindbezogene medizinische und soziale Dienste – ist eine neue Sicht auf Kindheit und eine vermehrte Aufmerksamkeit für Kinder, für ihre Denk- und Handlungsweisen entstanden. Kinder leben heute anders als frühere Kindergenerationen. Familie, Arbeitswelt, Bildungs- und Freizeitangebote, besonders auch Angebote der kommerziellen Welt – all dies gestaltet Kindheit heute in spezifischer Weise.

In der Kindheitsforschung ist die Familienkindheit am aufmerksamsten untersucht worden. Im Gegensatz zu Katastrophenmeldungen über den »Zerfall« und die Erziehungsunfähigkeit der Familie vermittelt die Forschung ein im Ganzen positives Bild. Allerdings hat die moderne Gesellschaft für Kinder ein Leben in Spannungen und widersprüchlichen Verhältnissen mit sich gebracht. Kinderleben ist bei der sozialen Vielfalt von Familienleben und den regionalen Unterschieden sehr breit gefächert. Der »Individualisierungsschub« hat auch die Kinder nicht ausgelassen. Die EKD-Synode hat sich 1994 unter dem Thema »Aufwachsen in schwieriger Zeit« ausführlich mit der Situation von Kindern befasst und die Erwachsenen zu einem Perspektivwechsel aufgefordert, der Kinder im Zusammenhang ihrer tatsächlichen Lebenswirklichkeit wahrnimmt. Das ist keineswegs einfach und selbstverständlich. Zu oft wird der Blick der Erwachsenen von eigenen Kindheitserinnerungen und -erfahrungen verstellt – und von den Wünschen und Ängsten, die Erwachsene heute haben. Die unverfälschte Wahrnehmung der Lebenslagen von Kindern beginnt für Erwachsene deshalb mit der Bereitschaft, sich selbst in der Differenz zu Kindern wahrzunehmen und das eine vom anderen getrennt zu halten.

1. Es zählt zu den *Merkmale gegenwärtigen Kinderlebens*, dass Kinder vorwiegend in kleinen Haushalten aufwachsen, häufig auch ohne Geschwister. Ein Teil lebt in Ein-Eltern-Familien. Vielfältige Lebensformen wie nichteheliche Gemeinschaften, Zweitfamilien, Wechsel von einer zur anderen Familienform gehören heute zur sozialen Wirklichkeit, die Kinder erleben und in der sie sich arrangieren müssen. Kinder haben zunehmend mit variablen und instabilen Familienbeziehungen zurechtzukommen. Viele Kinder wachsen in kulturell heterogenen Zusammenhängen auf und machen früh die Erfahrung, dass es unterschiedliche Werte, Religionen und Lebensformen gibt. Typisch für jüngere Kinder in hoch entwickel-

ten Industriegesellschaften ist, dass sie außerhalb der Familie kaum noch am sozialen Leben der Umgebung teilhaben können. Städtebauliche Entwicklungen haben mit der fortschreitenden Funktionalisierung öffentlicher Räume und der Dominanz des Straßenverkehrs gerade für jüngere Kinder die Zugänglichkeit der Wohnumgebung und der Straße verbaut. Kinder haben in diesem Prozess solche Orte verloren, an denen sie ihre eigene Sozialwelt aufbauen können. Die geringere Zahl der Kinder und moderne Wohnformen haben gerade auch nachbarschaftliche Kindernetzwerke reduziert. Das Wohnumfeld ist für Kinder sehr unterschiedlich. In Wohngebieten mit engen und ärmlichen Wohnverhältnissen mangelt es häufig an Qualität für Kinder im Nahbereich: Parkplätze statt Grünflächen, zu wenig Spielplätze und unverbauter Raum zum Umherstreifen, kaum Freizeitangebote. Untersuchungen zur regional unterschiedlichen sozialen Infrastruktur verweisen darauf, dass in schlecht situierten Wohngebieten auch die Versorgung mit Kindereinrichtungen ungünstiger ist.

Die Schere zwischen begünstigten und benachteiligten Lebenslagen geht immer weiter auf, wenn man nicht nur die familiäre Lebenssituation, sondern auch die Teilhabechancen der Kinder an den Angeboten von Jugendhilfe und Kinderkultur betrachtet. Es entstehen völlig neue Linien der Chancenungleichheit je nach dem, welche öffentlichen Angebote am Ort zugänglich sind. Die industrialisierte Gesellschaft hat Kindern viele traditionelle Einbindungen (wie die Geschwistergruppe, die Kinderclique in der Nachbarschaft) genommen, sie hat aber auf der anderen Seite neue Möglichkeiten und Freiräume geschaffen (wie z. B. erweiterte Angebote der Kinderkultur). Um aber die Chancen heutigen Kinderlebens zu nutzen, sind Kinder davon abhängig, ob sie in gut ausgestatteten Regionen leben und ob sie Eltern haben, die ihnen soziale Kontakte erschließen und Angebote der Kinderkultur finanzieren können. Sie selbst müssen dabei initiativ, kontaktfreudig und flexibel sein. Viele Kinder schaffen das hervorragend, andere tun sich damit schwer.

Ähnlich ambivalent ist der Einfluss der kommerziellen Welt: Die von Erwachsenen gestaltete Kinder- und Medienkultur erreicht die Kinder immer früher. Gezielt werden sie als potentielle Kunden und Nutzer angesprochen. Damit erschließen sich den Kindern zwar neue Handlungs- und Erfahrungsräume, aber sie werden auch zu-

nehmend für eine kommerzielle Freizeitwelt und für Konsumgewohnheiten instrumentalisiert. Insgesamt sind die Modernisierungsprozesse des 20. Jahrhunderts für Kinder zweischneidig: »Kinder erhalten einerseits viel mehr Aufmerksamkeit, mehr Entwicklungschancen, mehr Förderung; andererseits erfahren sie auch viel mehr gesellschaftlichen Druck. Aus Familienkindern, die mitleben in der Lebens- und Arbeitswelt ihrer Eltern, sind Institutionenkinder und Laufbahnkinder geworden, deren Vorankommen an Leistungen, Prüfungen und Anpassung gebunden ist« (A. Flitner). In der sozialpädagogischen Diskussion wird die Widersprüchlichkeit des zunehmenden Institutionenlebens von Kindern problematisiert: Mit der Chance, Kindern auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Lebensräume zu sichern, findet auch eine zunehmende Ausgrenzung der Kinder und der ihnen zugewiesenen Lebenswelten statt. Mit den Gestaltungsmechanismen von geplanten und organisierten Veranstaltungen für Kinder greift die Rationalität des Erwachsenenlebens auf die Kinder über und setzt letztlich eine wirksame Vergesellschaftung der Kinder durch.

2. Mit Blick auf die Lebenslagen und Bildungswege von Kindern ist grundsätzlich zu bedenken, dass Kinder nicht zuletzt aufgrund demographischer Entwicklungen zunehmend eine *benachteiligte Bevölkerungsgruppe* darstellen. Der Rückgang der Kinderzahl zeigt sich sowohl auf der Ebene der Familie als auch auf der Ebene der Gesellschaft: Die Zahl der Kinder geht absolut ebenso zurück wie ihr relativer Anteil an einer älter werdenden Gesamtbevölkerung. Kinder und deren Anliegen könnten – so wird befürchtet – mehr noch als bisher randständig werden. Familien mit Kindern sind materiell massiv benachteiligt, das ist allen politischen Parteien bewusst. Der größte Teil der »Kinderkosten« muss von der Familie aufgebracht werden, und die Erwerbchancen von Erwachsenen, die sich auf das Leben mit Kindern einlassen, sind vermindert. Lebensräume und Zeit für Kinder in Familien wie auch in Bildungsinstitutionen müssen mühsam gegen andere Interessen behauptet werden. Bei der in ökonomischen Mechanismen verankerten »strukturellen Rücksichtslosigkeit« (5. Familienbericht 1994) unserer Gesellschaft gegenüber Kindern und Familien werden inzwischen die »gesellschaftliche Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse« (U. Peukert) und eine neue »Kultur des Aufwachsens« (L. Krappmann) angemahnt.

Auch wenn die Mehrheit der Kinder, was Ernährung, Wohnbedingungen und Konsummöglichkeiten angeht, in unseren Wohlstandsgesellschaften im historischen Vergleich unter günstigen materiellen Verhältnissen aufwächst, belegt der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung »Lebenslagen in Deutschland« von 2001, dass das Armutsrisiko mit der Kinderzahl überproportional ansteigt. Die »Armut von Familien hat viele Gesichter«. Sie hat vor allem einschneidende Folgen für die Kinder, weil Armut für sie nicht nur bedeutet, dass »die für ein einfaches tägliches Leben erforderlichen Mittel unterschritten werden«, sondern dass es zugleich »an unterstützenden Netzwerken für ihre soziale Integration mangelt«, dass Kinder »von den für die Entwicklung von Sozialkompetenz wichtigen Sozialbeziehungen abgeschnitten bleiben«, »Bildungsmöglichkeiten für ihre intellektuelle und kulturelle Entwicklung fehlen« und sie »in ihrem Umfeld gesundheitlichen Beeinträchtigungen ausgesetzt sind«. Entsprechende Befunde haben in der Vergangenheit das Bundesverfassungsgericht zur wiederholten Aufforderung an die Regierenden veranlasst, den Familienlastenausgleich gerechter zu regeln. Kinderarmut darf ferner nicht nur materiell verstanden werden. Es gibt auch eine emotionale Armut, weil Eltern und andere Bezugspersonen nicht die Zeit haben oder sich nicht die Zeit nehmen, den Kindern die Zuwendung zu geben, die sie brauchen. Nicht selten werden Kinder in der Familie vernachlässigt und sind Gewaltanwendung ausgesetzt.

Faktische Schwächen der Familie mindern nicht ihre konstitutive gesamtgesellschaftliche Rolle, weil man gesellschaftliche Zukunft »ohne Familie gar nicht haben kann« und deshalb auch ihre Erziehungskompetenz vorrangig zu stärken ist. »Es muss die Einsicht wachsen, dass der Aufbau und die Erhaltung des Humanvermögens einer Gesellschaft in den Familien-Hauswirtschaften und die Produktion von Gütern und Diensten in den Wirtschaftsbetrieben zwei sich einander bedingende und einander fördernde Seiten der Wohlstandsentwicklung und der Kultur des Zusammenlebens und Wirtschaftens in Gegenwart und Zukunft sind.« (R. von Schweitzer)

3. Kinder brauchen *grundlegende Bildungsprozesse*, die sie in die Lage versetzen, in ihrer Welt zu bestehen und für sich soziale Lebenszusammenhänge schaffen zu können. Grundbedingung hierfür sind

anregungsreiche Umwelten in der Familie und im weiteren Umfeld. Die *Familie* hat als Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft eine herausragende Bedeutung. Sie gewährt in der Regel einen grundlegenden emotionalen Rückhalt, indem sie Gefühle der Zugehörigkeit und des Vertrauens erzeugt. Im Unterschied zur funktional differenzierten Gesellschaft, die ihre Mitglieder nach bestimmten Rollen definiert, sieht die Familie die Kinder als »ganze Personen« (L. Liegle). Erwachsene müssen das Lernen der Kinder interessiert begleiten und unterstützen. Die Familie ist der erste soziale Ort, wo auf der Grundlage wechselseitiger Liebe und Zuwendung sowie gemeinsam geteilter Bedeutungen gelernt werden kann, das Leben zuversichtlich anzugehen. Die Familie ist ferner die Stätte der »Verwirklichung Generationen übergreifender Solidarität«, der Ort, »wo Eltern Verantwortung für ihre Kinder übernehmen ... und an dem Kinder Verantwortung für ihre Eltern tragen« (Landessynode Bayern). Die Leistungen der Familie für das je einzelne Kind und für die Gesellschaft können jedoch nur unter bestimmten Bedingungen erbracht werden.

Für ihre Entwicklungswege und Bildungsprozesse brauchen Kinder insbesondere Zeit; diese ihre Eigenzeit lässt sich nicht unter »Effizienzdruck« verkürzen. Wenn aber Erwachsene sich auf ein Zusammenleben mit jüngeren Kindern und auf deren Bedürfnisse einlassen, müssen sie sich gesellschaftlichen Beschleunigungsprozessen entziehen und geraten in Gefahr, in anderen gesellschaftlichen Bereichen nicht mithalten zu können. Viele Mütter – und zunehmend auch Väter – die der Kinder wegen eine Beeinträchtigung der Berufsperspektiven und ihrer Berufsbiographie in Kauf nehmen müssen, spüren dies schmerzlich in ihrer weiteren beruflichen Laufbahn.

Unbestritten ist ferner, dass Familien unter heutigen Lebensbedingungen nicht mehr allein die erforderlichen sozialen, emotionalen und kognitiven Erfahrungen und Lernmöglichkeiten bieten können, die grundlegende Bildungsprozesse der Kinder sichern. Eltern sind auf gesellschaftliche Unterstützung in Form von Arbeitsplatz-, Steuer-, Wohnungs- und Infrastrukturpolitik angewiesen – ein Anliegen, das nicht zuletzt im Interesse gelingender Bildungsprozesse von Kindern ernst genommen werden muss. Die PISA-Ergebnisse haben überzeugend aufgewiesen, dass in Deutschland eine *frühe Förderung der Kinder* im Vergleich zu anderen Ländern nicht

ausreichend erfolgt. In sehr frühen Jahren werden die Grundlagen zum Lernen gelegt. Kleinkinder werden in ihrem unbändigen Verlangen nach Entdeckungen und Wissensdurst unterschätzt. Das »Weltwissen der Siebenjährigen« (D. Elschenbroich) spricht eine beredte Sprache. Spätere Lernunlust und schwache Lernleistungen, wie sie durch PISA für Deutschland festgestellt worden sind, haben mehrere Ursachen. Es ist richtig, dass fördernde Lernanregungen durch die Eltern in den allerersten Jahren eine unwiederbringliche Funktion haben. Aber bei den Eltern die Hauptursache für die schlechte Platzierung im Leistungsvergleich zu sehen, wäre nur halb richtig. Die Gesellschaft muss die Familie insgesamt stützen und in die Lage versetzen, ihren Teil beizutragen. Es kann nicht angehen, dass Eltern Defizite von Schulen in der Leistungsförderung des einzelnen Kindes durch eigene oder fremde Nachhilfe ausgleichen müssen. Die Familien wenden jährlich ca. 5 Milliarden Euro für Nachhilfeunterricht auf. Damit sind vor allem Kinder aus sozial schwächeren Familien benachteiligt, die solchen Unterricht meist nicht bezahlen können.

Die Familie ist primär nach ihrer kompetenten Erziehungsleistung gefragt. Kinder brauchen Eltern, die nach dem Erziehungsprinzip »Freiheit in Grenzen« (K. A. Schneewind) auf die Bedürfnisse der Kinder einerseits liebevoll eingehen, andererseits jedoch auch begründet Forderungen stellen, Regeln verabreden und Grenzen ziehen. Diese Erziehungsleistung können außerfamiliale Einrichtungen nicht ersetzen, wohl aber ergänzen. Hier kommen zuerst Kindergärten und Kindertagesstätten in den Blick. In diesem Kontext unterstreicht die evangelische Kirche, die selbst vielfach Trägerin von Einrichtungen im Elementarbereich ist, dass der Elementarbereich einen eigenständigen Bildungsauftrag hat. Er meint nicht schulförmige Bildungsprozesse, die sich fachlich aufgliedern und zu verfrühten Forderungen führen, wohl aber die oben betonte frühe Förderung in allen Dimensionen einer kindgemäßen Grundbildung. Auszugehen ist von der Eigentätigkeit der Kinder, ihrem Interesse und Vermögen zu Selbstbildung. Schon diese prinzipielle Bildsamkeit und Bildungsoffenheit verlangt jedoch je nach den mitgebrachten Voraussetzungen und Lebenslagen des einzelnen Kindes eine entsprechende spezielle Anregung und Unterstützung. Zusammen mit der Anregung von Phantasie und Kreativität ist die geistige Förderung und hierbei die nach PISA zentrale Bedeutung

der Entwicklung des sprachlichen Vermögens der Kern des Bildungsauftrags. Migrantenkinder verdienen darin besondere Unterstützung.

Darüber hinaus umschließt die Bildung des Kindes die Bedeutung tragender emotionaler Beziehungen. Kinder müssen heute schon sehr früh mit allerlei kleineren und größeren Schwierigkeiten fertig werden. Sie suchen nach Strategien zur Lebensbewältigung. Die Konfrontation mit Hindernissen regt ihre geistige Entwicklung an; diese Entwicklung als mechanistischen Verlauf aufzufassen, wäre schon aus neurologischer Perspektive falsch. Für einen kraftvollen, zuversichtlichen Einstieg ins Leben und eine ausgeglichene geistige Entwicklung brauchen die Kinder jedoch Vertrauen in die Eltern und andere nahe Personen. Aus Vertrauen erwächst Zutrauen zu sich selbst und zum Leben.

4. Schon im frühen Alter tragen Kinder ferner auf oft überraschende Weise ihre Sicht der großen und kleinen *Lebensprobleme* nach außen. Sie drücken ihre Gefühle aus und fragen nach dem »Warum«. Häufig haben derartige Formulierungen eine philosophische Tiefendimension, die oftmals auch religiös-theologisch verstanden werden kann. Biblische Geschichten und andere Erzählungen, die sich auf die Fragen der Kinder beziehen, werden daher gern angenommen, mitvollzogen und nachgespielt. Sie sind wichtige Orientierungshilfen.

Über ihr *religiöses Interesse* können Kinder anders als Erwachsene oft ganz unbefangen kommunizieren. In der Begegnung mit Erwachsenen brauchen sie allerdings einen Freiraum für ihre eigenen Erfahrungen und Deutungen, nicht nur Korrektur oder Belehrung. Erwachsene sollten erkennen, dass die Kinder selbständig ihre eigene Religion entwerfen. Hierbei verwenden sie zwar, was sie vom Christentum beziehungsweise den anderen Religionen sehen und hören; aber nie übernehmen sie einfach nur, um sich damit zu begnügen. Dafür sind sie viel zu sehr aktive Erkunder ihrer sie immer wieder neu überraschenden Welt und eigenständige Entdecker von möglichen Antworten auf die Rätsel, die sich ihnen auftun. Jedes Kind entwickelt gleichsam seine eigene Theologie; dies ist zumindest sehr wahrscheinlich dort der Fall, wo in einer Gesellschaft insgesamt noch von Gott die Rede ist und es Ausdrucksformen von Religion gibt. Darum ist es unerlässlich, dass die Interessen und die Rechte

der Kinder auch in diesem Bereich geachtet werden (vgl. EKD-Stellungnahme »Religion in der Grundschule«, 2000).

## 2.2 Lebenslagen Jugendlicher

Ähnlich wie bei der Situation der Kinder ist auch im Blick auf die Jugendlichen eine kulturpessimistische Verzerrung unangebracht. Analog zur Kindheit wird jedoch die Jugendzeit ebenfalls von Spannungen und Widersprüchen bestimmt. Die früher relativ einheitliche »Statuspassage Jugend« zerfällt heute in plurale Verlaufsformen und Zeitstrukturen – je nach den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des individuellen Aufwachsens. Die Unterschiede zwischen Geschlechtern, sozialen Verhältnissen, schulischer Laufbahn, ethnischer Zugehörigkeit, beruflichem Werdegang, materiellen Möglichkeiten, ökonomischer und soziokultureller Selbständigkeit, regionaler Herkunft etc. sind so stark, dass gleichsam mehrere »Jugenden« nebeneinander existieren, die in unterschiedlichen Altersphasen beginnen und enden. Bleibt dieses unberücksichtigt und wird dennoch ein einheitliches »Konstrukt Jugend« als Orientierungsrahmen für bildungspolitisches, jugendpolitisches und jugendpädagogisches Handeln beibehalten, kommt es unweigerlich dazu, dass Lebensrealität und politisch-pädagogische (Bildungs-)Programme auseinander klaffen, weil junge Menschen als Subjekte nicht wirklich ernst genommen werden.

1. Der bildungsoptimistische Lebensentwurf, der von Jugendzeit als Vorbereitung und Qualifizierung – im Sinne von Bildung und Identitätsbildung – und von einem Erwachsenenleben als Lebensphase der »verschobenen Belohnung« und Bewährung ausging, hat seine Plausibilität weithin verloren. Selbstsuche, experimentelle und expressive Selbstinszenierungen haben sich biographisch bis in das Alter der 10 - 14-Jährigen vorverlagert. Ebenso schieben sich die typischen Problemlagen der Erwachsenenwelt immer stärker in das Jugendalter hinein. Jugendliche stehen frühzeitig vor der Aufgabe, *Probleme ihrer Zukunft* bewältigen zu müssen. Diese Zukunft empfinden sie als ausgesprochen unberechenbar, weil sie nicht wissen, welche gegenwärtigen Entscheidungen und Weichenstellungen sich als biographisch tragfähig erweisen. Viele beschäftigt das Thema

Arbeitslosigkeit beziehungsweise die Frage nach einer verlässlichen beruflichen Perspektive heute mehr als die klassischen Selbstfindungsfragen der Jugend- und Adoleszenzphase.

Besonders prekär ist die Lage für diejenigen jungen Menschen, die ohne abgeschlossene Schul- und/oder Berufsausbildung die Zeit ihres Erwerbslebens bewältigen müssen. Für diese sogenannten »gering qualifizierten« jungen Menschen bietet unser Beschäftigungssystem kaum mehr Möglichkeiten, weil entsprechende Stellen aus Kostengründen immer häufiger abgebaut werden. Die Gründe, weshalb Jugendliche in unserem Bildungswesen scheitern, sind vielfältig und unterschiedlich. Sie liegen teilweise sicher auch an der Persönlichkeit oder an einer verzögerten Entwicklung, aufgrund derer junge Menschen den Anforderungen im maßgeblichen Alter (noch) nicht gewachsen sind. In nicht unerheblichem Maße spielen aber auch benachteiligende Umstände eine Rolle – etwa mangelnde Sprachkenntnisse von jungen Menschen, die erst im höheren Alter nach Deutschland kommen, oder ein soziales und familiäres Umfeld, das die Entwicklung der nötigen Potentiale behindert.

Der wirtschaftliche Selektions- und Konkurrenzdruck wird von den Jugendlichen deutlich empfunden. Was dabei vielleicht erstaunt, ist die Tatsache, dass die meisten jungen Menschen dies nicht resignierend beklagen, sondern ein hohes Maß an Bereitschaft und Fähigkeiten entwickelt haben, sich flexibel und optimistisch dieser Herausforderung zu stellen: »Der Virus der Unübersichtlichkeit bereitet den meisten Jugendlichen vermutlich weniger Schlaflosigkeit als den Funktionären, Lehrmeistern und Jugendforschern« (J. Goebel / C. Clermont). Die meisten von ihnen sammeln mit großer Virtuosität möglichst viele Optionen in der Hoffnung, dass daraus ein Puzzle von verschiedenen kombinierbaren Qualifikationen und Kompetenzen entsteht, die durch das Leben tragen. Ehrenamtliches Engagement zum Beispiel wird – auch in der kirchlichen Arbeit – zunehmend unter dem Gesichtspunkt bewertet, ob und inwiefern die investierte Zeit und Kraft für eine spätere Berufstätigkeit nützlich sind. Festzustellen ist, dass sich viele Jugendliche damit weder hinsichtlich der Fragen und Probleme noch der Bewältigungsstrategien und Grundhaltungen von den heute Erwachsenen unterscheiden. Auch hier verschwimmt eine klare Abgrenzung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen immer mehr.

2. In einer gewissen Gegenläufigkeit dazu steht die Tatsache, dass unser *Bildungssystem* in Verbindung mit den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt zu einer immer längeren Verweildauer junger Menschen in vorbereitenden Bildungseinrichtungen führt: Bis zur Volljährigkeit, ja bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein heißt Jungsein für die Mehrheit heute Schülersein. Zwischen 16 und 20 Jahren ist nur 1 % erwerbstätig, ein Drittel sind Auszubildende, aber gut 50 % sind Schüler. Dadurch verfestigt sich die Entmischung der Generationen. Junge Menschen geraten in eine Situation, die ihrer sonstigen Lebensrealität nicht mehr entspricht: Sie bleiben gezwungenermaßen unter sich und werden auf die Rolle von Schülern festgelegt, die von Erwachsenen unterrichtet werden. Außerhalb dieses Schul- und Bildungssystems befinden sie sich jedoch längst in einer anderen Situation. Dort begegnen Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern nicht selten in ganz anderen Rollenkonstellationen wieder. Darin, so sagen nicht wenige junge Leute, machen sie die eigentlichen Erfahrungen und sammeln sie Kompetenzen, die sie für ihre biographische Zukunft für entscheidend halten.

3. Jugendliche leben gleichzeitig *in mehreren »Welten«*. Sie haben einerseits gelernt, durch diese Lebenswelten in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen zu »surfen«, die entsprechenden (oft stark differierenden) Rollenanforderungen auszufüllen und damit verbundene Widersprüche zu integrieren; also jugendlich zu leben und dennoch hinsichtlich wichtiger sozialer Kriterien längst erwachsen zu sein. Sie stehen andererseits vor der schwierigen Aufgabe, nicht länger als von ihnen selbst gewollt in der Lebenslage Jugend gefangen zu bleiben, sondern sie einigermaßen erfolgreich, also auch mit einer ausreichenden wirtschaftlichen Unabhängigkeit, zu beenden. Je weniger beziehungsweise je später dies gelingt, desto mehr scheint – trotz damit verbundener im Durchschnitt höherer formaler Bildungsabschlüsse – das subjektive Empfinden von Orientierungslosigkeit und verpasster Chancen zu wachsen. Jugendliche spüren, dass die immer noch von der Erwachsenenengesellschaft versprochene Gleichung, eine gelingende Jugend führe zu einer gelingenden Zukunft, nicht mehr stimmt.

4. Die Mehrzahl junger Menschen weiß also sehr genau, dass sie nach eigenen Wegen suchen und eigene Lebensstile und Lebensführungen entwickeln muss. Sicherheit und Orientierung finden sie dabei mehr in der Gruppe der Gleichaltrigen, die vor ähnlichen Schwierigkeiten stehen, als bei den Erwachsenen. Traditionelle Muster und Leitbilder haben darum in den Augen junger Menschen ihre verbindliche (sozial-kontrollierende) und allgemein orientierende (und damit individuell entlastende) Funktion verloren. Sie wissen um die tendenziell gestiegenen Möglichkeiten und legitimen Lebensmuster, spüren aber auch den höheren Druck und die Verantwortung, inmitten aller Unübersichtlichkeiten den individuell eigenen Lebensweg finden zu müssen. Es ist ihnen durchaus bewusst, dass ihre Chancen dabei mehr als früher abhängig sind von individueller Leistungsbereitschaft, flexibler und risikobereiter Nutzung verschiedener, manchmal auch nur vermeintlicher Möglichkeiten, einem breit gefächerten Spektrum erworbener Grund- und Ausgangsqualifikationen sowie hohen sozialen Kompetenzen und Selbstmanagementfähigkeiten.

Geschlossene Konzepte der Lebensführung und der Identität erweisen sich angesichts der genannten Lebenslagen kaum noch als sinnvoll. Die jungen Leute müssen vielmehr mitten in einem Prozess ständiger Wandlungen ihre *Identitätsbildung* leisten. Dies erfordert die Kunst, Balance zu halten zwischen dem »eigenen roten Faden im Leben«, also der Selbstinterpretation und der »Einheit des Selbst« auf der einen und dem flexiblen Rollenwechsel je nach Anforderungen der Umwelt auf der anderen Seite.

5. Auf diesem Hintergrund fragen junge Menschen – vielleicht sogar intensiver als vor Jahren – nach Werten und Lebenssinn, also nach typisch *religiösen Kategorien*. Sie thematisieren auch diese Fragen nicht grundsätzlich und losgelöst vom Horizont ihres Lebensalltags, sondern im Rahmen des Erreichbaren und einer notwendigen, praktikablen Lebensführung, die keine geschlossenen und ausschließenden Antwortsysteme verträgt. Sie wollen ernst genommen werden, nicht nur als religiös suchende, sondern auch als religiös produktive Personen. Sie suchen nach Orientierungshilfen, die sich als plausibel erweisen und hilfreich für die Bewältigung der eigenen Biographie, die nicht von der sie umgebenden gesellschaftlichen Realität loszulösen ist.

Jugendliche empfinden den weltanschaulichen Pluralismus als etwas Normales. Die Unterschiede zwischen den Konfessionen und zwischen den Religionen werden relativiert. Letztlich messen viele Jugendliche und junge Erwachsene vor allem in Westdeutschland Kirchen, Konfessionen und Weltreligionen an der Frage nach Gott und den sie umgebenden Lebensfragen. Letztere bilden den Ausgangspunkt. Auch wenn Jugendliche und junge Erwachsene ungern offen über Religion reden, machen ihnen die Rätselhaftigkeit und Schwere des Lebens an seinen Grenzen und die Widersprüchlichkeit des Alltags vielfach so zu schaffen, dass sie über diesen Alltag hinaus nach – auch religiöser – Orientierung fragen. Zunächst messen sie die Kirche gewöhnlich an einfacheren Erwartungen, auf die jedoch bereits sehr genau zu hören ist. Sie betreffen die alltagsbezogenen Probleme der Lebensbewältigung. Eine Kirche, die zu diesen Problemen auf Distanz geht und theologisch über sie hinwegredet, hätte verspielt. Unter der Oberfläche des Alltags aber warten Fragen auf Antwort wie die nach dem Tod und einem möglichen Weiterleben, nach einer Welt ohne Hass, Gewalt und Krieg, nach mehr Gerechtigkeit und dem Lebensinn überhaupt. Problemloses Desinteresse ist keineswegs überall verbreitet. Die Frage nach Gott berührt eine untergründige Vermutung; denn es steht die Sinnhaftigkeit alles Einzelnen wie des Ganzen auf dem Spiel (vgl. »Identität und Verständigung«, EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht in der Pluralität, 1994).

In bemerkenswerter Weise wirkt es sich bis in die Alltagsethik und entsprechende öffentlich wichtige Bildungsbereiche hinein aus, wenn Jugendliche zu den kirchlich-konfessionell Engagierten zu zählen sind. Ihre Mobilitätsbereitschaft ist durchgehend am höchsten; bei der Berufsorientierung haben sie die höchsten Mittelwerte; im Blick auf Zukunfts- beziehungsweise Partnerschaftsorientierung wollen sie zum kleinsten Anteil keine Kinder. Bedeutsame ethische Auswirkungen religiöser Bindung zeigen sich ferner im Blick auf das Politikinteresse: 55 % der männlichen Katholiken, 50 % der männlichen Evangelischen und 46 % der männlichen Muslime haben Interesse an Politik; geringes Interesse zeigen Jugendliche, die keiner Religionsgemeinschaft zugehören (32 %), und weibliche islamische Jugendliche (28 %) (Shell-Studie 2000, nach S. Thonak). Zusammengefasst fordern die dargestellten Kennzeichen jugendlicher Lebenslagen unsere Gesellschaft in einschneidend veränderter,

grundsätzlicher Weise dazu heraus, jungen Menschen Ressourcen in Form von förderlicher Begleitung und Orientierung eröffnenden (Lebens-)Räumen zur Verfügung zu stellen. Angesichts der komplexen, vielschichtigen und uneinheitlichen Lebenslagen lässt sich diese Aufgabe nur mit einem konsequent entwickelten Netz von Angeboten beantworten. Neben Schule und Elternhaus muss ein breites Spektrum strukturell und funktional aufeinander bezogener Bildungsorte gewährleistet bleiben, die sich wechselseitig durchdringen und die für die prinzipielle Vielgestaltigkeit subjektiv erforderlicher Bildung offen sind. Dazu gehören alle Formen der Jugendhilfe und insbesondere Angebote der Jugendarbeit, die freiwilliger Natur und nicht auf das Erreichen eines bestimmten Bildungsziels ausgerichtet sind. Durch sie entsteht ein besonderer Freiraum auch für ungeplante und nicht intendierte, sehr wohl aber reflektierte Bildungsprozesse, die sich im Alltag und in der Freizeit ergeben. Zwischenmenschliche Begegnungen und Erfahrungen bilden ein breites, notwendige Begegnungen zwischen einheimischen und ausländischen jungen Mitbürgern und Mitbürgerinnen ein zum Teil brisantes Handlungsfeld.

### 2.3 Lebenslagen Erwachsener

In den westlichen Industriegesellschaften ist eine Dreiteilung des Lebenslaufs institutionalisiert worden, in Vorbereitungs-, Arbeits- und Ruhestandsphase (M. Kohli). Sie gilt noch im Ganzen, verändert sich jedoch im Zuge der oben umrissenen gesellschaftlichen Wandlungen:

- Hinsichtlich der zeitlichen Abgrenzungen hat sich die vorbereitende Ausbildungszeit historisch ausgedehnt, die Erwerbsarbeitszeit zusammengezogen, der Ruhestand verlängert. Er macht bereits mehr als ein Drittel des Erwerbslebens aus, sodass man nicht mehr von »Restzeit« sprechen kann.
- Durch die Forderung »lebenslangen Lernens« durchdringt Bildung in historisch neuen betrieblichen und staatlichen Institutionalisierungen auch die späteren Erwachsenenphasen, Bildung als »wiederkehrendes« Phänomen (»recurrent education«).
- Zwar betreffen die meisten gesellschaftlichen Herausforderungen mit ähnlichen Auswirkungen alle Teile der Bevölkerung; die

Einzelnen gehen aber mit diesen Herausforderungen individuell unterschiedlich um. »Vergesellschaftung« und »Singularisierung« finden gleichzeitig statt (M. Kruse). Vom Anfang ihres Lebens an sind zwar alle Menschen Einflüssen von außen ausgesetzt, sie haben aber prinzipiell die Freiheit, ihr Leben selbst zu gestalten. Wie diese Spielräume zur Selbstbestimmung faktisch beschaffen sind oder erweitert werden können, ist eine zentrale Bildungsfrage.

- Gesellschaftliche Leitbilder wirken sich vereinheitlichend aus und nähern Erwartungen, Haltungen und Bewältigungsstrategien von Jungen und Alten einander an. Nachhaltigen Einfluss bis ins Alter haben die Vorstellungen vom »Immer-jugendlich-Sein« und von »Leistungsfähigkeit«.
- Das Leben der Erwachsenen zeigt durchgehend beides, Veränderung und Konstanz. Während einerseits unvorhersehbare Schicksalsschläge biographische Umbrüche, geographische Verwerfungen und tiefe seelische Veränderungen bewirken können, kann andererseits ein Leben als Erwachsener am selben Ort und in ruhigen Bahnen noch relative Stetigkeit mit sich bringen.

1. Grundsätzlich stehen Erwachsene mit Heranwachsenden in Beziehung, weil sie als *Eltern, Erzieher, Lehrer und Ausbilder* mit ihnen zu tun haben. Besonders Eltern sehen ihre persönlichen Sorgen doppelt, für sich selbst und für ihre Kinder. Sie haben ihre eigenen Probleme und müssen sie zugleich für ihre nachwachsenden Familienmitglieder befürchten. Anders als früher ist ihr pädagogisches Verantwortungsgefühl wegen der generellen Einschätzung der Kinder als kostbares Gut gewachsen. So ist heute die Beziehung zu den Kindern erwartungsvoll besetzt und zugleich belastend beschwert. Ein charakteristisches Merkmal der Lebenslagen Erwachsener, sofern sie Eltern sind, besteht mithin bereits in den schwieriger gewordenen Erziehungsaufgaben und den ungewissen Zukunftsaussichten.

Auf ihre Lebenslage angesprochen, werden Erwachsene zunächst meist an ihre *gesundheitliche, familiäre und berufliche Situation* denken sowie an sich selbst als Mann oder Frau: im einen Fall physische Stabilität und Tätigkeit über den Eintritt in das Rentenalter hinaus, im anderen frühe Invalidität, im einen verheiratet mit Kindern in derselben Ehe, im anderen mehrfache Lebenspartnerschaften, Kinderlosigkeit, Alleinerziehung, Singleexistenz; hier ein und

derselbe Beruf, dort ein Driften zwischen wechselnden Anstellungsverhältnissen; hier Balance zwischen unterschiedlichen Rollenanforderungen, dort der Zusammenbruch vom Traum eines erfolgreichen Lebens in Familie und Beruf.

Sozialpolitisch gemünzte und wissenschaftliche Einteilungsversuche sind fragwürdig geworden. Von sozialen »Klassen«, selbst von sozialen »Schichten«, wird kaum noch geredet. Trotzdem sind bei den Lebenslagen Erwachsener erhebliche *soziale Differenzen* festzustellen. Manche sprechen von einer Zwei-Drittel-Gesellschaft und meinen damit, dass ein Drittel unserer Gesellschaft von der gesellschaftlichen Entwicklung abgekoppelt ist. Obwohl sich stabile Milieus kaum noch feststellen lassen, liegen zwischen den Lebenslagen von Arbeitsplatzbesitzern und Arbeitslosen, von Migranten und Einheimischen, von Managern und Obdachlosen Welten. Diese großen Differenzen werden zudem von den »feinen Unterschieden individueller Habitus-Bildung« (P. Bourdieu) überlagert.

Eine Unterteilung des Erwachsenenlebens nach »Lebensphasen« behält zwar ebenfalls ihren Sinn, zumindest aufgrund des nicht aufzuhaltenden, irreversiblen Älterwerdens; aber sonst verflüssigen sich die Phasen. Zu rechnen ist mit gewissen lebenslauf-typischen »Krisen«, mit kritischen »Passagen« oder »Übergängen«, zumindest mit »kritischen Lebensereignissen«. Schwere Erkrankung, der Tod des Lebenspartners oder der Tod des Kindes wie auch andere Verlustererfahrungen erschüttern die Betroffenen meist sehr und können den Lebenslauf tiefgreifend verändern. Dennoch werden sie stets individuell erlebt. Ebenso sind die klassischen Annahmen von einem relativ fest diagnostizierbaren Ablauf von »Entwicklungsstadien« aufgrund von »Entwicklungsaufgaben«, auch in religiöser Hinsicht – hier etwa im Blick auf eine »Glaubensentwicklung« in »Stufen« –, auf der einen Seite hilfreiche Ansätze, um auf typische religiöse Lebenslagen aufmerksam zu werden und prinzipiell zu begreifen, dass Kinder anders glauben und selbst Erwachsene sich noch religiös entwickeln. Gleichzeitig bleibt auf der anderen Seite jede individuelle Situation und jede persönliche Glaubensgeschichte unvergleichbar. Darum seien Lebenslagen von Erwachsenen heute im Folgenden nach zwei Seiten hin nur exemplarisch angedeutet.

2. Die neuere Biographieforschung macht auf die biographischen Erfahrungen von *Frauen* aufmerksam. Seit längerer Zeit weisen

besonders junge Frauen eine erkennbar höhere Bereitschaft auf, neue Lebenswege zu beschreiten und sich mit großem Einsatz eine Basis für eine selbständige Lebensführung einschließlich Berufstätigkeit zu erarbeiten. Mit der männlichen Seite eint sie die Vorstellung, dass sich Familie und berufliches Engagement verbinden lassen. Diese Sichtweise ändert sich allerdings bei den etwa 22 - 24-jährigen Frauen: die Balance zwischen Familien- und Berufsleben verlagert sich zugunsten von Familie und Partnerschaft. Wegen des geschlechtsspezifisch geteilten Arbeitsmarktes und höherer Zugangsbarrieren erfahren sie eine stärkere Verunsicherung, ob sie ihre Lebens- und Berufspläne verwirklichen können. Zudem zeigen die Befunde, dass die Ehe- und Lebenspartner zwar mehrheitlich und voller guter Absichten Bereitschaft zeigen, eine partnerschaftlich geteilte Verantwortung für Haushalt und Familienarbeit zu praktizieren, dies aber schon bald – aufgrund der beruflichen Anforderungen und spätestens bei Geburt eines ersten Kindes – wenig realisiert wird. Wenn junge Frauen dann ihre ehemals verfolgten Lebensvorstellungen nicht ganz aufgeben, nehmen sie in der Regel eine Doppelbelastung in Familie und Beruf in Kauf, die – je nach Art und Verantwortungsgrad der beruflichen (Teilzeit-)Tätigkeit – ihnen nicht nur enorme Kraft und Selbstvertrauen abverlangen, sondern auch phantasievolle Gestaltungsfähigkeit jenseits traditioneller Muster von Lebensführungen.

Aus kirchlicher Sicht ist es wichtig festzustellen, dass die Lebenslagen von Frauen in den westlichen Bundesländern oft noch mehr oder weniger eng, deutlicher jedenfalls als bei Männern, mit religiösen Orientierungs- und Bildungsbedürfnissen verbunden sind, während in den ostdeutschen Bundesländern Frauen zumeist weder getauft noch konfirmiert sind. Jüngere Frauen entdecken ihre Verlegenheiten gegenüber Religion und zu ihrer Überraschung zuweilen auch ihr wieder erwachtes Interesse an Religion, wenn sie als Mütter auf religiöse Fragen ihrer Kinder antworten sollen. Ihr Blick auf das Kind umschließt verschwiegen auch seinen spirituellen Weg als Weg unter dem Segen Gottes. Bei Taufen und Konfirmationen ist daher der Segen heute besonders wichtig.

Wenn die Kirche Raum geben will für den genuinen Glaubensvollzug, dann muss sie ein Raum sein, wo Frauen und Männer ihre eigenen Glaubensüberzeugungen und -aufgaben (Berufungen) entdecken und leben können, ohne dass diese mit vorgegebenen Rollen-

stereotypen gesellschaftlich oder kirchlich vorweg definiert sind. Ihre Glaubenserfahrungen und -vorstellungen und ihre religiöse Sprache als Frauen und Männer müssen in spürbarer Weise wahrgenommen und anerkannt werden.

3. Das Nachdenken über Kinder und *ältere Menschen* – um den Kreis der Generationen zu schließen – muss zu einer wichtigen Perspektive des Nachdenkens über die Zukunft der Gesellschaft werden. Wenn nämlich neben der Familie und ihrer bleibenden Hochschätzung (nebst sozialen Netzwerken und Freizeit) das Leben in »Arbeitsgesellschaften« zentral um Arbeit kreist, stehen Lebensphasen vor oder jenseits der Erwerbsarbeitsphase auf dem Prüfstand gesellschaftlicher Wertschätzung. Die Gesellschaft braucht die Bildung der jungen Generation aus Gründen der allgemeinen Reproduktion und erwartet heute verstärkt ständige Weiterbildung; hinsichtlich der Ruhestandsgeneration fragt sich dagegen, ob Gesellschaften unseres Typs mit der erwähnten Dreiteilung in Vorbereitungs-, Arbeits- und Ruhestandsphase auch die älteren Menschen noch brauchen. »Senioritätsgesellschaften« vermeiden abrupte Rollenwechsel; im interkulturellen Vergleich sind unsere einschneidenden Übergänge eher selten. Nur für wenige privilegierte Berufsgruppen (z. B. in freien Berufen, Politik und Wissenschaft) gilt das Gesetz der rigiden Verabschiedung so nicht. Insgesamt steht die Gesellschaft vor der Entwicklung einer »differenzierten ›Kultur des Alterns«« (P. B. Baltes/J. Mittelstrass) für alle. Dabei sind eine verklärende Sicht auf historisch vergangene Epochen oder einseitige Beschreibungen der Beschwerden des Alters zu vermeiden. Für eine »Kultur des Alterns« ist Bildung ein Kernmoment, allerdings in anderen Gestalten als in ihrem Bezug zur Erwerbs- beziehungsweise Lohnarbeit. Bildung zielt nun verstärkt auf »Orientierungswissen« (vgl. 4.1) und »weisheitsbezogenes Wissen« (U. Staudinger/J. Smith/P. B. Baltes). Folgende Faktoren sind relevant:

- Altern geschieht mehrdimensional, als *physisches, willentlich-handelndes und geistiges, psychisches und soziales Altern*. Schon der kognitive Bereich, auf den bei dem Stichwort »Bildung« im Kontext sogenannter »geistiger Frische« zuerst der Blick fällt, zwingt zu einer Differenzierung. Während die »fluide Intelligenz«, die sich besonders bei abstraktem Problemlösen und figuralem Den-

ken zeigt, in der Regel nachlässt, erhält sich meist eine »kristalline Intelligenz« als angesammeltes kulturelles Erfahrungswissen und als bereichsspezifisches Expertenwissen. Die Generationen der Jüngeren sind gefragt – wenn denn die intergenerationelle Verständigung nicht eine Leerformel bleiben soll –, ob sie auf dies Erfahrungswissen zugehen wollen oder nicht.

- Altern ist ein objektives Faktum; manches ist unvermeidlich, vieles nicht. Die in dieser Denkschrift weit gefasste Bildung des Menschen meint immer den ganzen Menschen. Ein noch wacher, gebildeter und sich weiter bildend umsehender Geist (ein Aspekt des »weisheitsbezogenen Wissens«) lässt körperliche Gebrechen weniger schwer erscheinen. Falls auch die geistigen Kräfte und Handlungsaktivitäten wesentlich nachlassen, also das physische wie das geistige Altern unumkehrbar sind, bleibt in der Sphäre des psychischen Altwerdens das emotionale Erleben erhalten. Liebe kann von anderen erfahren und auch in aller Schwäche anderen gegeben werden. »Bildung« erscheint als »Haltung« und »Lebensform« im Zusammensein mit anderen Menschen bis hin zur »Würde« im Sterben. Im Angesicht der Unausweichlichkeit des Todes ist die Generationenbeziehung ganz besonders herausgefordert. Der alte Mensch darf gerade jetzt nicht von anderen verlassen werden – Einsamkeit als soziales Altern. In der Sphäre der letztgültigen sozialen Kommunikation ist aus christlicher Sicht Gott die unversieglige Quelle von Lebendigkeit, die Verheißung »ewiger« Kommunikation unter dem von ihm empfangenen »Namen« (Jesaja 43, 1). Darauf kann vorbereitet werden. Gebet und Meditation, Gesten und Riten, Symbole und Bilder sind Elemente »spiritueller Bildung«.
- Auf dem Hintergrund dieses Spektrums sei der Blick auf Sachverhalte der *Bildung* im Einzelnen fokussiert:
  - Es ist ein gesichertes Ergebnis, dass Bildungsaktivitäten im späteren Lebenslauf, die zu der einen oder anderen Sphäre beitragen können, am ehesten durch eine gute Allgemeinbildung gefördert werden.
  - Benachbart gilt das »eherne Gesetz« der Bildungsakkumulation im Lebenslauf: Weiterbildung als Erwachsener wirkt nicht einfach kompensatorisch in dem Sinne, dass Personen mit geringer Ausbildung Bildung nachholen; vielmehr erlangen bereits Gebildete zusätzliche Bildung (K. U. Mayer).

- Alter ist weiblich; Frauen bilden die Mehrzahl der älteren Generation.
  - Neben den Unterschieden im Bildungs- finden auch die im Einkommensniveau gerade im Alter als soziale Ungleichheit »ihren deutlichsten und letztgültigen Niederschlag. Weniger gebildete und weniger wohlhabende ältere Menschen sterben im Durchschnitt früher« (P. B. Baltes/J. Mittelstrass/U. Staudinger).
- Freiheit und Würde stehen besonders bei älteren Menschen auf dem Spiel. Bildung öffnet immer wieder Türen; der Zugang zu Bildung muss allerdings seinerseits ebenso offen sein. Der Blick auf ältere Menschen zeigt in einmaliger Klarheit, wie vieldimensional Bildung beschaffen ist und entsprechend vieldimensional gefördert werden muss. Krasse Übergänge erschweren das Streben gerade älterer Menschen nach äußerer und innerer Kontinuität. Besonders prekär kann der Zeitpunkt des Abbruchs der Kontinuität werden, die vorzeitige Entlassung in die Arbeitslosigkeit, weil sie nicht nur mit neu gewonnener Freiheit, sondern auch mit Selbstwertverlust einhergehen kann.

4. Die evangelische Kirche drängt darauf, dass Bildungsplanungen die Lebenslagen der Menschen nicht außer Acht lassen. Es geht bei Bildung um das Leben als Individuum. Erst auf seinem ganzen Lebensweg bildet sich der Mensch als Mensch. Diese biographieorientierte Leitperspektive lenkt den Blick auf die *Beziehung zwischen den Generationen*. Alle müssen von- und miteinander lernen. Darum brauchen Schülerinnen und Schüler Schulen, die sich außerschulischen Bildungsräumen öffnen – unter besonderer Beachtung sozialen Lernens und der Bildung von Einstellungen wie Empathie, Fürsorglichkeit, Hilfsbereitschaft, Gemeinsinn, Gerechtigkeitsgefühl, Solidarität, Kinderfreundlichkeit und Freundlichkeit gegenüber alten Menschen und Fremden. Auf diese Weise kann primär an Vorbildern und durch eigenes Engagement erfahren werden, was Menschsein und menschliche Gemeinschaft meint. Als außerschulische Bildungsräume bieten sich auch Kirchengemeinden und kirchliche Einrichtungen an. Bestimmte gesellschaftliche Veränderungen unserer Zeit bergen die Chance zu neuen Formen des Lernaustausches und damit wechselseitiger Wertschätzung: Eltern lernen von Kindern, Lehrer von Schülern, Alte von Jungen. Gefährdet sind

Menschen der »mittleren Erwerbsgeneration«. Sie können den menschlichen Gewinn einer gelebten »Mehrgenerationen-Gesellschaft« verspielen, wenn die Tagesgeschäfte sie derart absorbieren, dass der Sinn für die tragende Bedeutung der jungen Generation im Blick auf den Lebens- und Kulturtransfer und der Dank für die ältere Generation verloren gehen. Was immer den Menschen als Menschen ausmacht (vgl. 2.4) – wenn er hinsieht undinhört und seine Wahrnehmungsfähigkeit von früh auf gebildet wird, erlebt er die Mehrsprachigkeit der Generationen und damit die soziale Mehrdimensionalität der *conditio humana* (vgl. 1.2).

## 2.4 Was ist der Mensch?

Was den Menschen ausmacht, ist strittig. Sichere Pfade der Erkenntnis gibt es nicht, weder empirisch noch normativ. Manche Anthropologen haben darauf mit Historisierung reagiert. Was Menschlichkeit bedeutet, könne man nur noch momentan, im Blick auf eine gegebene Zeit, und regional, im Blick auf einen gegebenen Ort, bestimmen. Die Debatte über westliche Menschenrechte und »asiatische Werte« weist eine solche Tendenz auf. Was der Mensch sei, bestimme sich also in Beziehung auf jeweils konkret gegebene raum-zeitliche Situationen, das heißt relational. Eine solche geschichtsbewusste Auffassung ist zweifelsfrei ein Fortschritt gegenüber allgemeinen und abstrakten Entwürfen des Menschen und erst recht gegenüber fixen Menschenbildern. Gleichwohl führt auch ein solcher Weg der Historisierung nicht aus dem Dilemma von Partikularität und Universalität. Welche Beschreibung des Menschen gilt nur kulturell partikular? Welche sollte universale Geltung erlangen?

Hinsichtlich übergreifender Maßstäbe besteht Konsens über die Rolle der Grundrechte. Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert diese Grundrechte in der *Menschenwürde* und den *Menschenrechten* (Art. 1 GG). Die Menschenwürde ist jedem Menschen unveräußerlich gegeben. Dieser »souveräne Indikativ« (E. Jüngel) besagt, dass sie unmittelbar aus dem Menschsein beziehungsweise dem Personsein des Menschen folgt und weder durch menschliche Tätigkeiten erzeugt, noch durch menschliches Handeln genommen oder »angetastet« werden kann. »Verletzbar

ist aber der Achtungsanspruch, der sich aus ihr ergibt« (BVerfG 1992). Diese grundgesetzliche Normierung erinnert an die reformatorische Einsicht, wonach nicht das Werk die Person macht, sondern dank göttlicher Anerkennung die Person das Werk. Daran ist in diesem Zusammenhang erneut zu erinnern. Zugleich wird mit der Unterscheidung zwischen Mensch und Gott, wie sie in der Präambel des Grundgesetzes anklingt, an die Grenzen des Menschen erinnert. Ihrer eingedenk wird der Mensch als Person sichtbar, der als aktives Wesen zu achten, dessen »freie Entfaltung der Persönlichkeit« zu fördern und der zu selbstverantwortlichem Handeln zu befähigen ist.

Bei der Frage nach dem Menschenbild helfen allerdings abstrakte Antworten nicht weiter. Außerdem gibt es selbst für das Grundprinzip der Menschenwürde eine Mehrzahl miteinander konkurrierender Begründungen. Für das, was über die unantastbare und unveräußerliche Würde hinaus vom Menschen konkreter gesagt werden kann und muss, sind bestimmte Unterscheidungen hilfreich, die an den geschilderten konkreten menschlichen Lebenslagen ansetzen.

1. Grundsätzlich ist zwischen der *äußeren und inneren Lebenslage* zu unterscheiden; wenn man so will zwischen »Oberfläche« und »Tiefe«. Unsere Wahrnehmung wird von »Hochglanzoberflächen und einfachen Botschaften, die für globale Produkte werben«, geprägt, von der »Verbindung des Fließenden mit dem Oberflächlichen« (R. Sennett). Dadurch können wir unsere Welt und uns selbst nur schwerlich genau in der Tiefe »lesen«. Dies ist aber notwendig, um die Folgen zeitlicher, räumlicher und sozialer Flexibilität für menschliche Charaktere überhaupt zu verstehen.

2. Ferner ist prinzipiell zwischen der Lebenslage als objektiver »*Gegebenheit*« und als subjektivem »*Bild*« (»Konstrukt«) zu unterscheiden. Die Lebenslage eines Menschen besteht nicht nur aus den von ihm unabhängig gegebenen Momenten (Arbeit haben oder nicht haben, behindert sein oder nicht, Mann oder Frau sein), sondern auch daraus, wie man sich selbst sieht und deutet: die eigene Lage als Sicht dieser Lage, traditionell gesprochen als geistige Realität. Wer dies nicht berücksichtigt, verdinglicht den Menschen. Er stellt ihn und seine Lage als etwas Äußerliches und noch dazu unbeein-

flussbares Schicksal hin. Gegen diese gesellschaftlich und wissenschaftlich bewirkte »Selbstentfremdung« (W. v. Humboldt) hat ein selbst-reflexives Bildungsverständnis seit zweihundert Jahren immer wieder aufbegehrt (vgl. 3.2). Erwachsene müssen genauso wie Kinder und Jugendliche als Subjekte darauf angesprochen bleiben, dass sie sich selbst bestimmen können und dürfen.

3. Auf die gleiche Weise wie sich der individuelle Einzelne ein Bild von sich selbst und seiner Lage macht, können freilich auch Kollektive sogenannte »*Menschenbilder*« entwerfen, propagieren oder verdeckt mitschleppen. Sie stellen die umfassendste Versuchung dar, über Menschen zu verfügen – besonders dann, wenn sie im Mantel hehrer Werte und religiöser Überzeugungen daherkommen, für deren Durchsetzung im Extrem jedes Mittel recht ist. Es ist kein Zufall, dass im Namen des Ersten Gebots auch jüdisches Denken eine Menschenbildpädagogik dieser Art – nicht die Frage nach dem Bild des Menschen als solche – zurückgewiesen hat.

Die theoretischen Einteilungen, Kategorisierungen, Typologien helfen mithin nur als vorläufige Suchinstrumente. Sie sollten zurückgelegt, geradezu vergessen werden, wenn jeder es mit dem anderen in seiner unverwechselbaren einmaligen Lebenslage zu tun bekommt, weil er sich auf ihn ganz und gar konkret einlassen muss. »Die immer wieder vorgebrachte Frage: ›Wohin, worauf zu soll erzogen werden?‹ verkennt die Situation. Auf sie wissen nur Zeiten, die eine allgemeingültige Gestalt – Christ, Gentleman, Bürger – kennen, eine Erwiderung ... Wenn aber alle Gestalten zerbrochen ..., was ist da noch zu bilden? Nichts anderes mehr als das Ebenbild Gottes. Das ist das undefinierbare, nur faktische Wohin des gegenwärtigen Erziehers, der in der Verantwortung steht« (M. Buber). In dieser verantwortlichen Freiheit vor Gott liegt die Freiheit und Würde des praktischen Umgangs der Menschen untereinander beschlossen.

4. Lebenslagen sind durch *Lebensannahmen* (Lebenshypothesen) mitgeprägt, die im Laufe des Lebens fragwürdig werden, weil sie falsch sind. Eine heute verbreitete Annahme ist die, das Leben sei – wenn man nur wolle – leicht zu meistern, die dazu notwendigen Potentiale seien in einem jeden Menschen vorhanden. Eine andere Annahme ist jene, die erreichten Stützen zur Wertgebung des eigenen Lebens wie Beruf, Partnerschaft, eigenes Haus, Wohlstand,

Freizeit trügen ihren Sinn hinreichend in sich selbst. Die dadurch erreichbare »Lebenssicherheit« ist aber oft nur durch ein funktionelles Verständnis (»Was bringt es?« und »Wie gefällt es?«) abgestützt. Vor allem ist die Annahme falsch, das Lebenslaufsymbol sei eine aufsteigende Linie. An diesem Punkt wird deutlich, wie sich das »Bild« von der Lebenswirklichkeit und vom Menschen auswirkt, das man hat oder das gesellschaftlich medial suggeriert wird. In die Spur dieser Analyse zielt auch der Begriff der »virtuellen Wirklichkeit« (»virtual reality«, J. Lanier). Virtuelle Wirklichkeit kann nicht ersetzen, etwas wirklich erfahren zu haben. Die künstliche digitale Welt bietet zwar enorme Möglichkeiten des Zugriffs auf Informationen; sie schafft jedoch zugleich einen fiktiven Spielraum für Phantasien über menschliche Möglichkeiten, die von einer konkreten, in bestimmten Lebenserfahrungen gegründeten Lebenswirklichkeit nicht mehr gedeckt sind. Virtuelle Wirklichkeiten nähren den Traum, Zeit und Raum zu überqueren, bald alles zu erschließen und so über alles verfügen zu können.

Solchen unrealistischen Bildern gegenüber wird in dieser Denkschrift ein Bildungsansatz vertreten, der eine nüchterne Analyse der Wirklichkeit einschließt. Sie nimmt die Natur des Menschen in ihren Möglichkeiten und Grenzen, im Guten wie in den Abgründen des Bösen, ehrlich und unverstellt wahr, in der Gesellschaft wie in Erziehung und Bildung. Sollten solche Bilder dazu tendieren, den Menschen unter gnadenlose Imperative eines vermeintlichen »Müssens« zu zwingen, hat der christliche Glaube kraft der »Botschaft von der freien Gnade Gottes« zu widersprechen (Barmer Theologische Erklärung 1934, These 6).

5. Die allgemeine Kritik an falschen Bildern vom Menschen berührt im Zusammenhang dieser Denkschrift auch die spezielle *Prüfung falscher Annahmen über die menschlichen Lernmöglichkeiten*. Im Anschluss an bestimmte neuere, nicht mehr einseitig deterministisch denkende Erkenntnisse der Evolutionären Psychologie und Ethik kann man fragen, ob nicht auch sie die Einsicht in Grenzen unterstützen. Die Evolutionäre Psychologie belegt, dass sich die Lernfähigkeit des Menschen in der längsten Zeit seiner Entwicklungsgeschichte herausgebildet hat und damit den tatsächlichen oder vermeintlichen Anforderungen einer sich in den letzten zwanzig Jahren herausbildenden Wissensgesellschaft nur bedingt angepasst

ist. Die Lernfähigkeit des Menschen darf man sich darum nicht als einen Allzweckcomputer vorstellen, der alles umsetzt, was von außen eingegeben wird. Vielmehr ist die Lernfähigkeit von Menschen als eine komplizierte evolvierte Strategie zu verstehen, die sich in der frühen Menschheitsgeschichte ausprägte. Die individuellen Möglichkeiten, etwas zu lernen, lassen sich zwar vielfältig variieren und ausdehnen; sie sind aber nicht beliebig erweiterbar. Menschen von heute lernen im Prinzip in derselben Form und in derselben Geschwindigkeit wie die Menschen vor fünftausend Jahren:

- Wir lernen leichter durch die unmittelbare Anschauung, die persönliche Erzählung oder die Erlebnisse in einer Gruppe. Je größer die räumliche (z. B. Fernkurse) oder die persönliche Distanz (z. B. Vorlesungen), desto schwerer fällt das Lernen.
- Abstrakte Zusammenhänge – sehr kleine und sehr große Größen, sehr hohe Geschwindigkeiten und sehr kleine wie sehr große Zeiteinheiten – begreifen wir schwer beziehungsweise wir müssen sie über didaktische Veranschaulichungen und die Vehikel der Sprache mühsam lernen.
- Wir können komplexe Wechselwirkungen schlecht durchschauen. Dazu benötigen wir abstrakte Kategorien, die zu lernen uns schwer fällt.
- Unser Denken wird von mächtigen Gefühlen überlagert. Wut, Zorn, Liebe oder Angst gehorchen anderen Gesetzen, als es die postmoderne Wissensgesellschaft verlangt. Diese Gefühle zeigen uns am ehesten unsere Anpasstheit an andere Lebensformen auf, die für die heute geforderte Coolness bei Entscheidungen häufig nicht funktional erscheint.
- Offensichtlich verfügen Menschen über sehr feine innere Zeitprogramme, die den Anforderungen einer globalisierten Gesellschaft hinsichtlich Zeitverschiebungen, verloren gegangenen Ruhepausen und ewiger Jugend oft nicht entsprechen.
- Lernen bereitet Lust. Besonders Kinder lernen häufig gern und von sich aus. Sie sind neugierig und möchten die sie umgebende Welt kennen lernen und in ihr agieren.
- Mit der Pubertät verändert sich der neuronale Aufbau des Gehirns. Das wirkt sich im weiteren Lebenslauf auch auf die Formen und Möglichkeiten des Lernens aus. Zwar können Erwachsene bis ins hohe Alter wie junge Menschen dazulernen,

aber während beim Lernen einiges leichter fällt, wird anderes deutlich schwieriger.

Wie die Evolutionäre Ethik nahe legt, wirkt sich die unvorstellbar lange menscheitsgeschichtliche Lerngeschichte nicht zuletzt verhängnisvoll auf die hier durchgehend vor Augen geführte zentrale Aufgabe aus, *mit anderen als Fremden zusammenzuleben*; Bildung im Rahmen des für die Zukunft hoch wichtigen Verständigungsparadigmas. Die Erblast der menschlichen Spezies besteht aus beidem, aus der Bereitschaft und Fähigkeit von Menschen zu friedlicher Kooperation und aus der Neigung zu Abgrenzung, Aggression und Gewalt. Was nutzt die Logik »lebenslangen Lernens« und potenzierten »Wissens«, wenn nicht gleichzeitig die Logik der Versöhnung gelernt wird und das Wissen über Wege zur Überwindung von Ausgrenzung und der Schaffung von Frieden und Gerechtigkeit wächst?

### 3. Maße von Menschsein und Bildung – evangelische Perspektiven

Überzogene Erwartungen an lebenslanges Lernen können leicht bestimmte Grenzen des Menschen aus den Augen verlieren. Alles ist lernbar, scheint manchmal die Botschaft zu lauten, wenn nicht heute, dann doch morgen. Suggestiv entfaltet sich eine ideale Welt. Aber die Verhältnisse sind nicht so. An dem inneren Widerstand, bei allem Lernen auch die Einsicht in die den Menschen gesetzten Grenzen zu lernen – dies wäre ein anderes, weises Lernen – zeigt sich, dass die Wissens- und Lerngesellschaft Anteil an einer verschärften Moderne hat. Für die Neuzeit ist die Verschiebung der Grenzen des Menschenmöglichen in vorher ungeahnte Sphären kennzeichnend. Es fällt schwer, nicht zu tun, was möglich ist.

Der »homo optionis« (U. Beck) wird als ein freier Mensch gepriesen. Die Vision des grenzenlos Möglichen verursacht jedoch erstens permanenten Entscheidungsdruck und macht zweitens für das anfälliger, was in nicht vorhersehbarer Weise anders ausgeht, als man es im Griff zu haben wähnt: Lebens-, Sinn- und Existenzkrisen im individuellen Leben und ökologische Schäden sowie wechselseitige zerstörerische Gewalt auf der Erde als Ganze. Wenn die das eigene Selbst umgreifende transzendente Lebensperspektive verloren geht, hängt alles von einem selber ab. An dieser Stelle wird die Frage nach Maßen und Maßstäben zu einer dringlichen Frage nach dem Beitrag der Religionen.

In diesem zentralen Kapitel wird begründet, was evangelische Christen ermächtigt, mit nachzudenken und Position zu beziehen. Die Kirche ist kein abstraktes, distanzierendes Gegenüber, sondern ein konkreter, lebendiger Teil der Gesellschaft. Ihre Glieder sind als Bürger des Gemeinwesens und Teilnehmer an allen binnengesellschaftlichen Prozessen von den Veränderungen mit betroffen. Die Kirche maßt sich kein Urteil in Dingen an, von denen sie nichts versteht; Christen machen jedoch mit allen anderen zusammen vergleichbare Erfahrungen. Als große Institutionen sind die Kirchen auch Arbeitgeber. Damit gehen wirtschaftliche Entwicklungen, finanzielle Ressourcenknappheit und Arbeitsplatzprobleme mitten durch die Kirche hindurch. Ihre Mitglieder tragen als Erzieherin-

nen und Erzieher, Lehrer und Lehrerinnen, Schulverwaltungsbeamte und Bildungspolitikern, wissenschaftliche Pädagogen und Theologen in allen Sparten öffentliche Mitverantwortung.

Wie bekannt, gilt dies besonders für zwei gesellschaftliche Bereiche, in denen christliche Kirchen seit Jahrhunderten geschichtliche Erfahrungen gesammelt haben; die ebenso umfangreichen wie gleichrangigen Felder von *Erziehung und Bildung* und von *Diakonie*. Es handelt sich damit genau um die beiden Brennpunkte, denen die zwei vorausgegangenen Kapitel ihre Aufmerksamkeit zugewandt haben: Wissen und Lernen nicht im Prozess ihrer Selbststeigerung, sondern hinsichtlich der Menschen in ihren Lebenssituationen. Der Aufwand für öffentliche bildungsbezogene Umstrukturierungen und Programme in Deutschland ist kein Selbstzweck, sondern er geschieht durch Menschen und für Menschen. Steht diese Perspektive mit ihrem verpflichtenden Sinn immer klar vor Augen?

### 3.1 Weltgesellschaftliche Veränderungen und biblisches Menschenbild

Die alle Einzelnen »mitreisenden« Veränderungen vollziehen sich auf vier Ebenen, auf der räumlichen, der zeitlichen, der sachlichen und der sozialen. Man erkennt schnell, dass die Kirche auf allen diesen Ebenen auch spezifische Erfahrungen gesammelt und Einsichten gewonnen hat.

1. Auf der *räumlichen* Ebene vollzieht sich die weltgesellschaftliche Globalisierung als *Entgrenzung*: durch Weltwirtschaft, Weltpolitik, Globalisierung der Finanzmärkte, das Ziel einer internationalen Verfassungsordnung, durch globale Umweltpolitik und nicht zuletzt eine vollständige informationstechnologische Vernetzung. Die Kirche hat andere Erfahrungen gemacht; ihre Sorge ist heute schwerpunktmäßig die globale Verständigung.

Das Christentum ist räumlich als Weltreligion präsent. In Europa sind frühere sogenannte Fremdreigionen zu Nachbarschaftsreligionen in der eigenen Gesellschaft geworden. Darum ist weltweit der Dialog zwischen Glaubensgemeinschaften durch interreligiöses Lernen zu stärken. Zugleich existiert in allen Kontinenten unter ver-

schiedenen politischen und kulturellen Bedingungen eine christliche Ökumene. Die ökumenische Bewegung hat schon vor Jahrzehnten erkannt, wie sehr die zentrifugale, vom eigenen Lebensstandort wegführende globale Ausdehnung ein Gegengewicht braucht. In der Orientierung gebenden heimatlichen Vertrautheit soll Verantwortung für das Ganze konkret und anschaulich werden: »Global denken, lokal handeln.« Dieses Prinzip dient nicht nur der Überbrückung großer Entfernungen. Kirchlich gesprochen geht es darum, die Gemeinde vor Ort mit den Augen der anderen zu sehen, »Konvivenz als Grundstruktur ökumenischer Existenz heute« (Th. Sundermeier). Allgemein ist es nötig, das Fremde in den Gemeinsamkeiten und den Differenzen so zu verstehen, dass sich das Verhalten vor Ort verändert. Menschen aus anderen Teilen der Welt und Fremde aus anderen Herkunftskulturen in unserem Land sollen dem eigenen Handeln zustimmen können. Genau auf eine solche Haltung der Interkulturalität als »innere Kultur« (R. A. Mall) zielt der Begriff der Bildung.

2. In *zeitlicher* Hinsicht werden alle globalen Entwicklungen von dem Diktat der *Beschleunigung* beherrscht. Bildung aus christlicher Sicht lebt auch hier von anderen Einsichten. Die Kirche hat seit ihren Anfängen gegenüber der chronologischen Zeitmessung Erfahrung mit rhythmisierter Zeit in Lebenslauf und Kirchenjahr gemacht. Sie stellt den inzwischen hoch abstrakten, der sinnlichen Wahrnehmung sich völlig entziehenden Zeittakten in Bruchteilen von Sekunden in den elektronischen Medien die mit allen Sinnen spürbare Zeit gegenüber. Die Kirchen feiern die Feste des Glaubens, die zugleich Zeiten symbolisch bedeutsamer grundsätzlicher Besinnung sind. Sie heben Lebensschwere und Lebensschuld ins Bewusstsein (Karfreitag, Buß- und Betttag), ebenso den immer wieder möglichen befreienden neuen Anfang (Weihnachten, Ostern, Pfingsten). Nach wie vor wissen sich viele Menschen durch die kirchlichen Kasualien wie Taufe, Konfirmation, Firmung, Trauung, Beerdigung im zeitlichen Verlauf des eigenen Lebens angesprochen. Vor allem erhält sich als das wöchentlich erlebte Grundmaß aus der jüdisch-christlichen Tradition bis heute, wenn auch gefährdet, die Unterscheidung von Werktag und Sonntag oder Sabbath.

Alle diese Zeiterfahrungen sind andere als die der gleichmäßig schwingenden Uhrzeit; Zeit wird im Kontrast zu leerer oder ver-

schwendeter Zeit als dichte, erfüllte Zeit bewusst, statt bloßer Chronologie Besinnung und Sammlung; Zeit als Kairos.

Die Kirchengemeinden sind mit ihren Feiern und Festen an Lebenswendepunkten, an denen in zeitlicher Vorschau, Rückschau und erfüllter Gegenwart die Gezeiten des Lebens zusammengebunden werden, der Ort, an dem lebensbezogene Zeit erlebt und kultiviert wird. Sie tragen über den Kirchenraum als Ort der Sammlung auch die bergende Raumerfahrung weiter, die oben anklang, Raum- und Zeitverdichtung in einem.

3. Entgrenzung und Beschleunigung in Raum und Zeit wirken sich in ihrer Rasanz massiv auch auf den Umgang mit den Dingen und auf sie selbst aus; die *Sachen* werden kontingent, und eine Folge ist ihre *Entwertung*. Mit dem Wort Kontingenz ist gemeint, dass anstelle des einen auch etwas anderes geschehen könnte; Sachen werden austauschbar. Das Mögliche wird wichtiger als das Wirkliche; das vielleicht Erreichbare zieht vom Erreichten weg nach vorn; was war, wird schneller vergessen. Erfahrung von früher wird zusammen mit den Gegenständen, mit denen man einst zusammenlebte, entwertet (vgl. 2.3). Das Gefühl für Unersetzbares wird geschwächt. Sofern sich seit alters her auch die Existenz von Christen nach vorn zur Zukunft hin erstreckt in Erwartung des Reiches Gottes in Frieden und Gerechtigkeit, das schon hier zeichenhaft aufleuchten soll, haben christliche Glaubensüberzeugungen zum Ideal der Verbesserbarkeit der Welt beigetragen. Im 17. Jahrhundert hat Johann Amos Comenius als herausragender Klassiker eines christlichen Reform- und Bildungsdenkens alle drei Dimensionen zusammengefasst. Räumlich zeigt es sich in seinem leidenschaftlichen Bemühen, als Asylant quer durch Europa die Völker und Kirchen zum friedlichen Zusammenleben zusammenzuführen («die ganze Menschheit ist ein Stamm, ein Geschlecht, eine Familie, ein Haus«, »Unum necessarium«). Im Blick auf die Sachwelt, den Umgang mit der Welt der Dinge in Natur und Kultur, ging es ihm darum, das Wissen über den rechten Gebrauch der Dinge zu erschließen, damit zeitlich gesehen heute schon dem entsprochen werde, was Gott für die Zukunft verheißen hat.

Im Umgang mit Natur und Kultur folgt biblisches Denken einem Maßstab von größter und weitreichender Bedeutung, der Bestimmung des Menschen als »Ebenbild Gottes« (1. Mose 1, 27). Diese

Bestimmung schließt ein, dass der Mensch unter dem Segen Gottes über die Erde herrschen und sie sich untern machen darf (1. Mose 1, 28). Heute ist es unerlässlich, Herrschaft und Macht über Lebensressourcen mit dem unmittelbar anschließenden biblischen Auftrag an die Menschheit zu verbinden, die Erde als »Garten« zu »bebauen und zu bewahren« (1. Mose 2, 15, vgl. 4.5). Der Umgang mit unserem Planeten ist prekär geworden und nicht so, wie Gott es will. »Die Dinge sind zwar bereit zu dienen; sie können es aber nicht, wenn unwissend mit ihnen umgegangen wird.« »In diesem Falle wird der natürlichen Ordnung (natura) der Sachwelt Gewalt angetan; sie wird unter dem Joch stöhnen und klagen, der Nichtigkeit preisgegeben zu sein« (Comenius, Pampaedia III, 28). Gewalttätigkeit äußert sich auch als Gigantomanie, die keine Grenzen dulden will. Dies ist im Mythos von Babel der Unvernunft zur Warnung vorgeführt (1. Mose 11) und seitdem von Dichtern und Zeitzeugen immer wieder vergegenwärtigt worden, denn »Babel ist überall« (H. Krellmann).

4. In der *sozialen* Dimension der Veränderungen macht das Stichwort der *Individualisierung* von sich reden, und wieder ist der Bereich der Religion mit betroffen – individualisierte und pluralisierte Religion als Ausdruck persönlicher Freiheit. Evangelische Christen sind sich bewusst, dass der Protestantismus zur Individualisierung beigetragen hat, weil Glaube ein persönlicher, selbständiger Glaube sein sollte. Wie in Kapitel 1 und 2 ausgeführt, wird jedoch durch die vielfältige Vergesellschaftung der Individuen aus Freiheit oft Scheinfreiheit. In ihren Abläufen baut sich die Weltgesellschaft nicht über Individuen auf, sondern über Relationen und Operationen (ökonomische Beziehungen, Expansionen und Zusammenbrüche, Finanztransfers und Kapitalvernichtung, multinationale Bündnisbildungen, globale Kommunikationsnetze), denen gegenüber sich das Individuum als abhängig, unzuständig und unvollständig erfährt, angesiedelt am Rande. Es wird auch nur unzureichend bewusst, wie beeinflussbar jeder ist. Wahlfreiheit verwandelt sich in verdeckten Zwang. Ist dies ein unveränderbares Schicksal? Wie ist das Bild vom Menschen angemessen zu fassen (vgl. 2.4)?

Der gegenwärtigen Diskussion mangelt eine tiefer reichende anthropologische Reflexion; Bildungspolitik hält sich mit ihr nicht

auf. Christliche Anthropologie kann und muss auf folgende grundsätzliche Momente im *biblischen Menschenbild* aufmerksam machen:

- Die Bestimmung des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes bezeugt zugleich die Zuwendung Gottes zum Menschen; denn Gott liebt seine Schöpfung. »Wenn ich sehe die Himmel, deiner Finger Werk, den Mond und die Sterne, die du bereitet hast: was ist der Mensch, dass du seiner gedenkst, und des Menschen Kind, dass du dich seiner annimmst?« (Psalm 8, 4 - 5)
- Das biblische Bild vom Menschen, an das die Kirche erinnert, wenn es um Bildung geht, gewinnt sie von Gott her. Es ist einerseits realistisch, indem es nüchtern die weltgeschichtlich vor Augen liegende moralische Natur des Menschen beschreibt, die nicht nur zum relativ Guten, sondern auch zum abgrundtiefen Bösen fähig ist (Kain und Abel). Es enthält andererseits die Antwort Gottes auf die Natur des Menschen im Zeichen der ursprünglichen und erneuerten Schöpfung: seine vergebende Liebe – Neuanfang durch das Evangelium in Jesus Christus. Auf diesem Grund ergeht an die Menschen seit uralten Zeiten Gottes Gebot, das Böse zu meiden und das Gute zu tun (vgl. Micha 6, 8; Römer 12, 21).
- Das Beziehungsgefüge von Gott und Mensch, Mensch und Mitmensch sowie Mensch, Natur und Kultur, wird nicht von Gesetzmäßigkeiten im naturwissenschaftlichen Sinne beherrscht, obwohl der Mensch von Anfang an ein Teil alles Lebendigen ist. Es wird auch nicht von ökonomischen Gesetzen bestimmt, obwohl treuhänderische ökonomische Haushalterschaft geboten ist. Es ist auch nicht mehr nur gegenseitigen moralischen Selbstrechtfertigungen im Sozialbereich unterworfen, obgleich die Reziprozität der Goldenen Regel Schlimmes verhüten kann. Die neue Logik ist weder die Logik des Geldes noch die der aufrechenenden Moral, sondern in der Sprache des Apostels Paulus und der Kirche die der unverdienten »Rechtfertigung« »allein aus Glauben« und »allein aus Gnade«.
- Dass sich der Mensch Gott verdankt, ist schon im Gedanken der Welt als Schöpfung beschlossen und gipfelt im Glauben an Gottes Neuschöpfung, die mit Ostern begann. Darum ist zwischen dem Menschen als Subjekt und als Person zu unterscheiden: »Subjekt« hat jeder zu werden, auch kraft lebenslangen Lernens; »Per-

son« ist er dagegen immer schon in unveräußerlicher Menschenwürde durch seinen Schöpfer (E. Jünger). Der moderne Grundwert der Würde des Menschen hat neben antiken Quellen seinen maßgeblichen Ursprung in der Bibel.

Der Hinweis auf das biblische Menschenbild mag zunächst sperrig erscheinen, ist aber in seinem grundsätzlichen Sinn gerade die befreiende Bedingung der Möglichkeit menschlich maßvollen, der eigenen Grenzen bewussten Denkens und Tuns. »Unter allen Geschöpfen ist der Mensch das Einzige, das nach sich selbst fragen kann – und muss« (Synode der EKD 2002). Der Blick wendet sich hierbei um. Statt einseitig in Kategorien von Zielen wird in der Kategorie des Grundes gedacht. Nicht was alles erreichbar ist, sondern was human begründbar ist, für Christen in Verantwortung vor Gott, wird zur Leitfrage von allem anderen. Die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland hat bereits 1978 in Bethel die dort behandelte, zielorientiert formulierte Frage »Leben und Erziehen – wozu?« mit der Umwendung hin zur Frage nach dem Grund des Lebens beantwortet: Das Menschliche ist in der Menschlichkeit Gottes, die Möglichkeiten des Menschen sind in den Möglichkeiten Gottes gegründet.

### 3.2 Grundsätze evangelischen Bildungsverständnisses

Bilder vom Menschen und die Bildung des Menschen hängen zwar miteinander zusammen, aber für die komplizierten bildungspolitischen Probleme und pädagogischen Aufgaben lassen sich aus den biblischen Grunderfahrungen des Glaubens und aus theologischen Glaubenslehren konkrete Folgerungen nicht einfach deduzieren. »Grundsätze« haben eine andere Funktion, sie bezeichnen positiv allgemeine Richtlinien und markieren negativ Grenzen. Grundsätze sind situationsgerecht zu konkretisieren; deshalb sind in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Empfehlungen angezeigt. Grundsätze verkörpern kein starres dogmatisches Gefüge, sondern verlangen erneute Auslegung. Diese Denkschrift will nichts vorschreiben, aber zu erwägen geben, welche humanen Verluste eine Gesellschaft erleidet, wenn sie Grundlagenfragen von Bildung und Erziehung vernachlässigt.

Das Verständnis von Bildung auf der Grundlage des christlichen Glaubens variiert zwischen den Konfessionen und hat sich geschichtlich entwickelt. Bildung erhielt ihren Sinn Ende des 18. Jahrhunderts als Gegenbegriff gegen die Funktionalisierung und drohende Selbstentfremdung des einzelnen Menschen in der Moderne. Der bedeutendste theologische und pädagogische evangelische Klassiker in dieser Zeit, Friedrich Schleiermacher, betonte die unvertretbare persönliche »Selbständigkeit« jeder Person für den rechten evangelischen Glauben. Sie galt grundsätzlich für Denken und Handeln überhaupt. Mit dem Blick auf das eigene »Selbst« ist nicht ein Kult des Individualismus gemeint, sondern selbstverantwortliche Selbstprüfung, die *Selbstreflexion* voraussetzt. Dies ist die bis heute gebliebene selbstreflexive Struktur des Bildungsbegriffs.

Gegenüber den Formeln einer »Wissens-« und »Lerngesellschaft« gilt daher: Erst als eine »Bildungsgesellschaft« – in diesem präzisen, auf verantwortliche Mündigkeit gerichteten Sinn – wird auch ein Gemeinwesen selbstreflexiv und kann sich Demokratie als partizipatorische Bürger- und Zivilgesellschaft gestalten. Wenn eins heute unumstritten sein sollte, ist es dies: Die Veränderungen, die in Kapitel 1 und 2 entfaltet und im ersten Abschnitt dieses Kapitels auf vier Ebenen gebündelt worden sind, können ganz und gar nicht erfasst und bewältigt werden, wenn nicht in der Breite der Bevölkerung und zumal der jungen Generation selbständiges Denken, soziale Sensibilität und kulturelle Kompetenz gefördert werden. Das christliche Verständnis von Selbständigkeit als Grundmerkmal von Bildung betrifft allerdings konstitutiv *verantwortungsbewusste Mündigkeit*: die Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen schließt auf den obigen vier Ebenen (vgl. 3.1) folgende Grundsätze ein:

1. *Gott* ist der Inbegriff von »Gerechtigkeit und Frieden«; er verkörpert einen *Raum des Lebens*, in dem »Güte und Treue sich begegnen, Gerechtigkeit und Friede sich küssen« (Psalm 85, 12). Aus der »Gerechtigkeit Gottes« strömt die »Rechtfertigung des Sünders« über in die Welt. Diese befreiende Frohe Botschaft – das Evangelium – muss auch pädagogisch ausstrahlen.

Martin Luther drängte die Schulen, zu »Frieden, Recht und Leben« beizutragen. Er konnte sich noch nicht vorstellen, was das

heute binnen- und weltgesellschaftlich bedeuten könnte. Aber sein Ansatz bleibt gültig. Rechtserziehung als Bildung des Rechtsbewusstseins im Namen der Menschenrechte, Grundrechte und Grundwerte sowie die Sensibilisierung für soziale Ungerechtigkeit sind Grundbedingungen für effektiven Frieden weltweit und beginnen vor Ort. Globalisierung als Kategorie neuer räumlicher Ausdehnung und Vernetzung ist auf rechtliche und ethische Maximen zu verpflichten.

2. Menschen leben zugleich in der *Zeit*. Aufgrund der Erfahrungen, welche die Kirche mit *Zeit* gewonnen hat und die primär individuell den Lebenslauf jedes Einzelnen meinen, tritt sie daher für das Konzept von »*Bildung als Lebensbegleitung*« ein, das in der Gemeindepädagogik, Religionspädagogik und kirchlichen Erwachsenenbildung entwickelt wurde. In diesem Grundsatz sind drei Aspekte eingeschlossen:

- Erstens ist Bildung auf Lebensphasen zu beziehen (vgl. Kap. 2). Das Programm »lebenslangen Lernens« betrifft in hoch industrialisierten Gesellschaften in seinem geläufigen Verständnis im Grunde nicht in derselben Weise auch den Ruhestand wie die Phase des Erwerbslebens, wo sie auf die Notwendigkeit der laufenden Anpassung der Kompetenzen an neue Arbeitsplatzherausforderungen antworten will (vgl. 2.3 zu den älteren Menschen). Neues zu wissen und neue Fähigkeiten anwenden zu können, neue Techniken zu beherrschen und die Effektivität zu steigern, kann positive Auswirkungen auch auf das eigene Selbstbild und Selbstgefühl haben, es »rechnet sich« nicht nur für das Unternehmen. Wachsende Kompetenzen in der Sphäre beruflicher Tätigkeit gehören ebenso zum ganzen Menschen, wie die darauf gerichtete (Weiter-)Bildung zum vollen Spektrum von Bildung. Das Konzept des »lifelong learning« macht dies volle Spektrum jedoch nicht zum ausdrücklichen Thema, wie dies bei dem hier vertretenen Ansatz von »Bildung als Lebensbegleitung« der Fall ist, der dem Leitbild der »gelebten Zeit« folgt. Er achtet auf Fortschritt und Rückschritt, auf Erfolg und Versagen, auf Höhen und Tiefen.
- Aus den Erfahrungen der Kirche ist oben zweitens der mechanistisch-chronologischen Perspektive die Kategorie der verdich-

teten, erfüllten Zeiterfahrung gegenübergestellt worden. Das heißt für jegliche Bildung, die Gegenwart nicht der Zukunft »aufzuopfern« (F. Schleiermacher). Zwar kann nicht jede Lernaufgabe als unmittelbar sinnerfüllt erlebt werden, aber Lernen muss insgesamt als persönlich sinnvoll bewertet werden können. Wenn der »durchgenommene« »Stoff« im Doppelsinn des Wortes nur »erledigt« wird, ist er meist »gestorben«, bevor er überhaupt lebendig werden konnte. Die anzustrebende neue Unterrichtskultur muss »bildendes Lernen« sein. Ein solches »sinnvolles« Lernen bedeutet: einhalten, nachdenken, sich sammeln, Zeit lassen zum Begreifen, zu sich selbst kommen – und so auch zu den Sachen.

- Der Aspekt der Zeit betrifft drittens das kollektive Gedächtnis, die gesellschaftliche »Leistung«, sich gemeinsam schmerzlichen und hoffnungsvollen Erinnerungen zu stellen (vgl. 4.7).

3. Bildung dient in Raum und Zeit menschlichem Handeln als Umgang mit der *Sachwelt* von Kultur, Zivilisation und Natur. Worum es geht, ist im Namen des Ersten Gebotes sehr einfach als Grundsatz zu formulieren. Es ist immer wieder zu *prüfen*, *woran Menschen »ihr Herz hängen«* (M. Luther). Die Grundsatzunterscheidung zwischen dem Schöpfer und allem Geschaffenen macht fähig, Verabsolutierungen zu erkennen und Indoktrinationen zu durchschauen. »Ich bin der Herr, Dein Gott. Du sollst nicht andere Götter haben neben mir.« (2. Mose 20, 2, 3)

4. Gottes barmherzige und vergebende Zuwendung zu seinen Geschöpfen hat weitreichende Konsequenzen für das *soziale* Zusammenleben. Bildung und Erziehung haben in christlicher Sicht nicht nur jene Fähigkeiten zu wecken und zu stärken, die gerechten, sondern die zugleich auch fürsorglichen Lebensverhältnissen dienen: einer Kultur des Mitgefühls, der Barmherzigkeit und der Hilfsbereitschaft. Wie ernsthaft wird der Umgang mit Schwachen, Kranken, Alten, Benachteiligten und Behinderten eingeübt (vgl. 1.5), das »Miteinander der Verschiedenen«? Wenn oben auf die Analyse der Wissensgesellschaft (Kap. 1) die der menschlichen Lebenslagen folgte (Kap. 2), ist bereits diese Anordnung als Essential eines christlichen Bildungsprogramms zu lesen. Die Kirche vertritt auf dieser Ebene als Grundsatz ein *integratives diakonisches Bildungsverständnis*,

das besonders kirchliche Schulen und evangelische Jugendarbeit bestimmt. Je rasanter die Wissens- und Lernansprüche werden und nicht von allen in gleichem Ausmaß erfüllbar sind – mit gravierenden Folgen für den eigenen Wert –, desto wichtiger wird das soziale Lernklima in den pädagogischen Institutionen wie in der Gesellschaft insgesamt. Eine überfordernde Rücksichtslosigkeit ist mit der Geschöpflichkeit des endlichen Menschen und der Fürsorge für versehrbares Leben unvereinbar.

Die Kategorien der »Individualisierung« und persönlichen »Freiheit«, des »Subjekts« und der »Selbständigkeit« reichen trotz ihrer öffentlichen Verbreitung und positiven Wertung – auch in dieser Denkschrift – nicht aus. Sie sind nicht imstande, auf der sozialen Ebene die Bedürfnisse menschlichen Zusammenlebens voll zu erfassen. Der Mensch ist nicht das isolierte Ich, die Gesellschaft nicht die Summe von Individuen. Wir leben durch und durch in Beziehungen.

#### 5. Zusammengefasst gilt:

- Bildung ist aus evangelischer Sicht räumlich auf dieser Erde auszurichten auf Erziehung zum Frieden, Achtung der freiheitlichen Rechtsordnung, Förderung sozialer Gerechtigkeit, Fürsorge für das versehrbare Leben und Verständigung mit Menschen anderer Kulturen und Religionen.
- Bildung hat zeitlich die individuelle Entwicklung und Lebensgeschichte jedes Kindes, Jugendlichen und Erwachsenen zu berücksichtigen, das verständnisvolle Verhältnis zwischen den Generationen zu unterstützen und selbstkritisch aus geschichtlicher Erinnerung und Überlieferung zu schöpfen.
- Bildung erinnert an die Güter des Lebens als Gottes Gaben, erzieht zu Dankbarkeit, schärft ein, Maße und Grenzen menschlicher Geschöpflichkeit ernst zu nehmen, und ermutigt, in der Kraft des befreienden Evangeliums von Jesus Christus bei allen gesellschaftlichen Aufgaben verantwortungs- und hoffnungsvoll mitzuwirken.
- Bildung bezieht sich auf alle Menschen in allen Lebens- und Bildungsbereichen. Dies muss die Kirche stets zuerst für sich selbst beherzigen. In dem schon einleitend begründeten umfassenden Sinn entfaltet sich die Bildungsverantwortung der Kirche zum

einen in Gottesdienst, Gemeindegarbeit, Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren in den Kirchengemeinden, zum anderen als kirchliche Bildungsmitverantwortung in der Kinder- und Jugendhilfe sowie in der Arbeit in Kindergärten, Schulen, Betrieben, Universitäten und anderen Einrichtungen. Wie der ganze Mensch ist Bildung in ihrem menschlich verpflichtenden Sinn unteilbar.

## 4. Zeitgemäße Bildung

Was eine der Maße des Menschlichen bewusste Bildung konkreter meint, ist an ausgewählten Schlüsselthemen zu verdeutlichen. Vorausgeschickt sei eine Bestimmung von Bildung selbst, die in nationalen wie europäischen bildungspolitischen Entwürfen fehlt oder blass bleibt. Das Ganze gründet inhaltlich in den Überzeugungen und Einsichten, die im vorausgehenden Kapitel als das für heute notwendige Bildungsverständnis der evangelischen Kirche umrissen und theologisch begründet worden sind.

### 4.1 Bildung umfasst Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Handeln und Sinn

Die Pädagogik der Gegenwart kennt viele Leitbegriffe. Alle haben eine wichtige Funktion und sind kurz zu beleuchten; keiner aber gibt zureichend zu erkennen, worauf es ankommt. Dieser Einwand kann auch den Bildungsbegriff treffen. Im Vergleich besitzt er jedoch die größte, verschiedene pädagogische Momente integrierende Kraft. Vor allem macht das Nachdenken über »Bildung« aufgrund seiner geschichtlichen Tiefendimensionen und bereits sprachlich auf die Frage nach dem »Bild« des Menschen aufmerksam. Im Zeichen des Bildungsbegriffs sind kritische Rückfragen an die Programmatik der Wissens- und Lerngesellschaft gestellt worden (Kap. 1). Er verlangte, auf menschliche Lebenslagen einzugehen, jeden Einzelnen ernst zu nehmen und den Blick auf anthropologische Voraussetzungsfragen zu lenken (Kap. 2). Er allein führt das europäische und darin eingeschlossen das christliche Erbe vor Augen (Kap. 3), verdankt er sich doch schon sprachlich einer Wortschöpfung des mittelalterlichen Theologen Meister Eckhart.

Die evangelische Kirche versteht Bildung als *Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens*. Dies Verständnis kann zum einen verhindern, dass Wissen und Handeln auseinander klaffen und eine sogenannte »Werteerziehung« nur angeheftet wird, zum anderen bleibt bewusst, dass Unterricht mit jeder getroffenen Auswahl und didaktischen Zube-

reitung von Unterrichtsinhalten eine inhaltliche Deutung und Bewertung der Lebenswirklichkeit einschließt.

1. Wenn man sich diese immer schon einfließenden inhaltlichen Vorentscheidungen nicht vergegenwärtigt, täuscht die Rede von »Lernen« in den Formeln wie »lebenslanges Lernen«, »beschleunigter Lernzuwachs«, »Lerndruck und Lernzwang« vor, die Gegenstände und Zwecke des Lernens verstünden sich von selbst. Die genannten Formeln definieren aber Lernen unter lediglich formalen Merkmalen: Dauer (»lebenslang«), Quantität (»Lernzuwachs«), Tempo (»Beschleunigung«), äußere Ursachen (»Lerndruck«) sowie Steigerung (»Lernen des Lernens«). Ein Lernbetrieb, der sich nicht inhaltlich an substantiellen Gehalten ausweist, gibt vor, mehr zu sein, als er ist. Richtig bleibt: Lernen ist räumlich und zeitlich ubiquitär geworden; aber es kann höchst unterschiedlich positiv oder negativ verwendet werden. Selbst gesteuertes Lernen und verantwortliches Lehren verweisen wechselseitig aufeinander. In Lehrplänen und Lehrinhalten tritt zutage, was in einer Gesellschaft kulturell für relevant gehalten wird.

2. Seit langem bezeichnet »Erziehung« eine weitere pädagogische Grundaufgabe. Lernen ohne Erziehung ist unzulänglich, weil es Charakter und Persönlichkeit nicht einbezieht, was bei Bildung stets mitgedacht ist. Der Erziehungsbegriff macht eindrücklich klar, dass Lebenserfahrungen, Werte und hieraus erwachsenes Orientierungswissen über den Sinn des Lernens entscheiden. Mit einem – zu Recht abgelehnten Moralisieren – hat dies nichts zu tun. Sehr viel aber mit verantwortungsvollem Verhalten. Die evangelische Kirche hat stets »Bildung und Erziehung« als Aufgaben eines Ursprungs unterstrichen und Erziehung an nichts Geringeres als die Perspektive des Lebenssinns gebunden. Dies drückt die Doppelfrage der EKD-Synode von Bethel 1978 aus: »Leben und Erziehen – wozu?« Die gemeinte Verbindung kann nicht glücken, solange der Bildungsbegriff kognitiv verkürzt und die sogenannte »Werteerziehung« als eine Aufgabe neben Bildung behandelt wird. In das hier vertretene Verständnis von Bildung sind »Wertebewusstsein, Handeln und Sinn« konstitutiv in »Lernen, Wissen und Können« integriert. Die hauptsächlichen Erwartungen richten sich heute auf *Wissen*. Was ist rechtes Wissen?

3. Die gängigen Präzisierungen betreffen zunächst *Wissensformen oder Wissenssparten*. Eine nach Unterrichtsfächern gegliederte Schule will »Fachwissen« vermitteln; berufsbildende Schulen zielen auf »Berufswissen«. Sinnvoll ist die Unterscheidung von »Allgemeinwissen« und »Spezialwissen«. Komplexe Gesellschaften kommen einerseits nicht ohne Expertenwissen aus, andererseits geht ohne Allgemeinwissen der Überblick über Problemfelder verloren. Es ist nicht mehr sichtbar, wie das Partikulare miteinander zusammenhängt oder in Kontexte eingebettet ist. Die Altersforschung hat eindeutig ergeben, dass eine gute Allgemeinbildung die geistige Mobilität im Alter maßgeblich bestimmt (vgl. 2.3).

Zu Recht werden ferner *Wissenserwerb, Wissenserarbeitung und Wissensspeicherung* zum Thema. Wissen basiert auf Kenntnisnahme und Erkennen; zur Lesekompetenz etwa gehört das Erkennen der Hauptaussage eines Satzes oder Textes und das Verständnis der verschiedenen möglichen Kontexte (Motive, Anwendung u. a.). Wissen ist dann »erarbeitet«, wenn es in vorhandene Wissensstrukturen und -vorräte eingegliedert worden ist und selbständig angewendet werden kann; eine Fähigkeit, die – wie die Studie »PISA 2000« zeigt – unter deutschen Schülerinnen und Schülern nur unzureichend ausgeprägt ist (vgl. 1.5). Es wird vorwiegend vom Wissensbedarf her geplant. Damit rutscht weg, wie wichtig die individuelle Aneignung ist; hierzu müssen besonders Schwächere persönlich und oft geduldig angeleitet werden; individuelle Hilfe und Förderung brauchen Zeit, entgegen dem Trend zu Beschleunigung.

Die individuelle Erarbeitung von Wissen erfolgt nicht nur in intentional organisierten (schulischen) Formen des Lernens, sondern auch im »*informellen Lernen*«. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung spricht von einer »bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller« (2001). Heute werden institutionalisierte Formen durch informelles Lernen nicht nur ergänzt, sondern durch den von Medien bestimmten Alltag zum Teil auch überlagert. Beiläufige Bildungsprozesse in Familie, Nachbarschaft, Kirchengemeinde, Jugendarbeit, Freizeit und Beruf sind neben formellem Lernen in Schule und Weiterbildung ein zweites Standbein lebenslangen Lernens. Die Lernkultur unserer Gesellschaft erkennt Früchte informellen Lernens wie zum Beispiel in der Ausübung von Ehrenämtern noch nicht hinreichend an. Meist sind Zertifikate wichtiger als im Alltag erworbene Lernkompe-

tenzen. Beide Grundformen sind in ein Verhältnis zu bringen, das den Lerngegebenheiten heutiger Gesellschaften Rechnung trägt. Dies bedeutet einerseits, dass Institutionen formellen Lernens Kompetenzen aus informellem Lernen anerkennen, andererseits aber auch, dass informell erworbene Lernkompetenzen durch Zertifizierung etc. sichtbar gemacht werden. In der Verknüpfung von formellem und informellem Lernen zeigt sich ferner eine Möglichkeit gesellschaftlicher Partizipation und ein Ausdruck einer »bürgergesellschaftlichen Lernkultur«.

Wissen ist nie Selbstzweck. »Wissensgesellschaften« erhöhen den Bedarf nach *Wissensbegründung*. Wissen ist deshalb daraufhin zu prüfen, wozu es dem Einzelnen und dem Zusammenleben der Menschen dient. Was ist »lebensförderliches Wissen« (Ph. Melanchthon)? Johann Amos Comenius fragte zunächst nach der Beschaffenheit der gewussten Sachverhalte selbst (»was?«). Wichtiger war ihm die Frage nach der Herkunft des Wissens (»woher?«). Als bedeutsamste Frage benannte er jedoch die nach dem vernünftigen und notwendigen Gebrauch im Gegensatz zu unvernünftigen Investitionen und überflüssigem Luxus, der an tatsächlichen Bedürfnissen vorbeigeht und das Leiden unzähliger Menschen übersieht (»wozu?«). Diese dritte Prüffrage erschöpft sich nicht in den formalen methodischen Kompetenzen für »Anwendung«, so wie man eine Regel oder Formel anzuwenden gelernt haben sollte, das heißt »*Verfügungswissen*«. Es geht um eine inhaltlich wertende Fähigkeit, um »Bildungswissen« als »*Orientierungswissen*«. Derjenige Mensch ist gebildet, der umsichtig und verantwortungsbewusst ist und sich an dem orientiert, was hinsichtlich der »menschlichen Angelegenheiten (rerum humanarum, J. A. Comenius) alle gemeinsam angeht«.

In einer letzten Hinsicht reift durch ein gelebtes Leben »Lebenswissen« heran. Hierüber können Schulen und andere Bildungseinrichtungen einschließlich der Kirche nicht verfügen. Aber sie dürfen auch nicht verhindern, dass über das Leben im Ganzen in einer gleichsam nachdenklichen Gesellschaft und Schule reflektiert wird. Es ist unverständlich, warum in den europäischen und nationalen Planungsdokumenten und -vorgaben Bildungsziele, die sich auf Ethos, philosophische Besinnung und Religion beziehen, bis auf gelegentliche Hinweise zur Werteerziehung fehlen. Die weltanschaulich-religiöse Neutralität des Staates entbindet nicht das Gemein-

wesen als Ganzes davon, den genannten Quellen der Besinnung Raum zu geben.

4. Während der Begriff der »Bildung« die oben erörterten Aufgaben in sich versammelt, sind andere hierfür weniger tauglich. Der Versuch, von »*Schlüsselqualifikationen*« her zu denken, ist nach einem vielversprechenden Start relativ rasch gescheitert. Schlüsselqualifikationen meinen Fähigkeiten, die wie Schlüssel Türen zu weiterführenden Kenntnissen öffnen und insbesondere nicht nur in einer Situation, sondern in möglichst mehreren anwendbar sind. Aber welche Schlüsselqualifikationen sind es? Man hat im deutschsprachigen Raum in den letzten zehn Jahren allein für die berufliche Bildung 654 Schlüsselqualifikationen in der Literatur genannt (F. E. Weinert). Offensichtlich gibt auch dieser Ausdruck von sich aus nicht zu erkennen, um welche Qualifikationen es sich vorrangig handeln sollte.

Der zurzeit wohl am häufigsten gebrauchte Terminus der *Kompetenz* bezeichnet das, was früher mit »Fertigkeiten« benannt worden ist. Während der Begriff der Qualifikation die Perspektive der Institution beziehungsweise des Marktes widerspiegelt, geht der Begriff der Kompetenz von der Perspektive des Subjektes aus. Dies ist wichtig. Der Ausdruck Kompetenz spitzt zu: Die gleichsam »schlummernden« Fähigkeiten sollen zu einer bestimmten Exzellenz in ihrer Beherrschung ausgeformt werden. Diese berechnete Perspektive wird jedoch sinnlos, wenn der Begriff inflationär gebraucht und auf alles Mögliche angewendet wird (»Selbstkompetenz« etc.). Die Suche einer Lerngesellschaft nach »Qualifikationen« und »Kompetenzen« überschreitet ferner Grenzen, wenn (falls sie überhaupt in den Blick kommen) die Bedeutung von Moral und Religion pädagogisch auf »moralische« und »religiöse Kompetenzen« reduziert wird. Religion und Ethik sind keine direkt vermittelbaren »Fertigkeiten«, vielmehr stellen sie vor Fragen, bei denen es um das gesamte menschliche Dasein geht. Beherrschbares und grundsätzlich Nicht-Bherrschbares, Verfügbares und grundsätzlich Nicht-Verfügbares sind auseinander zu halten.

Richtig ist am Kompetenzbegriff das Moment, das immer noch treffend und prägnant im Wort »*Können*« gemeint ist – ein vergessener Leitbegriff, der darum bedeutsam ist, weil sonst »Wissen« und »Handeln« auseinander brechen. Was nützen politische Programme und

moralische Parolen, die Solidarität und Gemeinsinn im Staat, Streitkultur und Verständigungsfähigkeit in der Bevölkerung sowie Beiträge zu weltweiter sozialer Gerechtigkeit und Frieden betreffen, wenn das Wissen davon, wie es sein sollte, wegen mangelnden Könnens nicht zum Handeln führt? Ohne Können produziert eine Wissens- und Lerngesellschaft Enttäuschungen, die das Handeln lähmen. Bildung meint den Zusammenhang von Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltung, Handlungsfähigkeit und Sinn. Zurzeit wird meist addierend gedacht. An kognitive Leistungen werden der Erwerb sozialer Kompetenzen und die Erschließung von Wertbewusstsein angehängt. Dies ist nicht sachgemäß und darum auch nicht zeitgemäß, wenn damit gemeint ist, was unsere Zeit braucht: ein *integrierendes Verständnis von Bildung und Erziehung* (siehe oben und die folgenden Abschnitte 4.2 - 4.8).

## 4.2 Bildung der Zukunft braucht Raum für das Unerwartete

Hauptzweck aller Bildung ist die Entwicklung der Person. Das Insistieren auf personale Bildung und auf den Maßen des Menschlichen wäre freilich realitätsfremd, wenn die wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Notwendigkeiten außer Acht blieben. Umgekehrt griffe eine Bildungspolitik und -planung zu kurz, welche die Merkmale und Grenzen der *conditio humana* nicht ausdrücklich thematisierte und berücksichtigte. Diese allgemeine Sicht sei in weiteren Schritten konkretisiert, zunächst in der Hinsicht, die heute wohl die größte Plausibilität besitzt: Bildung für die Zukunft in Spannung zur Zukunft selbst.

Es gehört zu den Selbstverständlichkeiten im gegenwärtigen Bildungsdiskurs der Gesellschaft, dass Bildung zukunftsfähig sein soll und sein muss. An einer solchen Erwartung ist richtig, dass Bildung und Erziehung immer mit der Vorsorge für die Zukunft zu tun haben. Zukünftige Leistungsanforderungen sind in Grenzen prognostizierbar, sofern technologische und ökonomische Entwicklungen sie bereits jetzt im Prinzip, nicht im Detail, definieren. Bisher positiv eingeschätzte Entwicklungen hinsichtlich Demokratisierung und Rechtskultur, Medizin und Gesundheitswesen, transnationale Verständigung und kulturelle Integration machen aller Voraussicht

nach weitere Schritte erforderlich. Sie können auch der Bildung die Richtung weisen. Ebenso ist es schon jetzt möglich und dringend notwendig, aus der Vergangenheit und Gegenwart für die Zukunft zu lernen, wenn man die Kehrseiten bestimmter, klar erkennbarer Trends ernst nimmt, zum Beispiel ökologische Schäden, die sich zweifelsfrei abzeichnen.

Gleichzeitig gilt jedoch, dass Bildung nicht zureichend aus Zukunftserwartungen abgeleitet werden kann; denn streng genommen ist die Zukunft dem Menschen grundsätzlich verborgen. Über die *Zukunft* wird immer in der *Gegenwart* nachgedacht. Was als Zukunft erscheint, ist daher bloß eine Vorstellung von Zukunft. Wirkliche Zukunft bleibt unbekannt und unerforschbar.

Dass diese (zeit-)philosophische Einsicht keineswegs nur von akademischer Bedeutung ist, hat sich auch in der Zukunftsforschung längst herausgestellt. Vorhersagen der Zukunft leiden prinzipiell an dem Problem der Fortschreibung gegenwärtiger Gegebenheiten und eines entsprechenden Denkens. Die Zukunft soll an der Gegenwart abgelesen werden. Solche Vorhersagen verfehlen aber gerade das wirklich Neue, eben weil sie sich auf die Extrapolation bestehender Trends verlassen müssen.

Die Unterscheidung zwischen dem Neuen der Zukunft und der Fortschreibung gegenwärtiger Tendenzen besitzt auch eine theologische Entsprechung: In der Theologie wird streng unterschieden zwischen der Zukunft, die der Mensch selber macht, und dem wirklich Neuen einer zukünftigen Vollendung, die nur von Gott kommen kann. Obwohl diese Unterscheidung nicht direkt auf die genannten Ableitungsprobleme zukunftsfähiger Bildung abgebildet werden kann, erinnert sie doch zu Recht an die *Grenzen allen menschlichen Zukunftswissens*. Echte Zukunft ist etwas anderes als Zukunftsprojektionen und simulierte Zukunftsszenarien.

Aus anderen Gründen ist auch in der Pädagogik die Ableitung von Bildungs- und Erziehungsaufgaben aus Zukunftserwartungen längst problematisiert worden. Klassiker der Pädagogik wie Jean-Jacques Rousseau und Friedrich Schleiermacher verweisen auf das Eigenrecht der kindlichen Gegenwart. Die neuere Lehr-Lern-Forschung erkennt ebenfalls einen engen Zusammenhang zwischen gegenwärtigen Interessen und wirksamer, sogenannter intrinsischer Lernmotivation. Pädagogisch reicht der Zukunftsbezug nicht aus, um Bildungsprozesse zu gestalten oder zu legitimieren.

Fragt man, woher trotz solcher Einsichten der Wunsch nach einer Ableitung von Bildung aus der Zukunft rührt, so stößt man vor allem auf die Erfahrung einer gesteigerten gesellschaftlichen Dynamik. Weil die Gesellschaft sich immer rascher verändert, soll Bildung an der Zukunft Maß nehmen, um mit diesem Wandel Schritt zu halten. Auf den ersten Blick leuchtet dies ein – in einer Situation des sich rasch vollziehenden weitreichenden Wandels ist in vielerlei Hinsicht nicht davon auszugehen, dass das zukünftige Leben ähnliche Anforderungen stellt wie das heutige. Soll auf diese Situation mit einer Ableitung von Bildungsanforderungen aus Zukunftserwartungen reagiert werden, führt dies gleichwohl zu einer *Paradoxie*: Der Ruf nach einer zukunftsfähigen Bildung, so verständlich er ist, wird ausgerechnet in einer Situation der gesellschaftlichen Dynamik laut, in der diese Dynamik die Zukunft immer weniger vorhersehbar macht. Es ist nicht einzusehen, warum das Argument des raschen Wandels nur im Blick auf Bildungsanforderungen ernst genommen werden soll, nicht aber im Blick auf die Unsicherheit aller in der Gegenwart entwickelter Vorhersagen.

Über die beschriebene Unsicherheit führen Programme wie »Wissen schafft Zukunft« nicht wirklich hinaus. Entweder soll auch hier das gegenwärtig bereits vorhandene »Wissen« die »Zukunft« definieren – mit der Folge, dass Bildung eben nicht auf eine *offene Zukunft* vorbereiten kann – oder aber der Wissensbegriff bleibt leer, weil die ihn inhaltlich erst bestimmende Zukunft nicht vorweggenommen werden kann. Gewiss kann darauf verwiesen werden, dass beispielsweise das Erlernen von Fremdsprachen auch für die Zukunft wichtige Fertigkeiten einschließt, und es gibt auch weitere Fertigkeiten, die als Vorbereitung auf eine ungewisse Zukunft sinnvoll sind. Eine solche gleichsam unspezifische Vorbereitung auf die Zukunft fällt aber mit Notwendigkeit weit bescheidener aus als jene Programme, die vorauszusetzen scheinen, zukünftige Anforderungen lägen längst fest, wären allgemein bekannt und bräuchten jetzt nur noch in entsprechende Lernprogramme implementiert zu werden. Dieser Eindruck entsteht, wenn man auf bereichsspezifische Entwicklungen blickt und von ihnen her Zukunft einengt. Demgegenüber ist festzuhalten: Zukunftsfähige Bildung braucht Raum für das Unerwartete, für das nicht Vorhersehbare und in diesem Sinne Neue. Entscheidend ist dabei nochmals, wie offen und kreativ die Heranwachsenden als

Personen sind und die Schule sie für Unerwartetes sensibilisiert hat.

### 4.3 Bildung gliedert ökonomische Leistungserwartungen in die Entwicklung der Person und Kultur ein

Auf jedem Gebiet ist der Einsatz von Kompetenzen an verlässliche und verantwortliche Personen gebunden, auch im Raum ökonomischer Erfordernisse, an die bei Zukunftsfähigkeit vorrangig gedacht wird. Das Fehlen entsprechender *Wertorientierungen* wird in der Industrie inzwischen als ernsthafter Kostenfaktor diskutiert, weil Arbeits- und Produktionsausfälle unter anderem auf mangelnde (Persönlichkeits-)Voraussetzungen bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zurückzuführen sind. Die für bestimmte Arbeitsvollzüge erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind in eine weiterreichende *Persönlichkeitsentwicklung* eingebunden, und diese lässt sich bildungstheoretisch nicht zureichend mit ökonomischen Begriffen darstellen. Anders formuliert setzt die gewünschte engere Abstimmung zwischen Bildung und Ökonomie für ihr Gelingen einen umfassenderen bildungstheoretischen Horizont voraus, in den dieser Zusammenhang erst sinnvoll einzuzeichnen ist und den die vorliegende Denkschrift zu bestimmen sucht.

Ökonomisch erforderliche Bildung braucht kulturelle Bildung, wertorientierte Bildung der Person und Stärkung der Einzelnen als Subjekte. Der hier vertretene Bildungsansatz stellt Bildung und Ökonomie nicht abstrakt einander gegenüber. Der Gegensatz von »Bildung« und »Ausbildung« ist fragwürdig. Aber er fordert dazu auf, die wirtschaftlich wünschbaren Leistungen in ein kriterienkräftigeres und weiter gespanntes Denken einzugliedern. In dessen Fluchtlinie bildet nicht die Frage nach dem erfolgreichen Leben, sondern die nach dem »guten Leben« das Zentrum. Vieles vom Notwendigen unterbleibt, wenn nur das Nützliche gesehen und geschehen würde. Der alternative Denkansatz fragt nach dem, was mehr als nützlich ist. Erst dadurch kann das nützliche Tun die routinemäßigen Abläufe und die vergeblichen Anläufe (er)tragen. »Würde« und »würdevolles Leben« sind jetzt keine lediglich überkommenen und deshalb vernachlässigbaren Kategorien, nur weil sie sich finanziell nicht eindeutig bilanzieren lassen. Unter den

genannten Kategorien verweist Individualisierung ebenso wie gesellschaftlich-kulturelle Höherentwicklung an Bildung, die um einen ethischen Kulturanspruch weiß und vom sich selbst bestimmenden Subjekt ausgeht. Sie nimmt an den Möglichkeiten und Grenzen des Menschen Maß.

Ein am Subjekt orientiertes Bildungskonzept ignoriert nicht die gesellschaftspolitische und ökonomische Funktion von Bildung – im Gegenteil, sie fördert diese. Aber nicht über Kompromisse, Unterordnungen oder Einebnungen, sondern über Differenz. Die Differenz der Ansprüche, der Ziele und der Absichten machen das Produktive aus. Ohne kulturelle Durchdringung – Bildung ist Kultur nach ihrer subjektiven Seite hin – sind die moderne Industrie- und auch die moderne Dienstleistungsgesellschaft gefährdet. Dieser breitere *Kulturanspruch der Bildung* muss als *Differenz gegenüber der Ökonomie* aufrechterhalten und immer wieder neu behauptet werden – gerade auch um der Gestaltung von Wirtschaft und Arbeitswelt selbst willen.

#### 4.4 Globalisierung erfordert interkulturelle und interreligiöse Bildung

Internationale Globalisierungstheorien eröffnen einen Horizont, der die Erfordernisse von Grundbildung, wie sie PISA untersucht und angemahnt hat (vgl. 1.1), mit Bildungsaufgaben verbindet, die immer mehr an Gewicht gewinnen: *weltbürgerliche, interkulturelle und interreligiöse* Grundbildung. Pädagogisch äußern sich die Desiderate in Konzepten »globalen Lernens«. Die Aufgaben betreffen schulische und außerschulische Lernorte und reichen über das Erlernen von mindestens zwei Fremdsprachen hinaus.

Unter den gemeinten Perspektiven verändert sich auch der *Sinn von Globalisierung* selbst:

- Globalisierung bedeutet eine Intensivierung der Kulturbegegnung und schließt interkulturelle Bildung als Anerkennung von kultureller Differenz und Lernen im Kontrast ein. Sie stellt mit dem Entstehen größerer politischer Einheiten wie etwa der Europäischen Union zugleich vor neue politische Herausforderungen, die ein Überschreiten der ursprünglich nationalstaatlichen Ho-

rizonte von Demokratie notwendig machen. Der Einführung des Euro als monetäres Band wird ein langsam sich entwickelndes politisches europäisches Zusammengehörigkeitsgefühl als inneres Band folgen müssen.

- Fundament der Globalisierung muss eine transnationale europäische Gemeinschaft sein, die nicht nur die Europäische Union meint. Ihr Horizont sollte durch eine neue transkulturelle Offenheit ausgezeichnet sein, die zurzeit unter der Formel einer »globalen Bürgergesellschaft« (»global civil society«) angedacht wird (u. a. M. Walzer). Alles dies bedarf ethischer Orientierungen, womit erneut der enge Zusammenhang zwischen Globalisierung und ethischer Bildung vor Augen tritt.
- Schon der Prozess der europäischen Vereinigung stellt ferner zum einen in der Begegnung von Protestantismus, Katholizismus und orthodoxem Christentum vor Aufgaben ökumenischen Lernens, zum anderen im Verhältnis von Christentum und Islam vor die Herausforderungen interreligiösen Lernens. Im Weltmaßstab kommen dazu die Religionen Asiens und Afrikas, deren Rolle sich ebenfalls bis hinein in die Zusammenhänge von Ökonomie und Technologie bemerkbar macht, von den hoch konflikthaltigen politischen Aspekten, die seit dem 11. September 2001 besonders bewusst geworden sind, ganz zu schweigen.

Wir brauchen eine Bildung, die nicht nur zum solidarischen Mitleiden, sondern auch zur verantwortlichen Mitgestaltung einer sich räumlich und zeitlich entgrenzenden und leidenden Welt befähigt, so weit das möglich ist; denn normalerweise können wir die »Eine Menschheit« wohl als Gedanken fassen, aber nicht in unsere auf nahe soziale Verhältnisse angelegten Gefühle aufnehmen (vgl. 2.4 und 3.1).

Die vom biblischen Glauben her gedachte »eine« Welt geht von Gott als Schöpfer aller Kreaturen aus. Ihr entspricht eine Globalisierung, die auf Versöhnung und Verständigung, Bekämpfung der Armut, sozialen Ausgleich, den Respekt vor gewachsenen kulturellen Traditionen und lebensförderliche Kooperation gerichtet ist. Durch ökonomische und technologische Bildung allein wird sich dies schwerlich erreichen lassen. Entgrenzende Globalisierung richtet vielmehr paradoxerweise neue problematische Grenzen auf. Wenn der Bildungsdiskurs auf die Globalisierung Bezug nimmt, sind die

*Opfer der Globalisierung* und die Spannungen zwischen privilegierten und nicht-privilegierten Ländern nur selten ein Thema.

Bildungspolitische Empfehlungen wie die des »Forum Bildung« sind deshalb zu ergänzen und zu vertiefen. Es ist völlig richtig, dass die Förderung und Integration von Migrantinnen und Migranten ein »zentrales Element von Bildung in allen Bildungsbereichen« werden muss (Empfehlungen 2001, X). Bildung soll »Offenheit und Akzeptanz unterschiedlicher Kulturen fördern«; dazu gehört, einen breiten Bildungszugang sicherzustellen und dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche anderer Herkunft »ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben« (ebd.).

Erstens dürfen jedoch die leitenden Motive nicht zu eng gefasst werden und hauptsächlich von den möglichen »großen Risiken« einer misslingenden Integration bestimmt sein. Dieser Ton schwingt zu stark mit, selbst wenn gleichzeitig von gegenseitiger »Bereicherung« die Rede ist. Zweitens darf nicht verdrängt werden, dass nicht nur die Migranten und Migrantinnen integrationsoffen zu lernen haben, sondern auch die Glieder der einheimischen Gesellschaft. Der neue Kulturbezug von Bildung betrifft zwischenkulturelle Begegnung. Bislang wurde Kultur binnengesellschaftlich oder allenfalls eurozentrisch gefasst. Protestantisches Denken war hiervon ebenso mitbestimmt und hatte die »christlich-abendländische Kultur« oder den »Kulturprotestantismus« vor Augen, ferner hauptsächlich *Kultur als menschliche »Gestaltungsaufgabe«*. Im theologischen Kapitel dieser Denkschrift (Kap. 3) ist *Kultur als »Verständigungsaufgabe«* beschrieben worden (vgl. auch die Denkschrift der EKD und der VEF »Räume der Begegnung«, 2002). Diese beiden Seiten des Kulturbezugs von Bildung sind keineswegs gegeneinander auszuspielen, aber die zweite hat an Gewicht sehr zugenommen. Von ihr hängt mehr denn je ein weltweiter Friede ab.

Bildung, wie wir sie brauchen, ist so gesehen nicht nur als Reaktion auf die Globalisierung zu verstehen, sondern auch als Initiative zu einer Globalisierung mit einem anderen Antlitz. Ihr entsprechen schulische Leistungsanforderungen, die binnengesellschaftlich und weltweit zu Verständigung beitragen. Es ist notwendig, Angebote für globales Lernen und entwicklungsbezogene Bewusstseinsbildung zu initiieren und finanziell zu fördern. Im Kern aber wartet in Deutschland auf alle eine noch kaum in ihrem tiefenstrukturellen

Charakter erkannte Aufgabe: Interkulturalität als innere Einstellung in der Bevölkerung.

Die Aufgabe ist schwierig, denn sie rührt an Tiefenschichten. Die »Akzeptanz« Fremder (»Forum Bildung«) wird gefühlsmäßig verhindert, obwohl man sie verbal beteuert. Es ist nicht leicht, sich dem Anderen in seinem Anderssein und dem Fremden in seiner Fremdheit wirklich zu stellen und das Andere zuzulassen: »ihm gegenüberzutreten und es gleichzeitig zu lassen, es anzunehmen, ohne es zu begrenzen, sich von ihm affizieren zu lassen und es dennoch nicht in Besitz zu nehmen ...« (D. Mersch). Der »ganz andere« Gott lehrt jedoch Juden und Christen, »andere« Menschen im Bilde Gottes zu achten.

#### 4.5 Der vernünftige Umgang mit alten und neuen Technologien setzt Bildung voraus

Gemäß ihrem Prinzip, die politische und pädagogische Vernunft zu stärken, ist die Evangelische Kirche in Deutschland weit davon entfernt, Technologien grundsätzlich zu problematisieren. Hierdurch würden die zu unterscheidenden Ebenen von ewigem Heil und weltlichem Wohl verwechselt. Glaubenserfahrungen sensibilisieren aber dazu, unsere gegenwärtigen Erfahrungen mit alten und neuen Technologien zu prüfen; sie können und wollen diese nicht ersetzen. Die zentrale Unterscheidung ist die zwischen dem, was Leben erhält oder zerstört (vgl. Kap. 3).

1. *Ökologische Gefahren* sind zum großen Teil schon auf länger andauernde Auswirkungen konventioneller Technologien zurückzuführen. Die Aufgabe, den Heranwachsenden ein Verständnis für die Zusammenhänge (z. B. von Energieverbrauch und Klimaschutz) zu erschließen, wird in den Schulen unterschiedlich wahrgenommen. »Jemand, der die Literatur kennt und die zeitgenössischen Lebensbedrohungen nicht ernst nimmt, kann heute nicht als gebildet gelten; sein Manko ist ein essentielles und kann nicht durch curriculare Zusätze ausgeglichen werden« (H. Rauschenberger). Diese Maxime ist auch unabhängig vom biblischen Glauben plausibel; die Bibel vertieft sie durch die Weisung, die Erde zu »bebauen und zu bewahren« (1. Mose 2, 15). Die positive Konsequenz ist

vom Elementarbereich an die Ausbildung des Sinns für einen vernünftigen, fürsorglichen Umgang mit der Natur (vgl. 3.1). Am intensivsten werden die Probleme der Gentechnik diskutiert. Wo sind die unverrückbaren Grenzen der Verfügung über entstehendes Leben? Welche Chancen eröffnen sich für die Bekämpfung von Leiden, die Leben einschränken? Das ist keineswegs eine akademische Frage, die in Schulen nicht hineingehört.

2. Neue Technologien durchdringen fast alle Lebensbereiche; sie vernetzen sich und sie dehnen sich aus – mit ungeahnten Möglichkeiten und Risiken für die Entwicklung der Person. Die ausschnittshafte Konzentration mancher bildungspolitischen Initiativen auf die *Informationstechnologien* ist verständlich, sollte aber nicht darauf verengt werden. Eine Losung wie »Die Schüler an den Computer und die Schulen ans Internet!« begründet oder erzeugt keine Bildung. Die Bildungsoffensive in Deutschland darf in dieser Frage nicht provinziell ablaufen und die Stimmen in der internationalen Debatte überhören, die zum Für und Wider längst kritisch aus der Mitte der Elite der Computerspezialisten selbst kommen. Was Schulen und andere Bildungseinrichtungen brauchen, ist nicht lediglich ein äußerer Modernisierungsschub, sondern eine *kriterienbewusste kategoriale technologische Bildung* als ausgewiesener Teil der Allgemeinbildung. Man könnte sich mit dem Ziel begnügen, dafür zu sorgen, dass die Handhabung des Computers so glatt verläuft wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Wie die OECD-Kriterien in PISA für Lesefähigkeit (Reading Literacy) und mathematisches Verständnis (Mathematical Literacy) zeigen, meinen Lesen und Rechnen anspruchsvollere Kompetenzen; analog muss es auch bei der neuen PC-Alphabetisierung um mehr gehen als um Technikkompetenz. Technologien und Informationsmedien erzeugen nicht Bildung, sondern setzen sie voraus. Zwischen der technischen Handhabung von Computern und dem Wissen um ihren sinnvollen Gebrauch ist im Sinne der oben vorgenommenen Beschreibungen verschiedener Wissensformen (vgl. 4.1) zu unterscheiden. Für den Zweck der Handhabung genügen ein Handbuch oder ein Hilfeprogramm; für den Zweck des vernünftigen Gebrauchs ist zu durchschauen, wie Computer (und bereits das Fernsehen) die Lebenswirklichkeit virtuell transformieren und Wahrnehmungen, Erfahrungen und Urteilsvermögen verändern (vgl. 2.4). Analytisches Wissen und funk-

tionales Zweck-Mittel-Denken müssen sich vor dem Forum eines vernünftigen Gebrauchs rechtfertigen.

Gleichzeitig ist lapidar festzuhalten, dass *Personen* nicht zu ersetzen sind. Einer schulischen Grundversorgung in Form von Unterricht ohne notorischen Stundenausfall mit überschaubaren Klassenstärken und mit genügend Lehrkräften gebührt der Vorrang vor technologischen Modernisierungen. Das tagtägliche Leben in pädagogischen Einrichtungen ist ein Zusammensein von Personen; Erziehen und Bilden bleiben in ihrer Grundstruktur personale Prozesse. Apparate sind brauchbare Instrumente, nicht mehr. Es ist nicht zu bezweifeln, »dass wir uns darauf einstellen können, mehr mit Maschinen als mit Menschen zu reden. Aber damit ist noch keine einzige Frage beantwortet« (N. Postman), die den menschlichen Sinn einer technologischen Erneuerung betrifft.

#### 4.6 Bildungsprozesse verlangen Zeit und gesammelte Anstrengung

1. Für Bildung ist das Wechselspiel zwischen persönlicher *Bildungsgeschichte und Lebensgeschichte* charakteristisch: lebensgeschichtliche Gezeiten und Bildung als innere Selbstorganisation. Lehr- und Lernvorhaben können nicht ohne Schaden an den lebensgeschichtlichen Momenten vorbei geplant und durchgesetzt werden. Die Identität eines Menschen besteht letztlich aus seiner Lebensgeschichte im Ganzen. Identität aber meint die Person.

Von Maria Montessoris Erkenntnissen über »sensible Phasen« und die Plastizität des Jugendalters bis zu den Stadien des Erwachsenseins mit Aufbau und Plateaubildung, aber auch Krisen, Verwerfungen und Stagnation, zieht sich wie ein roter Faden die Einsicht in die Bedeutung einer lebensphasengerechten Bildung. Diese Phasen bergen unterschiedliche Chancen; sie führen zugleich an grundsätzliche Grenzen: in Bildung als inneren Vorgang kann und darf nicht willkürlich eingegriffen werden. Bildung ist letztlich eine Sache geistiger Selbstorganisation (vgl. 4.1).

2. Für geistige Selbstorganisation ist einerseits gesammelte Anstrengung, andererseits der schöpferische, »fruchtbare Moment« (F. Coppi) eines unerwarteten Einfalls charakteristisch. Beide Male ist

wiederum Zeit einzuräumen; unter Druck und Angst kann nicht im gemeinten bildenden Sinn gelernt werden. Die Schulen brauchen Lehrende, die mit diesen Vorgängen vertraut sind, das heißt pädagogisch-bildungstheoretisch, nicht nur fachwissenschaftlich ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen. Beobachtungen zeigen das wachsende Interesse an verständlichem, elementarisierendem Unterricht; Untersuchungen belegen aber auch, wie sehr »über die Köpfe hinweg« unterrichtet wird, am Zentrum der Selbstorganisation des individuellen Bewusstseins vorbei. *Bildung als »innere Kultur«* wird verfehlt, um nochmals den schon beim interkulturellen Lernen verwendeten Begriff zu gebrauchen (vgl. 3.1 u. 4.4). Folglich liegt hier der Brennpunkt für eine qualitative Unterrichtserneuerung. Wird dies nicht beherzigt, könnte sich das gegenwärtige Interesse an beschleunigtem, intensiviertem Lernen, für das besonders informationstechnologisch investiert werden soll, dem Wortsinn nach »verrechnen«. Wirtschaftlichkeitsanalysen dürfen die tatsächlichen Lebenskosten nicht unterschlagen.

Die katholische und die evangelische Kirche haben mit einem Bildungskongress im November 2000 in Berlin unter dem Motto »tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung« die Perspektive der Zeit aufgegriffen. In zehn Thesen wurde darauf hingewiesen, wie Weltwissen und Lebenswissen auseinander klaffen, wenn nicht in Muße und biographierelevant gelernt wird. Eine Bildung, die dem Einzelnen Zeit lässt, sich zu entwickeln, ist eine sinnvolle Investition in die Zukunft des Menschen und der Gesellschaft.

3. *Lebendige Zeitrhythmen und schematisierte Zeit* sind zu unterscheiden (vgl. 3.1). Bildung unterliegt auch in der zeitlichen Feingliederung einem Zeitrhythmus. Er beginnt mit dem Wechsel von Tag und Nacht und den unterschiedlichen Phasen von täglicher Anspannung und Entspannung. Bildung braucht Pausen. Reformpädagogen haben zwischen »schaffendem« und »empfangendem« Lernen unterschieden (O. Eberhard). Dies wird besonders in den Kindertagesstätten und an den Grundschulen immer mehr berücksichtigt. Die Evangelische Kirche in Deutschland hat in ihrer Stellungnahme »Religion in der Grundschule« (2000) den »rhythmisierten Schultag« mit »offenem Anfang« und »Gleitzeit«, mit gemeinsamen »Ritualen« und »Freiarbeit«, mit »flexiblen Lernzeiten« und selbstbestimmter Zeiteinteilung ausdrücklich gewürdigt. In den weiterführenden Schu-

len werden diese Einsichten weithin vergessen. Wie Projektmethoden eindeutig zeigen, motiviert hingegen selbst organisiertes und kooperatives Lernen weit stärker und bietet größeren Erfolg.

4. Schon von der Grundschule an befinden sich allerdings die *Schulen in einer selbstwidersprüchlichen Ambivalenz*, die ebenfalls den von PISA in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern wahrgenommenen Reformstau zum Teil erklären könnte. Schulen empfangen gleichzeitig unterschiedliche verpflichtende Signale. Sie sollen zwei gegenläufigen Aufgaben dienen. Als einer »sozialen« Institution erwartet man von ihnen, dass sie in den Kindern und Jugendlichen ein Empfinden für das Nicht-Verrechenbare erwecken und ein kooperatives Zusammenleben einüben. Als »leistungsbezogene« Institution muss die Schule messen, einstufen, auslesen, (nicht) versetzen und für die Konkurrenzgesellschaft vorbereiten. Die bildungspolitische Debatte ist bis auf jüngste Überlegungen über dies Dilemma, an dem sich die Lehrkräfte aufreiben, hinweggegangen.

#### 4.7 Bildung braucht Geschichtsbewusstsein, Erinnerung und Gedenken

Den Bereichen von Naturwissenschaft und Technik ist nicht vorzuwerfen, dass nur nach vorn, nicht zurückgeschaut wird, denn es interessieren neue Erfindungen, nicht mehr die anscheinend veralteten. Problematisch wird es erst, wenn man übersieht, dass sich die »wissenschaftlich gelösten Probleme der technischen Verfügung in ebenso viele Lebensprobleme« verwandeln; »denn die wissenschaftliche Kontrolle natürlicher und gesellschaftlicher Prozesse entbindet die Menschen nicht vom Handeln. Nach wie vor müssen Konflikte entschieden, Interessen durchgesetzt, Interpretationen gefunden werden ...« (J. Habermas). Deswegen ist in dieser Denkschrift Bildung auf »Deutungen« und »Interpretationen« der Lebenswirklichkeit bezogen worden (vgl. 4.1). Die bereits in Kapitel 3 betonte Rolle der Geschichte als Raum von kontroversen Deutungen der Wirklichkeit und Austragung von Konflikten ist zu unterstreichen:

1. Geschichte ist mehrsträngig verknötet. Die wichtigste Erinnerungsspur ist die ehrliche Vergegenwärtigung der Zweideutigkeit der menschlichen Spezies. Erfolg und Scheitern, Hoffnungen und Enttäuschungen, Glück und Leid, Schuld und Vergebung, die Kraft zum Guten und die Fähigkeit zum abgrundtief Bösen liegen nah beieinander (vgl. 3.1). Ausweislich der historischen Kriegsforschung machten Friedenszeiten nicht einmal 10 % in der Menschheitsgeschichte der letzten 3400 Jahre aus; in der Regel dominierte Krieg als geschichtliche »Konstante« (R.P. Shaw/Y. Wong).

Die neuen Technologien und die boomenden Industrien sind auf das schnelle Lernen erpicht und angewiesen. Eine von evangelischer Seite auf dem erwähnten Bildungskongress der Kirchen in Berlin (vgl. 4.6) aufgeworfene Frage lautete demgegenüber: *Welche Lektionen lernt die Menschheit zu langsam?* Während in dieser Denkschrift noch sinngemäß gesagt werden musste, dass »in Muße Zeit verlieren, nicht in Hektik Zeit gewinnen zu wollen, Bildung ermögliche« (vgl. 4.6), gilt auch umgekehrt: »Nicht noch mehr Zeit verlieren, um eine humane Existenz für möglichst alle zu gewinnen!« Im Rahmen geschichtsbewusster Bildung sind darum besonders folgende Lektionen menschlichen Versagens zu lernen:

- erstens lernen Menschen zur *Vergangenheit* hin zu schwerfällig aus der Menschheitsgeschichte hinsichtlich der blutigen Spur der *Opfer*,
- zweitens zu langsam und oft nur mit innerem Widerwillen in der *Gegenwart* das Zusammenleben mit Menschen aus anderen Kulturen, mit *Fremden*,
- drittens hinsichtlich der *Zukunft* tödlich halbherzig, um der *Kinder, Enkelkinder und noch ungeborenen Generationen* willen mit diesem Planeten verantwortlich umzugehen.

2. Jede Geschichte kennt Gewinner und Verlierer, Sieger und Besiegte, Täter und Opfer. Die gegenwärtige Diskussion zur Bedeutung einer Erinnerungs- und Gedenkkultur im Lande der Täter hat mit einer bestimmten Geschichte zu tun, der »deutschen Geschichte«. Ohne die Vorgeschichte der Entstehung des nationalistisch-völkischen Denkens, das im menschenverachtenden Regime des Nationalsozialismus gipfelte, und ohne vor allem den Holocaust, die industrielle Massenvernichtung der Juden, würde es die Auf-

merksamkeit auf individuelle und kollektive Erinnerung und Trauer nicht geben. Auch die geschichtliche Bildung hätte andere Haftpunkte. Jetzt ist das Gedenken an jene, die »zu den Fernsten und Fremdesten« (M. Brumlik) gehörten – oder, obwohl sie in Deutschland wohnten und gut bekannt waren, zu solchen gestempelt wurden –, die unerlässliche Mitte einer Kultur des Erinnerns und Gedenkens.

Wie aber *Erinnern und Gedenken* auszusehen hätten, droht zerredet oder überhaupt verfehlt zu werden. Ein instrumentalisierender, funktionalisierender Umgang, vor dem zur Seite der Sachwelt und Natur gewarnt werden musste (vgl. Kap. 3), lauert an dieser Stelle auch zur Seite der Geschichte hin. »Vor allem ist es uns nicht gegeben, den Wunsch und den Willen der verstorbenen Opfer in irgendeiner Weise für uns zu vereinnahmen, so als ob wir wüssten, welchen Sinn wir eigentlich ihrem letztlich sinnlosen Sterben zu geben hätten« (M. Brumlik). Wie nicht-instrumentalisiertes Erinnern auszusehen hätte und wie es zu menschlicher Bildung als geschichtliche Besinnung gehört, ist verantwortungsvoll zu erkunden. Bei allen tastenden Versuchen wäre eins jedoch auf jeden Fall unerträglich: Gleichgültigkeit, weil Erinnerung und Gedenken als Zukunftsinvestition nicht zählen. Die Opfer würden nachträglich noch einmal getötet, und ebenso – ohne dass sie es merken – die Seelen derjenigen, die so denken sollten.

3. Jeden Sonntag gedenken Christen des Leidens, Sterbens und der Auferstehung Jesu Christi. Sie bekräftigen damit eine *memoria passionis*, ihr Eingedenksein des Leidens mit leidenden Menschen überhaupt. Wie nirgendwo sonst gehören im Judentum und Christentum Gedenken und das Gewinnen von Perspektiven zusammen und sind in ein Spannungsverhältnis von Zukunft und Vergangenheit gebracht. Die Hoffnung auf eine Neuschöpfung macht sich an den uralten Verheißungen der Propheten fest, kommt also aus der Erinnerung. Die Solidarität mit den Geschundenen und Verfolgten, die christliche Ethik insgesamt, ist die Konsequenz aus der Erinnerung an den Menschen Jesus Christus, der als Leidender und Gekreuzigter Zukunft eröffnet. Er hat den Tod überwunden, indem er in den Tod gegangen ist. Es gibt eine durch Praxis und Leiden bewahrheitete *realistische Hoffnung* auf die Veränderung aller ungerechten gesellschaftlichen Verhältnisse, auf die Zählung

des Kriegs zwischen Menschen und Staaten, schließlich auf das Ende allen menschlichen Richtens.

Aus der jüdischen und christlichen Tradition des Gedenkens der Opfer sind wichtige Beiträge zur gesellschaftlichen Bildungsverantwortung hervorgegangen. Zahlreiche örtliche Gedenkstätten verdanken sich unter anderem christlichen Initiativen und Projekten kirchlicher Jugendarbeit, kirchlicher Erwachsenenbildung, Schulen in kirchlicher Trägerschaft etc. Besonders zu erwähnen sind auch Projekte christlicher (Religions-)Lehrkräfte zur »oral history«: lokale Geschichtsschreibung unter Einbeziehung von Zeitzeugen und Lebensbildern besonders aus der Zeit des Faschismus.

Erinnern und Gedenken zeigen sich auch in Bemühungen, Kirchenbauten als sichtbares »Gedächtnis der Christenheit« im öffentlichen Raum zu verstehen und ihre Architektur und Ausstattung in diesem Sinne zu erschließen. Kirchenräume zeigen, wie Menschen verschiedener Zeiten Leben und Tod, Schuld und Sühne, Gott und Welt verstanden haben. Derartige Zusammenhänge in Kirchenräumen aufzuspüren und zu »be-greifen« bedeutet, grundlegenden Bedingungen und Bedürfnissen des Menschseins nachzugehen.

#### 4.8 Zur Bildung gehören Transzendenz und Gottesfrage

1. Die Frage nach Transzendenz und ihrer Bedeutung für zukunfts-fähige Bildung wird weithin vergessen oder verdrängt. Für die meisten Expertisen und Stellungnahmen zum Bildungsverständnis heute scheint es kaum ein Thema zu geben, das ferner liegt als das von Glaube, Religion und Transzendenz. Religion wird vor allem mit Tradition assoziiert – und damit mit einer Vergangenheit, an die man bei der Suche nach zukunfts-fähiger Bildung nicht zu denken brauche. Insofern folgt der Bildungsdiskurs implizit einem naiven Modernisierungsdenken, für das die Vergangenheit nicht mit zu bewahrender Tradition und Erinnerung verbunden ist (vgl. 4.7), sondern einfach überholt erscheint. Mit einem solchen Modernisierungsdenken verbindet sich ferner vielfach noch immer die Annahme eines umgreifenden und irreversiblen Säkularisierungsprozesses, aufgrund dessen mit einem immer deutlicheren Verlassen von Religion zu rechnen sei, am Ende vielleicht sogar überhaupt mit dem Verschwinden von Religion zumindest in der

aufgeklärten Öffentlichkeit. Gerade in Deutschland und in Teilen Europas wird an einem solchen Säkularisierungsverständnis festgehalten, obwohl es in der internationalen religionssoziologischen Diskussion längst überwunden ist. Religionssoziologen wie Peter L. Berger sprechen inzwischen mit Nachdruck von einer »*Entsäkularisierung*« (»desecularization«).

2. Die deutsche Vereinigung hat zu einer insgesamt neuen Situation geführt. Dabei hat sich an der religiösen und besonders der kirchlichen Situation in Ostdeutschland wenig geändert. Nach wie vor gehören 70 bis 80 % der Bevölkerung in den östlichen Bundesländern keiner Konfession an. In Westdeutschland sind hingegen durchaus Tendenzen zu beobachten, die der Erwartung einer »Entsäkularisierung« entsprechen können. Stichworte wie »Wiederkehr der Religion«, »neue Spiritualität«, »Generation der religiösen Suche« etc. machen deutlich, dass wir es nicht einfach mit einem Religionsverlust oder einem Abnehmen des religiösen Interesses zu tun haben, sondern mit einem *Wandel von Religion*. Rückläufige Kirchlichkeit im Sinne der Teilnahme an kirchlichen Veranstaltungen oder – wie besonders in Ostdeutschland – geringe Kirchengliederung sind nicht gleichzusetzen mit dem Schwinden oder dem völligen Ausfall von Religiosität und – freilich oft diffuser – Spiritualität. Gerade für Jugendliche, aber auch für Erwachsene spielt die *individuelle Sinnsuche* nach wie vor eine wichtige Rolle – manchen Untersuchungen zufolge sogar in zunehmendem Maße. Den evangelischen Religionsunterricht besuchen in Ostdeutschland zum Teil über 50 % konfessionslose Jugendliche, und zwar aus Neugier, wegen des offenen Gesprächsklimas und aus Interesse an der Gottesfrage. In den alten wie den neuen Bundesländern stehen allerdings weder die Kirchen noch neue religiöse Gruppierungen im Zentrum der in sich noch einmal sehr unterschiedlichen Aufmerksamkeit auf Religion. Die Individualisierung hat auch den religiösen Bereich erfasst. Darin kann die vielleicht am weitesten reichende Folge des genannten Wandels von Religion identifiziert werden.

3. Der religiösen Individualisierung entspricht im Blick auf die Gesellschaft eine zunehmende religiöse Pluralität, sei es innerhalb des Christentums oder hinsichtlich der Präsenz unterschiedlicher Religionen in Deutschland und Europa. Auf die Bedeutung eines

interkulturellen und interreligiösen Lernens wurde im Zusammenhang der Globalisierung bereits hingewiesen (vgl. 4.4). Sie gründet in der *allgemeinen anthropologischen und ethischen Unverzichtbarkeit religiöser Bildung*. Im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen brechen unvermeidlich anthropologische Fragen auf, die eine zumindest potentiell religiöse Bedeutung besitzen (vgl. 2.2). Besonders deutlich ist dies bei der Frage nach Leben und Tod überhaupt. Ähnliches gilt ethisch für die Suche nach einem unverbrüchlichen, tragenden Grund für gerechtes Handeln in einer ungerechten Welt. Eine Bildung, die Kindern und Jugendlichen gerecht werden will, kann auf diese Dimension grundsätzlich nicht verzichten. Zusammengefasst geht es um das Lebensverständnis im Ganzen und um die Bestimmung des Menschen. Aus christlicher Sicht gehört zum Menschsein konstitutiv der Bezug auf Gott.

4. Hinter der Transzendenzvergessenheit heutiger gesellschaftlicher Bildungsdiskurse steht neben einem verfehlten Säkularisierungsglauben noch eine weitere Entwicklung: Während früher ganz selbstverständlich von religiöser Bildung auch ein Beitrag zur ethischen Bildung erwartet wurde, gilt dies angesichts der religiösen und weltanschaulichen Pluralität in der Gesellschaft heute als fraglich. In einer multikulturellen Gesellschaft brauche die ethische Bildung, so wird argumentiert, gerade eine nicht-religiöse Basis, eben weil eine religiöse Begründung der Ethik nicht mehr konsensfähig sei. Dabei bleibt freilich umstritten, woher eine solche ethische Bildung die Motive für ein entsprechendes Handeln beziehen soll. Wie aber die Antwort auch ausfallen möge, die Gesellschaft braucht den *ethisch-religiösen Diskurs*, und Schulen brauchen die Kooperation zwischen Religions-, Philosophie- und Ethikunterricht, um den Kindern und Jugendlichen zu einem begründeten, wertbezogenen Urteil zu verhelfen und verantwortliches Handeln anzubahnen (vgl. »Identität und Verständigung«, EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht in der Pluralität, 1994).

5. In der Frage nach Glaube, Religion und Transzendenz verdichten sich somit noch einmal mehrere in diesem Kapitel erörterte Rückfragen an den heutigen Bildungsdiskurs (vgl. auch Kap. 3). Transzendenzbewusstsein ist nicht etwas, das einfach durch den Hinweis auf religiöse Mehrheits- oder Minderheitssituationen be-

gründet oder abgewiesen werden kann. Es steht auch hier – ähnlich wie in Recht und Politik (vgl. 2.4) – für eine dem Gemeinwohl dienende kritische Selbstrelativierung im Sinne der Unterscheidung von Letztem und Vorletztem, wobei allerdings auch das Vorletzte aus der Perspektive des Letzten betrachtet und beurteilt werden muss (D. Bonhoeffer). Transzendenz ist nicht darum eine Zukunftsherausforderung, weil alle zum (Gottes-)Glauben (zurück-)geführt werden sollen. Sie ist es vielmehr deshalb, weil das Leben und Überleben aller Menschen auf Grenzen angewiesen bleibt, die nur um den Preis der Menschlichkeit vergessen oder verletzt werden dürfen. Unter diesem Blickwinkel ist die *Frage nach Gott* geradezu als Schlüssel zukunftsfähiger Bildung anzusprechen – nicht so, dass es zum Gottesglauben bildungstheoretisch keine Alternativen gäbe, wohl aber so, dass die mit der Gottesfrage verbundenen Fragen bildungstheoretisch unausweichlich sind.

## 5. Bildung in menschlichen Maßen – Thesen

1. Die in den 90er Jahren immer intensiver geführte Bildungsdebatte hat mit den internationalen Vergleichsuntersuchungen von PISA ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht. Sie sind ein Anlass für Reflexionen, die über die Ergebnisse von PISA hinausreichen. Die festgestellten Defizite des deutschen Schulsystems müssen entschlossen angegangen werden. Es ist erschreckend, in welcher Weise die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht den Bildungserfolg behindert oder begünstigt. Wegen der Bedeutung der Unterrichtsqualität und -kultur ist aber ein unverkürztes mehrdimensionales Verständnis von Bildung zugrunde zu legen. *Bildung betrifft den einzelnen Menschen als Person, seine Förderung und Entfaltung als »ganzer Mensch« und seine Erziehung zu sozialer Verantwortung für das Gemeinwesen.*

2. *Bildung spiegelt als Kulturanspruch die Sinn- und Wertorientierung einer Gesellschaft und verlangt daher einen kontinuierlichen öffentlichen Bildungsdiskurs.* Über Bildung kann in liberalen demokratischen Staaten keine Instanz allein entscheiden. Daher ist die begonnene breite öffentliche Bildungsdebatte zu begrüßen und systematisch fortzusetzen. An ihr haben sich die Schulen als Stätten einer selbst-reflexiven Bildung unter Einbeziehung der Elternschaft zu beteiligen. Ferner ist es notwendig, über bildungsbezogene Leistungen und Entwicklungen umfassend, regelmäßig und selbstkritisch öffentlich zu berichten, die Bevölkerung für notwendige gemeinsame Anstrengungen zu gewinnen und die finanziellen Lasten offen zu legen. Nur so kann das Bildungswesen effizienter und bedarfsgerechter werden. Dabei ist darauf zu achten, dass Orientierungswissen mit Verfügungswissen Schritt hält.

3. *Die Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Gegenwart erstrecken sich auf schulische wie außerschulische Bereiche.* Entsprechend umfasst Kultur über das traditionelle ästhetische Verständnis hinaus die humane Kultivierung aller Lebensverhältnisse. Hierbei bilden die Familie, das Zusammenleben der Generationen und das Zusammenleben mit Menschen anderer Herkunftskulturen besondere Prüfsteine des kulturellen Willens und Vermögens. Eine bürgergesellschaftliche Lernkultur lebt gleichermaßen von formellem und informellem Ler-

nen, von Bildungserfahrungen in Schule und Alltag. Beide Lernformen sind anzuerkennen und gegenseitig anschlussfähig zu machen.

4. *Bildung muss Wissen und Lernen inhaltlich qualifizieren.* »Lernen« und »Wissen« sind Funktionsbegriffe. Sie geben von sich aus nicht zu erkennen, was gelernt werden soll, welches Wissen zu welchen Zwecken in welchen Dimensionen unbedingt notwendig ist und wie sich die Auswahlkriterien ihrerseits begründen. Weder die räumliche Entgrenzung durch die neuen Informationsmedien noch die zeitliche unter der Devise lebenslangen Lernens liefern als solche inhaltliche Kriterien. Bildung dagegen fragt umfassender nach der Substanz und den Zielen von Wissen und Lernen. Die nationale und europäische Bildungsdiskussion braucht deswegen unter Beachtung der Bildungshoheit der Bundesländer eine Aufklärung über Bildung, die stärker an inhaltlichen Maßstäben und Qualitäts Gesichtspunkten orientiert ist.

5. Wissen als äußere Beherrschung von Mitteln ermöglicht noch nicht verantwortungsbewusstes Handeln. Erst Bildung als Wertbewusstsein in der Einschätzung der für das »Überleben« und das »gute Leben« notwendigen Zwecke begründet vernünftige Mittel- und Ressourcenverwendung. Die alte Unterscheidung zwischen Wissen und Weisheit ist heute mehr denn je notwendig. *Bildung meint den Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein und Handeln im Horizont sinnstiftender Lebensdeutungen.*

6. »Lebensdeutungen« sind als Raum der Sinnfindung nicht machbar, sondern erwachsen aus leidvollen und beglückenden geschichtlichen Erfahrungen. Sie verkörpern sich in Kunst und Religion, Fest und Feier, Gedenken und Erinnern. In der Philosophie wird über sie nachgedacht. *Bildung ist dringend als geschichtliche, ästhetische, religiöse, ethische und philosophische Bildung erforderlich.* Die Marginalisierung der nicht verrechenbaren Seiten menschlichen Lebens wäre im Spiegel der »Maße des Menschlichen« unverantwortlich.

7. Maße und Grenzen des Menschlichen als Maßstäbe von Bildung sind interdisziplinär von mehreren Seiten aus bestimmbar. Sie sich bewusst zu machen hilft, mögliche Maß-Losigkeiten zu vermeiden

und die notwendigen Aufgaben verantwortungsvoll und realitäts-gerecht wahrzunehmen. Maßstäbe werden bereits anthropologisch im Blick auf die menschheitsgeschichtliche Entwicklung sichtbar. Evolutionsbiologen verweisen auf Chancen und Grenzen des Lernens. Sie betreffen kognitives Lernen genauso wie ethisches Handeln, das letztlich viel voraussetzungsreicher und schwieriger ist. Ein effektives solidarisches Handeln, das Verständigung und Zusammenleben mit Fremden sowie globale soziale Verantwortung einschließt, die über den Nahbereich hinausgeht, ist nicht selbstverständlich. Leitziele für Bildung und Bildungspolitik sind Arbeitsmarktfähigkeit und Verständigungsfähigkeit. Daraus folgt: *Die Bildungsaufgaben, die der Verständigung in der eigenen Gesellschaft und dem Frieden weltweit dienen, sind neben den zu steigernden kognitiven Schulleistungen gleichgewichtig.* Im Brennpunkt stehen dabei besonders Eindämmung von Aggression und Überwindung von Gewalt. Sie machen ein pädagogisches Handeln notwendig, das Regeln kennt und Grenzen setzt.

8. *Bildung für eine offene Zukunft kann nicht aus der Zukunft abgeleitet werden, hat jedoch auf erkennbare zukünftige Gefahren zu antworten.* Der Ruf nach einer zukunftsfähigen Bildung wird in einer Situation gesellschaftlicher Dynamik laut, durch welche die Zukunft gerade wegen des beschleunigten Wandels in vielen Hinsichten immer weniger vorhersehbar ist. Gleichzeitig zeichnen sich mit beklemmender Deutlichkeit vor allem ökologische Gefahren ab, die sich in der Zukunft auswirken werden, wenn man sie nicht rechtzeitig abwehrt und für sie durch eine ökologische Bildung sensibilisiert.

9. *Bildung ist eine sozialetische Herausforderung und hat dem Aufbau rücksichtsvoller Beziehungen in einer Solidargemeinschaft zu dienen.* Etwa 15 % der Jugendlichen haben keinen Bildungs- oder Ausbildungsabschluss. Sie drohen ausgegrenzt und marginalisiert zu werden. Unsere Situation verlangt neben einer sozial ausgleichenden regionalen und stadtteilbezogenen Bildungsförderung (Kindertagesstätten, Ganztagschulen bzw. Ganztagsbetreuung, Schulsozialarbeit) und sozialpädagogischen Konzepten für Schulen (besonders mit Ganztagsangeboten) konsequentes Handeln; es darf nicht bei bloßen Appellen und Absichtserklärungen bleiben.

10. An Maße des Menschlichen ist auf der Grundlage biblisch-christlicher Glaubenserfahrung besonders aus theologischer Perspektive zu erinnern. Von Menschen darf in Bildungsplanungen nicht in abstrakten Kategorien gehandelt werden, über die man sie als individuelle Personen vergisst. Die Einzelnen sind als Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihren konkreten Lebenslagen wahrzunehmen und als Subjekte zu stärken. *Wir brauchen Bildungseinrichtungen mit einer Kultur der wechselseitigen Anerkennung, die sich im Umgang mit den schwächsten Gliedern, den Kindern, den Alten und den Behinderten, zu bewähren hat.* Dafür sind im Elementarbereich, in der Jugendarbeit und im schulischen Umfeld entsprechende Räume zu eröffnen, in denen Kinder und Jugendliche primär an Vorbildern und durch eigenes Engagement erfahren, was Menschsein und menschliche Gemeinschaft meinen.

11. *Die Frage nach Gott ist für zeitgemäße Bildung unabdingbar, da sie vor absolutierendem Denken und Handeln schützt.* In der für den Protestantismus zentralen Rede von der »Rechtfertigung« des Menschen »allein aus Gnade« und »allein durch den Glauben« wird zwischen Gott und Mensch sowie zwischen dem Menschen als »Person« und seinen »Werken« ebenso radikal wie heilsam unterschieden. Die Radikalität dieser Unterscheidung bewahrt vor Absolutsetzungen jeder Art.

12. Die vorstehenden Thesen betreffen übergreifende Bildungsdimensionen und -aufgaben. Gerade in diesem weiten Bezugsrahmen heben sich die folgenden spezifischen Herausforderungen des Schulsystems und anderer pädagogischer Einrichtungen um so klarer ab. Im Blick auf die Schulen kann man deutlicher ermessen, was gemeint ist, wenn im Lichte der PISA-Ergebnisse von Schwächen qualitativer Natur im deutschen Schulsystem die Rede ist. *Bildung in den Schulen braucht vordringlich eine Qualitätssteigerung des Unterrichts, um »bildendes« Lernen mit Zeit für gesammelte Anstrengung, Besinnung, Vertiefung und Übung zu ermöglichen.* Aus ihr erwächst Leistung als nachhaltige, selbständige innere Aneignung. Erst die Bildungskategorie macht begreiflich, worauf sich Lehren und Lernen, Leistungsforderungen und Qualitätskontrollen im Kern zu richten haben.

13. *Lernen im Zeichen mehrdimensionaler und lebensbegleitender Bildung trägt zur inneren Einheit der verschiedenen Bildungseinrichtungen bei.* Das einheitliche Moment liegt paradoxerweise in der Rücksicht auf menschliche Differenz in Gestalt persönlicher Individualität. Diese Rücksicht ist unteilbar; sie gilt nicht nur in der Kindheit, sondern auch gegenüber jedem Jugendlichen und Erwachsenen als unverwechselbarem Einzelnen. Was in Kindertagesstätten den sorgsamsten Umgang mit jedem einzelnen Kind bestimmen soll, wird an den Schulen im Grundsatz nicht hinfällig. Auch berufliche Weiterbildung sollte als ein Ingrediens der Erwachsenenbildung angesehen werden, die es immer mit dem je besonderen »ganzen Menschen« in human zu gestaltenden Beziehungen zu tun hat. Diese Beziehungen verdanken ihre menschliche Qualität reziproker Verantwortung, dem Zusammenspiel wechselseitiger Rechte und Pflichten.

14. Im Zeichen innerer Einheit und zugleich Differenzierung ist auch das besondere Profil jeder Bildungseinrichtung zu entwickeln. *Einrichtungen für Kinder sollten deutlicher als Bildungseinrichtungen mit einem eigenen Bildungsauftrag ausgerichtet werden.* Dies heißt im Einzelnen: Im vorschulischen Bereich schließt das Recht auf einen Kindergartenplatz die Verpflichtung zu einer breiten frühen Förderung der Kinder ein. Der Erwerb sozialer und sprachlicher Kompetenz sowie die Entwicklung eines motivierten Frage- und Lernverhaltens kommen der Chancengerechtigkeit und der Integration der Kinder von Zuwanderern zugute. Die Kirche ist bereit, sich auf der Basis bewährter Tradition und vielfältig ausgestalteter evangelischer Kindertagesstätten den neuen Aufgaben in diesem Bereich von Diakonie und Bildung zu stellen. Die Stärkung der Erziehung in der Familie und die Anregungspotentiale zur Förderung des Kindes im Elementarbereich sind hierbei gleichrangige Ziele. Eltern sind unersetzlich, zugleich brauchen wir heute – auch aus pädagogischen Gründen – Angebote einer Ganztagsbetreuung, die es Frauen und Männern erlauben, berufstätig zu sein und verschiedene Aufgaben im Haus und in der Arbeitswelt gleichzeitig zu erfüllen, ohne vor unzumutbare Belastungen zu geraten.

15. Schulen ist im Rahmen fester Vorgaben und Strukturen größerer Spielraum zu geben. Er kann zum einen genutzt werden, um besser auf individuelle Bedürfnisse eingehen zu können. Zum anderen ist

ein Ergebnis neuerer Forschung eindeutig: *Bildung und Erziehung hängen wesentlich von der Qualität einer Bildungseinrichtung im Ganzen ab.* Sie verkörpert sich bei einer »guten Schule« in den menschlichen Beziehungen, ist im Schulklima zu spüren und bemisst sich an den lebendigen Bezügen zur Umwelt der Schule. Alles zusammen bildet ihre »pädagogische Kultur«.

16. *Das Bildungssystem muss sich heute besonders im Umgang mit Vielfalt bewähren.* Es handelt sich um eine historisch in ihrer Dringlichkeit neue Herausforderung durch Pluralität verschiedenster Gestalt, nicht zuletzt in Form des kulturellen, ethischen und religiösen Pluralismus. Ihrer Struktur und ihren Funktionen nach tendieren Schulen zu verallgemeinerndem Denken und Handeln. Zwischen langsamen und schnelleren Lernenden, zwischen behinderten und nicht behinderten Heranwachsenden, zwischen bildungsbegünstigten und bildungsbenachteiligten jungen Menschen, nicht zuletzt zwischen jungen Leuten mit differierendem ethnischen und religiösen Hintergrund bestehen gewissenhaft zu berücksichtigende Unterschiede. Besonders in den ersten genannten Hinsichten haben Schulen in evangelischer Trägerschaft, die zum Teil mit Heimen verbunden sind, viele Erfahrungen gesammelt. In dieser Logik ist es falsch, nach mehr Staat und Zentralisation zu rufen. Eine zukunftsfähige Bildungsgesellschaft muss analog zur teilautonomen Einzelschule dezentrale Eigenentwicklungen fördern.

17. *Bildung kann in diesem Kontext durch eine Fächergruppe »Religion und Ethik/Philosophie« die allgemeine menschliche Bildung wesentlich vertiefen.* Diese schulische Fächergruppe besteht aus dem Religionsunterricht der verschiedenen Konfessionen und Religionsgemeinschaften (auch Islam) sowie dem Fach Ethik/Philosophie. Sinn- und wertbezogene Bildung in diesen Fächern öffnet die Augen für Erfahrungen, die uns umgreifen und zeigt Grenzmarken des menschlichen Lebens auf.

18. Das weltbekannte bewährte duale System der beruflichen Bildung in Deutschland droht seine produktive Kraft zu verlieren, wenn die Differenz seiner unterschiedlichen Schwerpunkte aufgehoben werden sollte. Auch hier geht es um das fruchtbare Wechselverhältnis von Differenz und Integration. Verständlicherweise stehen besonders

Berufsschulen im Sog betrieblicher Erwartungen; darum erscheinen allgemein bildende Bildungsprozesse leicht als wenig funktional. Damit aber fiele die Chance weg, dass junge Erwachsene systematisch angeleitet werden, betriebliche Interessen, persönliche Bedürfnisse, gesamtgesellschaftliche Perspektiven sowie grundsätzlich nicht der Verwertbarkeit unterworfenen Dimensionen der Bildung und des Lebens aufeinander zu beziehen. Dafür bestehen gerade in der Adoleszenz besondere Möglichkeiten. Sie ist für die Ausbildung einer reflektierten ethischen Verantwortung eine wichtige Lebensphase. *Funktionswissen und Orientierungs- beziehungsweise Lebenswissen dürfen an keiner Schulart auseinander gerissen werden, auch nicht an den berufsbildenden Schulen.*

19. *An allen Schulen stehen heute die Lehrenden unter erhöhten Erwartungen, denen die Lehrerbildung in Deutschland noch nicht angemessen entspricht.* Die fachwissenschaftliche Ausbildung erfüllt anspruchsvolle Standards, die pädagogische nicht. Für die aufmerksame Beachtung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin fehlt im Unterrichtsbetrieb Zeit, für die Bewältigung flankierender sozialpädagogischer Herausforderungen (z. B. Gewaltprävention) mangelt es an Kompetenz und Kraft. Der Lehrerberuf ist anstrengender geworden; seine öffentliche Würdigung lässt zu wünschen übrig. Die Bildungspolitik gerät an dieser Stelle vor eine empfindliche Bewährungsprobe.

20. *Die Zukunft der Bildung ist auf Anstrengungen und Opfer aller angewiesen.* Die Evangelische Kirche in Deutschland sieht die Bildungsproblematik, die weit über die Schule hinausreicht, im Blick auf die Situation der Generation der jungen Menschen insgesamt in Sorge, aber auch in Zuversicht. Jugendliche wollen einer Zukunft entgegengehen, für die sie gebraucht werden. Sie möchten schon in der Gegenwart empfinden, dass sie etwas wert sind und anerkannt werden. Sie wollen spüren, dass es sich lohnt, für diese Welt und in ihr zu leben und etwas zu leisten. Wenn die Jugendlichen diese Momente überzeugend erfahren, können und werden sie sich mit Staat und Gesellschaft identifizieren und im Gemeinwesen engagieren. Dazu brauchen wir einen Prozess, der das Vertrauen zwischen den Generationen und die Verantwortung füreinander durch alle Brüche und Ambivalenzen hindurch stärkt.

# Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend

## *Mitglieder:*

Redakteur Jörgpeter *Ahlers*, Hamburg  
Ministerialdirigentin Dr. Ingeborg *Berggreen-Merkel*, München  
Ltd. Regierungsschuldirektor a. D. Professor Günter *Böhm*, Münster  
Parl. Staatssekretär a. D. Wolf-Michael *Catenhusen*, Münster  
Hedi *Colberg-Schrader*, Hamburg  
Pfarrer i. R. D. Roland *Degen*, Dresden  
Professor Dr. Karl-Heinz A. *Geißler*, München  
Professor Dr. Peter *Meis*, Moritzburg  
Professor Dr. Richard *Münchmeier*, Berlin  
Ltd. Regierungsschuldirektor a. D. Jörgen *Nieland*, Mettmann  
Professor Dr. Dr. h.c. Karl-Ernst *Nipkow*, Tübingen (*Vorsitzender*)  
Generalsekretär Pfarrer Ulrich *Parzany*, Kassel  
Staatssekretär Günther *Portune*, Dresden  
Direktor Professor Dr. Christoph Th. *Scheilke*, Stuttgart  
Professorin Dr. Annette *Scheunpflug*, Nürnberg  
Professor Dr. Ulrich *Schwab*, München (*Stellv. Vorsitzender*)  
Professor Dr. Friedrich *Schweitzer*, Tübingen  
Realschullehrer i. R. Dieter *Velten*, Linden († 26.12.2002)  
Akademiedirektor Pfarrer Peter *Vogel*, Meißen  
Landtagspräsident Professor Rolf *Wernstedt*, Hannover  
Staatsministerin Karin *Wolff*, Wiesbaden

## *Ständige Gäste:*

Oberkirchenrat Dr. Jürgen *Frank*, Hannover  
Oberkirchenrat Detlef *Rückert*, Berlin  
Kirchenrat Klaus *Schmucker*, München

## *Geschäftsführung:*

Oberkirchenrat Matthias *Otte*, Hannover