

Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft

Für Norbert Mette

**Hg. von Gottfried Bitter und
Martina Blasberg-Kuhnke**

UNA

echter

UNA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2011 Echter Verlag GmbH, Würzburg

www.echter-verlag.de

Druck und Bindung: Difo-Druck GmbH, Bamberg

ISBN 978-3-429-03424-5 (Print)

978-3-429-04610-1 (PDF)

978-3-429-06027-5 (Epub)



K-120-058

Elisabeth Naurath

Bildung und Gerechtigkeit

Ein Plädoyer für Familienbildung als Alltagsbildung

Bildung und Armut

Sara T. (23 Jahre) ist erneut schwanger geworden. Auch diesmal ist es einfach passiert. Sara T. hat einen dreijährigen Sohn, der vorwiegend bei Saras Mutter aufwächst (diese ist verwitwet und arbeitet als Reinigungskraft). Ungewollt. Als sie die Schwangerschaft feststellt, hat sie sich bereits vom Vater des werdenden Kindes getrennt. Einerseits freut sie sich auf das Kind und andererseits weiß sie gar nicht, wie das werden soll, denn Sara hat keine abgeschlossene Berufsausbildung und lebt von Gelegenheitsjobs. Daher reichen Zeit und Geld nie aus (z.B. für neue Kinderkleidung, Kindergartenplatz oder Angebote der Frühförderung) und sie befürchtet, ihrer Mutter, die zunächst entsetzt und vorwurfsvoll auf die erneute Schwangerschaft reagiert hat, nun noch mehr auf der Tasche zu liegen. Nach einigen konfliktreichen Gesprächen entscheidet sie sich für das Kind, nachdem ihre Mutter auch weitere Unterstützung zugesagt hat. Sie wissen, dass es trotz ihres ‚guten Willens‘ sehr schwierig werden wird, beiden Kindern einen guten Start ins Leben zu ermöglichen.

In kaum einem europäischen Land bestimmt die soziale Herkunft die Bildungschancen der Heranwachsenden so evident wie in Deutschland. So zeigten Internationale Vergleichsstudien wie beispielsweise PISA, dass in allen Ländern bedeutsame Zusammenhänge von Kompetenzen (wie beispielsweise Lese- und Rechtschreibkompetenz) und sozialer Herkunft bestehen. Entscheidend scheint die über Berufsklassifikation ermittelte sozioökonomische Stellung der Eltern: „Vergleicht man nun z.B. die Kompetenzen, die Kinder aus dem oberen Viertel der Verteilung erreichen, mit den Leistungen aus dem unteren Viertel, dann liegen in Deutschland die durchschnittlichen Differenzen [...] deutlich über dem OECD-Durchschnitt“ (Aktionsrat Bildung 2007, 30). Während die bildungspolitische Diskussion lange Zeit auf die Schulentwicklung fokussiert war, wird immer deutlicher, dass der Zusammenhang von Bildungs- und Berufsbiographie lebensgeschichtlich deutlich

früher anzusetzen ist. Offensichtlich hängen defizitäre Bildungschancen und Zukunftsaussichten (in beruflicher, finanzieller – ja sogar gesundheitlicher Hinsicht) eng zusammen. Die so genannte Armutsdenkschrift der *EKD* (vom Juli 2006) setzte daher wichtige Impulse, Armut als evidenten Bedingungsgrund für eine drastische Benachteiligung der Bildungsmöglichkeiten zu sehen. Aktueller denn je müssen wir heute feststellen, dass sich die Schere zwischen ‚arm‘ und ‚reich‘ weitet und das Armutsrisiko des Mittelstandes – nicht erst durch die Finanzkrise – drastisch erhöht ist. Die seit den 70-er Jahren kontinuierlich ansteigende Arbeitslosigkeit führt dazu, dass immer mehr Menschen von Leistungen auf dem Sozialhilfeniveau leben müssen. Überdurchschnittlich betroffen sind Kinder (von Alleinerziehenden) und junge Erwachsene (zwischen 18-24 Jahren). Deutlicher als bisher müssen die Zusammenhänge betont werden, die Bildungschancen als lebensweltliches Bedingungsgefüge in seiner Komplexität und Interdependenz in den Blick nehmen. Insofern muss einer *Verteilungsgerechtigkeit* im Blick auf die materiellen Güter und Sicherheiten eine *Beteiligungsgerechtigkeit* korrespondieren, so die Forderung der Denkschrift. Da von allen zur Armut beitragenden Faktoren mangelnde Bildung am deutlichsten durchschlägt, heißt zukunftsfähige Sozialpolitik Initiativen zu entwickeln, in Bildung zu investieren, nicht nur in institutionalisierter Selbstreferentialität solide Bildungsarbeit in Kindergarten und Schule zu leisten, sondern schon im Säuglingsalter besonders auch ‚bildungsfernere‘ Schichten mit adäquaten Angeboten zu erreichen. Insofern müssen Kinder lebensgeschichtlich möglichst frühzeitig und gezielt gefördert werden, um herkunftsbedingte Abhängigkeiten und Benachteiligungen zu relativieren.

Bildungsgerechtigkeit für alle! – eine theologisch begründete Herausforderung

Im Herbst 2010 plädierte die *Synode der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD)* unter dem Motto ‚Niemand darf verloren gehen!‘ für Bildungsgerechtigkeit als ‚gerechter Teilhabe‘ aller an Bildung und Ausbildung auf der Basis einer jedem Menschen zustehenden Beteiligung an den wirtschaftlichen, sozialen und solidarischen Prozessen der Gesellschaft. Damit wird einer in der christlichen Bildungstheorie

grundlegend verankerten theologischen Anthropologie Ausdruck verliehen, die die Bildungsfähigkeit und -bedürftigkeit aller unabhängig von Herkunft, Stand oder Geschlecht fordert. Grundlegend ist für eine evangelisch begründete Bildungstheorie, dass sich der Bildungsprozess am Individuum als dem Subjekt seiner Bildung orientiert, weil sowohl schöpfungs- als auch rechtfertigungstheologisch keine Instanz die von Gott gesetzte und zugesprochene Würde und Achtung der Person in Frage zu stellen vermag. Christliche Anthropologie rekuriert auf das Gegenüber des Menschen als Geschöpf zu seinem Schöpfer, das sein Personsein in der Gottebenbildlichkeit (*imago dei*; Gen 1, 26f.) setzt. Die unhinterfragbare Würde als Person begründet wiederum die Freiheit zur Subjektwerdung, die sich in ständigem Weltzusammenhang als Übernahme von Rollen und Funktionen und der Möglichkeit zur Distanzierung von eben diesen vollzieht. Hier wiederum korreliert der Bildungsgedanke mit dem protestantischen, rechtfertigungstheologisch begründeten Freiheitsverständnis, da die gegebene Unmittelbarkeit transzendiert wird. Das heißt: dem Menschen wird zugetraut, über sein bisheriges Denken und Handeln hinauszugehen und die in ihm liegenden Möglichkeiten und Potenziale zur Entfaltung zu bringen. In dieser Perspektive ist die Selbstbildung als Befähigung zur Freiheit intendiert. Möglich ist dies aufgrund der Zusage bedingungslosen Angenommen-Seins durch Gott in der Liebe und Gerechtigkeit Jesu Christi, die jeder Bevormundung durch Autoritäten sowie jeglicher Funktionalisierung widerspricht. In dieser von der Barmherzigkeit Gottes ausgehenden und allen Menschen allein durch Glauben (*sola fide*) zugesprochenen Gnade konvergieren Gerechtigkeit und Bildung als ‚Zusage und Anspruch‘ oder ‚Gabe und Aufgabe‘. Dies bedeutet, dass aus theologischer Perspektive allen Menschen von Geburt an die größtmögliche Offenheit für Bildungschancen ermöglicht werden soll. Eine Herausforderung, die insbesondere den Faktor sozialer Benachteiligung in den Blick nehmen muss, um sensibel und gezielt gegenzusteuern. Hier ist auch der Staat – in weit stärkerem Maß als bisher geschehen – in die Verantwortung gestellt, die privaten und familiären Ressourcen konstruktiv-kritisch in den Blick nehmen und eventuell auch korrigierend zu unterstützen.

Familienbildung als Alltagsbildung: ein Schlüssel zur Bildungsgerechtigkeit

Die Basis gelingender Bildungsprozesse liegt zunächst in der Qualität der Primärbeziehungen, die als Erfahrung unbedingten Angenommen- und Geliebtseins den Boden für die weitere Entwicklung der Persönlichkeit bilden. Auch wenn die Bedeutung frühkindlicher Entwicklung und Bildung in der gegenwärtigen bildungspolitischen Offensive deutlich betont und gefordert wird, ist bislang nur wenig im Sinne einer fördernden und bekräftigenden Eltern- bzw. Erwachsenenbildung als alltagsrelevanter Familienbildung konkretisiert und umgesetzt. Auch der flächendeckende Aufbau bzw. Ausbau von Familienzentren (in manchen Bundesländern auch Eltern-Kind-Zentrum oder Mütterzentrum genannt) mit unterstützenden Beratungs- und Hilfsangeboten bleibt bislang weit hinter den Erwartungen zukunftsweisender Familienbildung zurück.

Inwiefern kann ein Konzept von ‚Familienbildung als Alltagsbildung‘ der Herausforderung von wachsender Bildungsgerechtigkeit entsprechen? Mit dem Begriff der ‚*Familienbildung*‘ soll in Erweiterung des gängigen Begriffs der Elternbildung dem systemischen Charakter von Familie Rechnung getragen werden: So ist im Sinne eines ‚Familie haben alle‘ (Huber 2006) einerseits an ein generationenübergreifendes Konzept gedacht, andererseits wird jedoch dem gegenwärtigen sozialen Wandel Rechnung getragen, indem der Familienbegriff dezidiert auch auf ‚Ein-Eltern-Familien‘ angewendet werden kann. Nicht nur das Armutsrisiko steigt erwiesenermaßen für Kinder und Jugendliche alleinerziehender Elternteile extrem an, sondern damit auch die Gefahr misslingender Bildungschancen. Im Rekurs auf das eingangs dargestellte Beispiel (ungewollte Schwangerschaft von Sara T.) sind Bildungsangebote daher nicht nur auf familiäre, für das Kind wichtige Bezugspersonen (wie die Großeltern) auszuweiten, sondern dezidiert durch einen größeren Kontext weiterer ‚zuständiger‘ Personen im Sinne eines sich gegenseitig korrigierenden Effekts zu optimieren. Neben staatlichen Initiativen liegen in kirchlichen Bildungsangeboten (der Gemeinde vor Ort), aber auch der konfessionell ausgerichteten Erwachsenenbildung große, z.T. auch noch ungenutzte Chancen der Familienbildung. Insbesondere die durch Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen erwiesene

Problematik eines sich vorwiegend auf die bürgerliche bzw. gehobene Bildungsschicht bezogenen Klientels muss hier kritisch hinterfragt werden: wo wirken beispielsweise sprachliche Barrieren (z.B. elaborierter Predigtstil), aber auch Vorstellungen traditionell-bürgerlicher Lebensformen (kirchliches Ehe- und Familienverständnis) für Menschen in prekären Lebenssituationen (Trennung, Scheidung, Arbeitslosigkeit etc.) bzw. aus niedrigeren Bildungsschichten ausgrenzend? Wie können Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus nicht kirchlich sozialisierten Kontexten so angesprochen und einbezogen werden, dass die Widerstände sozusagen auf beiden Seiten geringer werden?

Meines Erachtens ist in diesem Zusammenhang die Betonung des bildungstheoretischen Anspruchs von ‚Familienbildung‘ wegweisend: es soll um lebensbegleitende Angebote gehen, die den Prozess einer wechselseitigen Erschließung von Subjekt und Welt in Freiheit betonen. Gemeint ist, dass nur eine subjektorientierte, an den Bedürfnissen und situativen Gegebenheiten der jeweiligen Eltern(teile) ausgerichtete Arbeit im Charakter eines dialogischen Angebots die Möglichkeit bietet, kontextuell und unterstützend zu beraten und zu helfen. Zukunftsweisend können letztlich nur Konzepte sein, die in aller Freiheit Chancen eröffnen und von daher einen hohen Plausibilitäts- und Attraktivitätswert haben. Dass Familie hier nicht länger als Defizitmodell, sondern als primäre Instanz zur Vermittlung von Daseinskompetenz fürs Leben konstruktiv in den Blick zu nehmen ist, korrespondiert unter anderem der Bedeutung von religiöser Bildung in Familien, die weniger auf Glauben im Sinne eines Für-Wahr-Haltens theologischer Inhalte als vielmehr auf Glauben als der „Erfahrung des unbedingten Erwünscht- und Anerkanntseins“ (Mette 2001) aufbaut. Im Sinne einer „impliziten religiösen Bildung“ (Domsgen 2004) ist das, was im Zusammenleben der Familien bereits intendiert und gelebt wird, wertschätzend anzuerkennen und durch Bildungsangebote zu unterstützen. Ziel führend erscheinen hier jedoch Angebote, die sich zum einen auf den Lebenskontext von Eltern/bzw. Elternteilen beziehen (also in pädagogischer Hinsicht interessant sind) und zum anderen religiöse Fragen integrieren. Dies sollte jedoch in einem dezidiert offenen Charakter geschehen: Das heißt, dass auch nichtkirchlich sozialisierte und gebundene Eltern angesprochen und in ihrer Kompetenz wahrgenommen

werden. Insofern bedürfen Eltern in den meisten Fällen keiner Belehrung, sondern einer Bekräftigung und Unterstützung in ihrem Handeln. Kirche und kirchliche Erwachsenenbildung hat hier ihren Ort *an der Seite* der Eltern, durch seelsorgerlich-beratende, aber auch neue Perspektiven eröffnende Bildungsangebote. Zentral ist, dass diese Angebote im Sinne einer Wertschätzung gelebten Alltags in den Familien unter der Prämisse ‚familiärer Entlastung‘ (z.B. durch gleichzeitige Kinderbetreuungsmöglichkeiten) geplant werden, sowohl Mütter wie auch Väter in ihren spezifischen Fragen und Problemen ansprechen und ‚niedrigschwellig‘ wahrgenommen werden können, d.h. dass sowohl thematisch als auch formal nicht nur ein Klientel der höheren Bildungsschicht avisiert wird. Zum Beispiel hat sich gezeigt, dass gemeinsame Exkursionen oder so genannte ‚Outdoor-activities‘ (wie Vater-Kinder-Zelten) oder Feste geeignet sind, den Rahmen zu öffnen. Der generationenübergreifende Fokus der Erwachsenen- als Familienbildung wird im Blick auf die gesellschaftlichen Veränderungen plausibel: Um sich auf ihre neue Rolle als Eltern vorzubereiten bzw. den Belastungen und Herausforderungen im Alltag mit (kleinen) Kindern gewachsen zu sein, heißt Eltern-Kind-Arbeit die Belange von *werdenden und jungen Eltern* zur gesellschaftlichen Aufgabe zu machen. Dem Mangel an Tradierung von Erfahrung und praktischer Unterstützung, den der gesellschaftliche Wandel von der Großfamilie zur Kleinfamilie mit sich gebracht hat, korrespondiert eine Marginalisierung und Vernachlässigung von unterstützenden Maßnahmen durch gesellschaftliche und auch kirchliche Institutionen. Weitgehend auf sich allein gestellt – untermauert von einer der Freiheit verpflichteten Forderung des unbedingten Schutzes der familiären Privatsphäre – sind viele Eltern besonders in den ersten Lebensjahren des/der Kinder überfordert und geraten schnell an ihre Belastungsgrenzen. Will man Bedingungsfaktoren von Bildungsungerechtigkeit(en) frühzeitig und das heißt möglichst effektiv angehen, so ist die Phase des durch außerfamiliäre Unterstützung getragenen Hineinwachsens in die Elternrolle (Schwangerschaft, Geburt, Säuglings- und Kleinkindzeit) im Grunde der Kairos zur alltagsrelevanten Familienbildung.

Abschließend ist zu sagen, dass mit dem Stichwort der ‚Alltagsrelevanz von Familienbildung‘ bzw. dem Programm einer ‚Familienbil-

„Alltagsbildung“ (vgl. auch Rauschenbach 2007) einer impliziten oder expliziten ‚Trivialisierung‘ des familiären Alltags Vorschub geleistet werden soll. Die hohe Relevanz der sozialisatorischen Bedingungen im häuslichen Kontext ist in ihrem bildungsfördernden Kompetenzerwerb neu zu sichten und zu bewerten. Es ist eine verkürzende Sichtweise, Bildung auf formale Bildung (beispielsweise im Sinne schulischer Bildung) zu fokussieren und damit die lebensweltlichen Bedingungen von Bildungsprozessen, deren Einflüsse und Wirkungen auf die institutionalisierte Bildung gar nicht groß genug eingeschätzt werden können, aus dem Blick zu verlieren. Vielmehr gilt es, Alltagsbildung als Frage nach dem Wo (den anderen Orten), dem Wie (den anderen Modalitäten) und dem Was (den anderen Inhalten) zu unterscheiden: „Diese drei Dimensionen des Was, Wie und Wo der anderen Seite der Bildung werden aber oft bis zur Unkenntlichkeit miteinander vermengt, was dazu führt, dass der Alltagsbildung eine gewisse Beliebigkeit und Nicht-Fassbarkeit zugeschrieben wird, mit der man sich einer eingehenderen Analyse elegant entziehen kann“ (Rauschenbach 2007, 445).

Um das Ziel einer größeren Bildungsgerechtigkeit zu verfolgen, bedarf es daher eines Perspektivenwechsels: die Verzahnung der Lebenssituationen von Familien, der Attraktivität und Angemessenheit lebens(phasen)begleitender Bildungsangebote für Eltern bzw. Alleinerziehende und die oft latenten Bildungsbedingungen des lebensweltlichen Milieus im frühkindlichen Alter muss genauer in den Blick genommen werden. Denn der Herausforderung christlicher Initiativen einer sich annähernden Verwirklichung von ‚Bildung und Gerechtigkeit‘ kann letztlich nur mit folgendem Kurs konstruktiv nachgegangen werden: ‚Im Babyalter muss beginnen, was in Schulzeit und Berufsleben einmal Wirklichkeit werden soll‘!

Literatur

Aktionsrat Bildung (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft), Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007.

Kirchenamt der EKD (Hg.), Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität, Hannover 2006.

Huber, W., Familie haben alle, Berlin 2006.

Mette, N., Art. Familie (Elternhaus), in: LexRp, Bd. 1, Neukirchen 2001, 542-548.

Domsgen, M., Familie und Religion. Grundlage einer religionspädagogischen Theorie der Familie (Arbeiten zur Praktischen Theologie, Bd. 26), Leipzig 2004.

Rauschenbach, T., Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Bildung, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 (2007), H. 4, 439-453.

UNA