

Juliane Ta Van, Katharina Biermann,
Janine Wolf, Jens Dechow (Hrsg.)

„Niemand darf verloren gehen...?!“

Interdisziplinäre Perspektiven im
Schnittfeld von Bildungsgerechtigkeit
und evangelischem Bildungshandeln

WAXMANN

Juliane Ta Van, Katharina Biermann,
Janine Wolf, Jens Dechow
(Hrsg.)

„Niemand darf verloren gehen ...?!“

Interdisziplinäre Perspektiven
im Schnittfeld von Bildungsgerechtigkeit
und evangelischem Bildungshandeln



Waxmann 2024
Münster · New York

Eine Publikation des Comenius-Instituts.

Wir danken für die Förderung des Sammelbandes durch die EKD-Bildungsabteilung und die Evonik-Stiftung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4826-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9826-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2024

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagbild: © J. Wolf, Essen

Satz: satz&sonders, Dülmen

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Jens Dechow und Katharina Biermann

Ausgrenzungen problematisieren – Bildungsgerechtigkeit fördern.
Eine thematische Einführung 7

Gudrun Quenzel

Bildungsungleichheit – eine zentrale Herausforderung 13

Vera Uppenkamp

Bildungsungerechtigkeit ist kein Versehen.
Zum Umgang mit sozialen Ausgrenzungen und
Bildungsungerechtigkeiten im Kontext einer inklusiven
Religionspädagogik der Vielfalt 21

Caroline Teschmer

Ausgrenzung und Bildungs(un)gerechtigkeit im Religionsunterricht.
Perspektiven von Kindern und Jugendlichen 33

Silke Reindl

Zur Bedeutsamkeit kontextbezogener
Religionsunterrichtsforschung angesichts von
Bildungs(un)gerechtigkeit 47

Stefan Heuser

„Niemand darf verloren gehen ...?“
Zum Verhältnis von Gerechtigkeit und Bildung aus ethischer
Perspektive 63

Lilo Brockmann

Wie und wo lässt sich Bildungsgerechtigkeit fördern?
Und sollte das überhaupt (noch) die Fragestellung sein? 79

Ulrike Witten

Quo vadis?
Religionspädagogische Wegmarken zur Förderung von
Bildungsgerechtigkeit 93

Barbara Strumann

Niemand darf verloren gehen!
Betrachtung der inklusiven Beschulung von Kindern und
Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förder-/Unterstützungsbedarf . . 103

Melissa Aust, Markus Hölscher und Marlon Stermann

„Niemand darf verloren gehen ...?!“

Der erste Tagungstag aus studentischer Perspektive 117

Antje Roggenkamp

Thesen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit 123

Autor:innen 137

Ausgrenzungen problematisieren – Bildungsgerechtigkeit fördern

Eine thematische Einführung

Jens Dechow und Katharina Biermann

„Niemand darf verloren gehen ...?“ – dieser Titel des vorliegenden Bandes und der Tagung, die er dokumentiert, bezieht sich auf ein Plädoyer der 11. Synode der EKD von 2010. In diesem wird pointiert „das engagierte Eintreten von Christinnen und Christen für mehr Bildungsgerechtigkeit“ (Kirchenamt, 2010, S. 5) als Folge des Glaubens an Gottes Gerechtigkeit und Barmherzigkeit benannt und selbstbewusst formuliert, dass Bildungsgerechtigkeit zum evangelischen Selbstverständnis gehöre (Kirchenamt, 2010, S. 4).

Das Plädoyer endete mit zehn Thesen. Fünf davon scheinen in besonderer Weise relevant und herausfordernd bis heute:

„*Bildungsgerechtigkeit entscheidet sich am Anfang*“ – entsprechend seien „Eltern in ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgabe zu stärken“, jedem Kind das Recht auf einen Kita-Platz zuzusprechen, „eine systematische Zusammenarbeit von Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule“ zu etablieren sowie „die Einrichtung und Förderung von Familienbildungszentren und Mehrgenerationenhäusern“ zu fördern (Kirchenamt, 2010, S. 6).

„*Bildungsgerechtigkeit ist unvereinbar mit Ausgrenzung*“ – daran anknüpfend werden „umfassende Neuansätze für inklusive Bildung“ und verstärkte „Anstrengungen zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einschließlich ihrer Familien“ gefordert (Kirchenamt, 2010, S. 6).

„*Bildungsgerechtigkeit zielt auf eine umfassende personale Bildung*“ – damit verbunden gehöre die „religiöse, philosophisch-ethische und diakonische Dimension von Bildung, die auf Sprach- und Dialogfähigkeit in religiösen und ethischen Fragen, auf Mündigkeit im Glauben sowie Mitempfinden und Mithilfe gegenüber dem Anderen setzt, [...] zum Kern des Bildungsauftrags einer jeden Bildungseinrichtung“ (Kirchenamt, 2010, S. 7). Religionsunterricht als gleichberechtigter Fachunterricht und die wissenschaftliche Theologie seien dementsprechend als universitäre Wissenschaft unentbehrlich (Kirchenamt, 2010, S. 7).

„*Bildungsgerechtigkeit widerspricht einer Geringschätzung von einzelnen Ausbildungs- und Studiengängen*“ – das müsse sich niederschlagen in gesellschaftlicher Wertschätzung und Förderung bezüglich sozialer und diakonischer Berufe gegenüber Handwerk oder Verwaltung sowie hinsichtlich des Studiums in

geistes- oder sozialwissenschaftlichen, musischen oder künstlerischen Studiengängen gegenüber einem Studium in naturwissenschaftlichen oder technischen Studiengängen (Kirchenamt, 2010, S. 7).

„Bildungsgerechtigkeit fußt auf Professionalität“ – notwendig sei deshalb „eine qualitative, möglichst fachhochschulgestützte Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher, Gemeindepädagoginnen und -pädagogen, Diakoninnen und Diakonen sowie eine verbesserte Lehrerbildung, [...] eine umfassende Fort- und Weiterbildung und entsprechende Gestaltung der Arbeitsbedingungen für Erziehende, Unterrichtende und Lehrende“ (Kirchenamt, 2010, S. 7).

Diese fünf Thesen aus den zehn Thesen der damaligen EKD-Synode verweisen in ihrem Gesamtzusammenhang nachdrücklich darauf, dass die nach dem ‚PISA-Schock‘ gezogenen Konsequenzen noch zu kurz greifen und dass es mehr braucht als einen verengten Fokus auf Schule.

An vielen Stellen richten sie sich nach außen – sie haben jedoch auch einen starken Selbstverpflichtungscharakter. Denn die EKD formuliert in ihrem Plädoyer, sie werde die darin angezeigten Reformen und Positionen unterstützen und versuchen, ihnen im öffentlichen Bildungswesen und im eigenen Bildungshandeln zum Durchbruch zu verhelfen (Kirchenamt, 2010, S. 8).

Es ist unter anderem diese evangelische Perspektive, die Anlass und Motivation für eine Tagung gegeben hat, welche Ausgrenzungen problematisieren und Bildungsgerechtigkeit fördern will. Dabei sind vor allem folgende Fragen leitend: Hat sich das Bildungssystem in die angezeigte Richtung bewegt oder bewegen lassen? Zeigen sich Spuren davon im kirchlichen Bildungshandeln?

Die Welt hat sich seit 2010 verändert. Zum Teil sehr grundsätzlich. Hat sich auch die Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit verändert? Haben sich Herausforderungen verschoben? Muss neu und anders gedacht werden? Lassen sich heute andere und neue Ausgrenzungsmechanismen feststellen, die einer neuen Bearbeitung bedürfen?

Mehr als eine Dekade nach diesem Synodal-Impuls soll mit diesem Band solchen Fragen nachgegangen werden. Dass er nicht schon drei Jahre früher erscheint – wie ursprünglich geplant – liegt an mehrfachen pandemiebedingten Verschiebungen der Tagung. Nicht „verschoben“ werden konnte und durfte ihr Fokus. Denn der Grund der Verlegungen hat das Thema Bildungsgerechtigkeit noch einmal verschärft auf die Tagesordnung gebracht und zusätzlich plausibilisiert, wie notwendig es ist, die Thesen und Impulse der damaligen EKD-Synode aufzunehmen, Entwicklungen der vergangenen Jahre zu beleuchten und eine Standortbestimmung vorzunehmen: So haben die erheblichen Einschränkungen schulischen Lernens seit März 2020 sowie die zunehmende Verwendung digitaler Technologie ungleiche Bildungsverhältnisse und ihre Folgen wie in einem Brennglas gebündelt und deren Brisanz aufgezeigt. „Die Bildungserfolge der Kinder stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der sozioökonomischen Situation der Familie“, belegt die Autor:innengruppe Bildungsbericht

(2022, S. 2). Und nach ersten Befunden des Berichts ist die Schere in der Corona-Pandemie noch weiter aufgegangen. Eine Entwicklung, die schon die PISA-Studie 2018 aufzeigte, hat sich damit dynamisiert – dass nämlich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzentwicklung nicht weiter abgebaut werden konnte, sondern sich zu verstärken scheint. Die Ergebnisse der PISA-Studie 2022 weisen in ähnliche Richtung: „Verglichen mit den Ergebnissen der anderen OECD-Staaten ist sowohl der Effekt der sozioökonomischen Herkunft als auch der des Zuwanderungshintergrundes in Deutschland überdurchschnittlich stark ausgeprägt. Dabei hängen die mathematischen Kompetenzen der Jugendlichen in hohem Maße mit dem beruflichen Status der Erziehungsberechtigten zusammen.“ (PISA 2022, S. 190–191) Das erfolgreiche Abschneiden eines Kindes in der Schule hängt noch mehr als zuvor von seiner Herkunft ab: dem sozialen Milieu, dem Bildungsstand der Eltern, einem Migrationshintergrund oder auch dem Geschlecht.

So gilt es, noch einmal und wieder einmal genau hinzuschauen, Ausgrenzungsmechanismen anhand aktueller Befunde zu identifizieren sowie Anregungen u. a. für evangelische Bildungsträger in Bezug auf Gerechtigkeitsfragen zu gewinnen. Dabei wird schon der Begriff der Bildungsgerechtigkeit zum Gegenstand der Diskussion: Wann ist Bildung gerecht? Was meint Bildungsgerechtigkeit in welchem Kontext? Sollte man besser von Chancengerechtigkeit sprechen? Auch in den Beiträgen im vorliegenden Band werden diese Begrifflichkeiten kontrovers diskutiert und zeigen damit zugleich einen interdisziplinären Gesprächsbedarf auf. Ausgehend von den fünf eingangs zitierten Thesen zur Bildungsgerechtigkeit bieten die Beiträge Reflexionen, Erkenntnisse und Impulse mit dem Ziel einer Einordnung und Förderung von Bildungsgerechtigkeit an.

Einführend arbeitet **Gudrun Quenzel** auf Grundlage empirischer Daten die wachsende Bedeutung von Bildung heraus, die in Spannung steht zu einem Bildungssystem, das Ungleichheit reproduziert und verstärkt, statt diese abzubauen und gleichberechtigte Verwirklichungschancen zu ermöglichen. Sie verweist auf Folgen und benennt Ansatzpunkte alternativen Handelns.

Vera Uppenkamp markiert soziale Ungerechtigkeiten und Ausgrenzungen als Differenzthemen und arbeitet heraus, dass Differenzkategorien einerseits als Ungerechtigkeitsfaktoren wahrzunehmen seien, andererseits aber in der Gefahr stehen, Differenzen zu reproduzieren und zu vergegenständlichen. Sie bringt angesichts dessen den Ansatz einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt (InReV) in Anschlag, der an das Konzept der egalitären Differenz nach Annedore Prengel (2006) anschließt und einen auf Gerechtigkeit zielenden Umgang mit Differenz in religionspädagogischen Settings intendiert. Konzeptuelle Grundlagen des Ansatzes werden vorgestellt und aufgezeigt, wie sozialen Ausgrenzungen und Bildungsungerechtigkeiten begegnet werden kann.

Caroline Teschmer zeigt Sensibilisierungsmöglichkeiten des Religionsunterrichts für bildungsgerechte Perspektiven auf, indem sie Orientierungen und selbstkritische Fragen für den Religionsunterricht aufs Tableau bringt. Nach Darstellung theologischer und kirchlicher sowie religionsdidaktischer Perspektiven auf Grundlage empirischer Befunde stellt die Autorin ihr Plädoyer für eine Subjektorientierung im Religionsunterricht vor, in dessen Zentrum die Förderung der Fähigkeit des Mitfühlens steht.

Silke Reindl stellt in ihrem Beitrag die Bedeutsamkeit kontextbezogener Religionsunterrichtsforschung angesichts von Bildungs(un)gerechtigkeit dar. Dazu wird ein konkretes Beispiel aus einer unterrichtlichen Interaktion aus einem christlichen Religionsunterricht eines 10. Jahrgangs kontextbezogen analysiert. Zur Bestimmung des Kontextes dieser unterrichtlichen Interaktion verknüpft die Autorin den Ansatz der kontextbezogenen Unterrichtsforschung mit dem heuristischen Modell der Aggregierungsebenen nach Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (2018). Anknüpfend an die Präsentation des Beispiels, die Erläuterung der Methodologie sowie der Anwendung dieser auf das Fallbeispiel wird die Relevanz und Bedeutung dieser Art von Unterrichtsforschung für die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit diskutiert.

Stefan Heuser beleuchtet in seinem Beitrag aus einer ethischen Perspektive das Verhältnis von Gerechtigkeit und Bildung. Ausgehend von einer „bildlichen“ Darstellung des Bildungsbegriffs in Anlehnung an Bruno Latours Gegenwartsdiagnose (Latour, 2018) und einer Skizzierung der gesellschaftlichen Ausgangslage von Ungleichheit zeigt der Autor Dimensionen von Gerechtigkeit auf, wobei er die im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit dominante Idee der Chancengleichheit kritisiert und die Idee der „direkten“ Gerechtigkeit ins Spiel bringt.

Lilo Brockmann nimmt aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive das bisherige Wissen rund um Maßnahmen zur Reduktion sozial bedingter Ungleichheit in der Schule in den Fokus. Nach einer kritischen Diskussion des Begriffes der Bildungsgerechtigkeit ermittelt die Autorin Forschungsdesiderate und Problemlagen mithilfe einer Systematic Map zum Forschungsstand über datengestützte Möglichkeiten von Akteur:innen in der Schule sowie einer Auswertung von acht Expert:innen-Interviews. Ihr Augenmerk liegt dabei sowohl auf der Frage, welches Wissen über Maßnahmen vorhanden ist, als auch darauf, welche Gründe sowie Lösungsvorschläge in Bezug auf den Forschungsstand angegeben werden können.

Ulrike Witten beschreibt in zehn Thesen ausgehend von einer aktuellen Standortbestimmung analysierend und handlungsbezogen Wegmarken in Richtung einer Religionspädagogik, die auf der Grundlage von Blickschärfung, kritischer Selbstwahrnehmung und Haltungsänderungen ihre Potenziale in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit auszuspielen beginnt.

Über die Tagungs-Inputs hinaus wurde in diesen Band ein Beitrag von **Barbara Strumann** aufgenommen, der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förder- und Unterstützungsbedarf in den Mittelpunkt stellt. Da der Inklusionsdiskurs lange Zeit vornehmlich diese Gruppe adressierte, kann sich dessen Ausdifferenzierung damit verbinden, dieses Feld gerade hinsichtlich der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit als selbstverständlich mitgedacht zu verstehen und damit am Ende nicht ausreichend auszuleuchten. Diese Tendenz mag sich auch in der Anlage der Tagung zeigen, die diese Perspektive eher querschnittlich aufgenommen und nicht eigenständig thematisiert hat. Strumann reflektiert ausgehend von einer Betrachtung von Differenzkategorien in der inklusiven Beschulung den dort zu beobachtenden Umgang mit Differenz anhand ausgewählter Studien zur Leistungsbewertung und darauf abgestimmte schulrechtliche Empfehlungen, exemplarisch unter Bezug auf das Bundesland NRW. Sie knüpft daran Impulse für einen inklusiv ausgerichteten Unterricht und für eine differenzsensible und heterogenitätsfähige Religionspädagogik der Vielfalt an.

Die Tagung, auf die sich der vorliegende Band bezieht, hat mit dem Anspruch eines diskursiven, Kommunikation fördernden und Bereichsgrenzen überschreitenden Settings gearbeitet. Der Beitrag von **Melissa Aust, Markus Hölscher und Marlon Stermann** vermittelt daher bewusst eine studentische Perspektive auf den Diskurs des ersten Tages.

In einem abschließenden Beitrag nimmt **Antje Roggenkamp** die rahmensetzenden Thesen unter Bezug auf die in diesem Band formulierten Impulse erneut in den Blick. So werden die Thesen nicht nur geschärft und ergänzt, sondern auch zukunftsorientierte Folgerungen für evangelisches Bildungshandeln formuliert.

Zustande gekommen ist der vorliegende Sammelband sowie die zugrunde liegende Tagung als Kooperationsprojekt zwischen dem Comenius-Institut, dem Seminar für Praktische Theologie und Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster sowie dem ProViel-Teilprojekt „Religion Inklusiv“ am Lehrstuhl für Evangelische Religionspädagogik der Universität Duisburg-Essen. Gefördert wurden das Vorhaben und die Tagung durch die EKD Bildungsabteilung, die Evonik Stiftung, Münster Marketing sowie den Waxmann Verlag.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2022). *Bildung in Deutschland kompakt 2022. Zentrale Befunde des Bildungsberichts*. wbv Media.

- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2018). „Qualitative Mehrebenenanalyse“ und Triangulation – Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (2., überarb. Aufl., S. 123–148). Verlag Barbara Budrich.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.). (2010). „Niemand darf verloren gehen!“. *Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit* (epd Dokumentation 49/2010). Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik.
- Latour, B. (2018). *Das terrestrische Manifest* (B. Schwibs, Übers.). Suhrkamp.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann.

Bildungsungleichheit – eine zentrale Herausforderung

Gudrun Quenzel

1. Einleitung

Da der Zugang zu verschiedenen sozialen und beruflichen Positionen eng an die erreichten Bildungsabschlüsse gekoppelt ist, übt das Bildungssystem in modernen Gesellschaften eine wichtige Platzierungsfunktion aus (Geißler, 2014, S. 333). Der Erfolg im Bildungssystem bestimmt die Chancen auf Teilhabe an den begehrten Gütern wie Beruf, Ansehen, Einfluss und Einkommen und er legitimiert, dass einige später mehr von diesen Gütern bekommen und andere weniger. Das Schulsystem platziert dabei im Wesentlichen – vom formalen Anspruch sogar ausschließlich – nach Leistung; de facto beeinflussen soziale Merkmale wie das Bildungsniveau der Eltern, die ethnische Herkunft sowie das Geschlecht den Bildungserfolg.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu zieht für die Beschreibung des Prozesses des Erwerbs von Bildungstiteln, dem legitimen kulturellen Kapital, die Metapher des Spiels¹ heran und hat mehrere seiner Arbeiten der Frage gewidmet, welche Regeln diesem Spiel um den Erwerb von Bildungstiteln zugrunde liegen, welche Ressourcen eingesetzt werden und wer über diese verfügt (u. a. Bourdieu, 1987; 2018). Die Metapher des Spiels wird dabei gezielt in Assoziation zu den verschiedenen im Alltag gebräuchlichen Spielformen, etwa Kinderspiele, Gesellschaftsspiele, Glücksspiele oder sportliche Spiele, verwendet. Das Gemeinsame dieser an sich sehr unterschiedlichen Spiele ist, dass es klare Regeln gibt, nach denen gespielt wird: die Spielregeln. Denn erst die Regeln machen das Spiel zum Spiel, unterscheiden Handball vom Fußball und Skat von Rommé. Die Spielregeln entscheiden darüber, was die relevanten Ressourcen im Spiel sind und wie sie verwendet werden dürfen. Sie legen fest, ob Spieler:innen vor allem Glück haben müssen, um zu gewinnen, ob strategisches Geschick gefragt ist, ob es auf Ausdauer oder auf Übung ankommt. Während des Spiels treten die Spieler:innen einzeln oder in Gruppen gegeneinander² an und versuchen – je nach Spielregeln – mehr oder schneller „Punkte“ als der Gegner oder die gegnerische Mannschaft zu sammeln und so das Spielziel zu

1 Dieses Spiel – bei Bourdieu auch als (Spiel-)Feld bezeichnet – besitzt dabei zum einen eine Eigenlogik, zum anderen wird es von den anderen gesellschaftlichen Feldern wie Ökonomie, Politik und Wissenschaft beeinflusst.

2 Mitunter treten die Spieler:innen auch gegen „das Spiel“ oder „die Zeit“ als Gegner an.