

Wertebildung in der Arbeit evangelischer Akademien

Thilo Fitzner & Thomas Schlag

1. Grundsätzliches

Die Evangelischen Akademien initiieren seit mehr als einem halben Jahrhundert Dialoge über Fragen des gesellschaftlichen, politischen und kirchlichen Lebens. Als intermediäre Institutionen (Berger 1999, Grubauer 2005) haben sie nicht nur eine Brückenfunktion zwischen Kirche, Gesellschaft und deren unterschiedlichen Institutionen inne, sondern befördern durch ihre Bildungsangebote individuelle Orientierung, Urteilsbildung und entsprechende Möglichkeiten des öffentlichen Engagements (vgl. Scheilke 1996, 1998). Deshalb kommt in ihnen in unterschiedlicher thematischer Ausrichtung zur Sprache, was gesellschaftliches Zusammenleben wert-voll macht und auf welchen Feldern sich dies sinnvoller- und notwendigerweise konkretisiert.

Allerdings sehen sich die Akademien im Vergleich zur Zeit ihrer Gründung vor weitreichende Anfragen gestellt. Zum einen haben sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte zahlreiche Orte und Möglichkeiten des gesellschaftlichen Dialogs entwickelt, aufgrund derer die ursprünglich geradezu monopolhafte Stellung der Akademien als sogenanntem „dritten Ort“ längst nicht mehr gegeben ist. Deshalb stehen die Akademien vor der Herausforderung, ihre Bedeutung als „fester Baustein der politischen Kultur in Deutschland“, wie es das entsprechende Memorandum aus dem Jahr 1997 formulierte (Grubauer/Lenz 1999, 7), und damit innerhalb pluraler Diskursöffentlichkeiten neu zu legitimieren. Zum anderen stellt sich in den letzten Jahren in den Kirchen vermehrt die Frage, was ihnen die Arbeit der Evangelischen Akademien wert ist. Angesichts der umfassenden Sparnotwendigkeiten und entsprechender Kürzungsbeschlüsse gerade im Bildungsbereich bis hin zu Akademieschliessungen sind diese herausgefordert, ihren Öffentlichkeitsauftrag sowohl nach innen als auch nach aussen deutlicher als bisher zu plausibilisieren. Dies machen auch die Hinweise im EKD-Zukunftspapier „Kirche der Freiheit“ deutlich, die ausdrücklich die Notwendigkeit einer stärkeren Profilierung evangelischer Akademiearbeit im Sinn eines gemeindlich-funktionalen Handlungsfeldes von Kirche (vgl. Kirchenamt der EKD 2006, 36f., 54-57) hervorheben, auch wenn zu fragen ist, ob es dem Spezifikum ihrer Arbeit entspricht, diese ausschließlich in den – wenn auch relativ weit gedachten – Bereich parochialen Handelns zu verrechnen.

In jedem Fall ist deutlich, dass die Bezugnahme auf ihre langen Traditionen jedenfalls bei weitem nicht mehr ausreicht, um die Zukunft der Akademien zu gewährleisten. Die angemahnte Profilierung setzt auf der Ebene der verantwortlichen Akteure in Kirchen- und Akademieleitung wie in der Studienleiterschaft eine intensive Wahrnehmung gesellschaftlicher Entwicklungen voraus, andererseits eine deutliche Selbstverständigung darüber, welche Themen aus welchen Gründen und für welche Zielgruppen zukünftig in den Vordergrund zu rücken sind. Hier stehen die Akademien vor der grundsätzlichen Aufgabe, die Interessen aller gesellschaftlichen Gruppen von den sogenannten Benach-

teiligten bis zu den Verantwortungseliten angemessen zu berücksichtigen. Dafür sind Klärungen über die Maßstäbe und Kriterien für das jeweilige „agenda setting“ und die Schwerpunkte der Arbeit unumgänglich, gerade wenn es um den wertebildenden Auftrag geht.

Mithin genügt es nicht, die Akademien lediglich als neutrales Forum für die entsprechenden gesellschaftspolitischen Dialoge zu verstehen. Zwar stellt schon allein die Diskussion über Werte einen wert-vollen Beitrag dar, allerdings ist zu fragen, ob dies allein bereits das Ganze evangelischer Akademiewarbeit ausmachen kann. Problematisch erscheinen auch Angebote, die sich entweder auf individualistische Spiritualitätserfahrungen konzentrieren und damit besser durch parochiale Erwachsenenbildung abgedeckt werden oder die primär berufsqualifikatorischen Zuschnitt tragen und damit in erheblich professionellerem Sinn von den entsprechenden Berufsbildungseinrichtungen verantwortet werden können.

Vielmehr macht es die prekäre Gesamtlage notwendig, sich selbst stärker als in jüngster Zeit wieder als erkennbarer Faktor (Daur 1995) innerhalb der aktuellen gesellschaftspolitischen Debattenlage zu verstehen und den eigenen Wertebildungs-Auftrag entsprechend profiliert zu verdeutlichen. Dies aber setzt wiederum voraus, dass die verantwortlichen Personen an Akademien selbst möglichst klare und werthaltige Positionen hinsichtlich ihres spezifischen Verantwortungsbereiches bzw. der von ihnen beförderten thematischen Auseinandersetzung entwickeln.

Dies soll im Folgenden anhand des Themas der Integration von Kindern und Jugendlichen bzw. des Beitrags der Akademien zu schulischen und ausserschulischen Bildungsfragen exemplarisch aufgezeigt werden, auch wenn die Arbeitsfelder an den Akademien erheblich weiter reichen und generell die Themenspektren „Theologie, Ethik, Ökumene, Religion(en)“, „Staat, Gesellschaft, Politik, Geschichte“, „Frauen, Männer, Jugend, Familie, Partnerschaft“, aber auch „Philosophie, Kultur, Kunst, Literatur“ und „Arbeit, Wirtschaft“ (vgl. die Auflistung in Grubauer/Lenz 1999, 12) umfassen.

2. Konkretion anhand des Themas Integration von Kindern und Jugendlichen

Der Beitrag der Werte-Bildung stellt sich in diesem Zusammenhang als ein dreifacher dar: Einerseits geht es um die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Frage, inwiefern die Integration von Kindern und Jugendlichen durch Bildung von wert-voller gesellschaftspolitischer Bedeutung ist. Zweitens besteht die wertebildende Aufgabe der Akademien auch darin, die entsprechenden politischen Akteure und Fachwissenschaftler dazu zu motivieren, ihre Positionen im Sinn „vertikaler Differenz“ (Scheilke 1998, Sp. 249) auf ihre impliziten Voraussetzungen und gesellschaftliche Relevanz hin zu überprüfen, dem öffentlichen Gespräch auszusetzen und möglicherweise durch entsprechende Akademieveranstaltungen weitere Überlegungen und Forschungen anzustoßen. Nebenbei bemerkt gibt es aus Sicht von Akademieverantwortlichen nichts Ärgerlicheres und Wertloseres als wenn Experten aus Politik, Wissenschaft und Gesellschaft sich nur

noch versammeln, um ihre längst unrevidierbar gewordenen „Einsichten“ zu präsentieren, ansonsten aber das weitere Gespräch durch die symbolischen Akte der verspäteten Anreise, punktuellen Präsenz und vorzeitigen Abreise verweigern. Schließlich geht es drittens um die Frage, wie Schule und außerschulische Bildung von den Kindern und Jugendlichen selbst als wert-volle Bildungsmöglichkeiten entdeckt werden können.

Was im Folgenden somit beschrieben werden soll, sind weniger konkrete Aktivitäten der Akademien zum wert-vollen Thema Integration als vielmehr die inhaltlichen Prämissen, unter denen die entsprechenden Angebote und Aktivitäten zukünftig zu profilieren sind. Zugleich spiegeln die folgenden Beobachtungen aber auch wider, in welchem Angebots-Sinn das Thema Integration am konkreten Ort der Evangelischen Akademien bereits behandelt wurde und wird. Die folgenden Überlegungen resultieren insofern neben der Berücksichtigung der einschlägigen Literatur aus Ergebnissen einer Vielzahl von Tagungen, die an der Evangelischen Akademie Bad Boll in den vergangenen zehn Jahren im Bereich der Integration von Kindern und Jugendlichen in das Schul- und Bildungssystem veranstaltet wurden. Dahinter stand und steht die bildungspolitische Grundfrage, wie sich die oben genannten schulischen Benachteiligungen insbesondere von Kindern mit Auffälligkeiten und Behinderungen durch strukturelle Änderungen und Reformen verringern lassen. Insofern verstehen sich die folgenden Überlegungen zugleich als Transmissionsriemen zwischen schon erfolgten und zukünftigen Diskussionen über das Thema Integration von Kindern und Jugendlichen in die gesellschaftlichen und kirchlichen Kontexte.

2.1 Eingangsüberlegungen zum „Wert“ der Integrationsaufgabe

Die Aufgabe der Akademien im Blick auf das Integrationsthema besteht zu allererst darin, gesellschaftliche Wahrnehmungs- und Sprachmuster zu hinterfragen und damit möglichst optimale Bedingungen für sachgemäße und differenzierte Diskussionen zu schaffen. In inhaltlicher Perspektive müssen sich Evangelische Akademien das Ziel zu eigen machen, Möglichkeiten und Wege eines gerechteren und leistungsstärkeren Integrationssystems und entsprechender Integrationsangebote für Kinder und Jugendliche zu eröffnen, die bereits „Opfer“ der gegenwärtigen politischen Rahmenbedingungen in Schule und Gesellschaft geworden sind.

Dies erscheint notwendiger denn je, da die Forderung nach einer besseren Integration von Kindern und Jugendlichen nicht selten mit einer geradezu bedrohlichen Semantik arbeitet: die Rede ist beispielsweise von „schwierigen“, „verhaltensauffälligen“, „gestörten“ oder „gewaltorientierten“ Kindern und Jugendlichen. Nun zeigt zwar in der Tat etwa die gewalttätige Spitze des Eisbergs, dass eine kleine Gruppe meist männlicher Jugendlicher – überdurchschnittlich häufig aus sozial randständigen Familien, aus Migrantenfamilien mit türkischer, arabischer oder exjugoslawischer Herkunft oder, in den neuen Bundesländern, aus Familien mit rechtem Hintergrund – das notwendige Minimum sozialer Umgangsformen nicht erlernt hat, schulische Versagerkarrieren

durchläuft und in der Gefahr steht, als demokratiefeerne Modernisierungsverlierer für die Sozial- wie die Justizsysteme zur dauerhaften Betreuungsklientel zu werden.

Allerdings stellt dies mitnichten die ganze Wahrheit über kindliche und jugendliche Lebenswelten dar. Immerhin lassen empirische Studien seit den 1990er Jahren nicht den Schluss eines allgemeinen Anstiegs von Gewalt unter Kindern und Jugendlichen zu. Überblickt man die Forschungsliteratur, legt sich viel eher der Schluss nahe, dass der Nachwuchs polarisiert und in Ungleichzeitigkeiten aufwächst: Neben Amokläufern, Gewalttätern und schulischen Versagern, die Schule, Jugendhilfe und Öffentlichkeit zugegebenermaßen in überproportionaler Weise beschäftigen, ist von einer unproblematischen Mehrheit von Kindern und Jugendlichen auszugehen (wie sie z.B. im Kindheitssurvey beschrieben wird, vgl. Alt 2007).

Auch noch aus einem anderen Grund sind solche bedrohlichen Beschreibungen problematisch: unter dem Stichwort der Integrationsbedürftigkeit werden in undifferenzierter Weise sehr unterschiedliche Dinge bzw. Menschen miteinander in einen Topf geworfen: Der sogenannte Intensivtäter gehört ebenso dazu wie das Mädchen mit Magersucht, der unruhige, hyperaktive Junge ebenso wie das sich selbst verletzende Kind. Oder anders gesagt: Die Bezeichnung „Kinder mit sozialem und emotionalem Förderbedarf“ kann auch so interpretiert werden: Es gibt bisher keine überzeugenden, das heißt klar abgrenzbaren Definitionen jener, aufgrund derer sich eine eindimensionale Integrationsstrategie eindeutig ableiten ließe.

Dass sich angesichts der genannten Bedrohungssemantik in der Öffentlichkeit das Gefühl einer geradezu amorphen Masse mit erheblichem Gefährdungspotential einstellt, scheint aber bildungspolitisch offenbar gewollt. Es verwundert daher nicht, dass angesichts dieser widersprüchlichen Lage öffentliche Stimmen Gehör finden, die ein „Lob der Disziplin“ (Bueb 2006, dazu Brumlik 2007) ausrufen und „konfrontative Pädagogik“ (Musial/Trüter 2005) fordern. Eine weiterreichende Strategie stellt die systematische Aus- und Abgrenzung zwischen den unterschiedlichen Gruppen bzw. die Aufrechterhaltung eines Schulsystems dar, durch das genau diese Abgrenzungen systematisch unterfüttert und aufrecht erhalten werden: Gerufen wird nach weiteren Sonderklassen und -einrichtungen für aggressive und delinquente Kinder und Jugendliche.

Die Evangelischen Akademien sollten insofern ihren wertebildenden Beitrag zur Diskussion darin sehen, solche Strategien auf ihre Hintergründe und möglichen Wirkungen hin zu thematisieren, indem die massgeblichen Akteure ihre jeweilige Sicht der Dinge gleichsam „coram publico“ vertreten und plausibilisieren müssen. Insofern steht hinter dieser Raum-Eröffnung die optimistische Haltung, dass schon allein der Diskurs über Wertefragen selbst von eminent wert-voller Bedeutung ist: vorausgesetzt, die beteiligten Teilnehmer entziehen sich – aus welchen Gründen auch immer – einer solchen Diskussion nicht. In inhaltlichem Sinn steht hinter der Thematisierung des Integrationsthemas an den Akademien ein dezidiertes Bild einer „gerechten Schule“ bzw. eines „gerechten“ Bildungssystems, was es im Folgenden auszuführen gilt.

2.2 Integrationsaufgaben der Schule als Hintergrund wertebildender Akademiearbeit

Die Behauptung, das viergliedrige System – die Bildung möglichst leistungshomogener Lerngruppen – sei besonders effektiv zur Erzeugung von Spitzenleistungen, kann als empirisch widerlegt gelten. Kinder mit Migrationshintergrund und aus soziokulturell benachteiligten Familien deutscher Herkunft erbringen, bei gleicher kognitiver Grundfertigkeit, schlechtere Schulleistungen und werden schlechter bewertet – auch bei der Übergangsempfehlung am Ende der Grundschule. Zudem ist nirgendwo die Schere zwischen den guten und schlechten Schülern so groß wie in Deutschland. Dies gilt in besonderer Weise für Jungen, wie die jüngste Untersuchung des DIHT auf erschreckende Weise deutlich gemacht hat, und von den männlichen Schülern, von denen als den „Bildungsverlierern“ im deutschen Bildungssystem die Rede ist (Süddeutsche Zeitung v. 8.8.2007).

Nun wird häufig behauptet, die guten Gesamtleistungen in Ländern wie Kanada oder Finnland seien vor allem Folge eines besseren Unterrichts und hätten damit nichts mit deren integrativer Schulstruktur zu tun. Zwar ist „guter“ Unterricht zweifellos wichtig, verkannt wird bei dieser Forderung aber die Bedeutung gesellschaftlicher und struktureller Faktoren. Eine jüngste Re-Analyse der PISA-2003-Daten zeigt: Es gibt sowohl innerhalb der Bundesländer und international einen engen Zusammenhang mit späterer Trennung und größerer Chancengleichheit der Kinder aus sozial und kulturell benachteiligten Familien. Die Zusammenfassung aggressiver, oft selbst der familiären Gewalt ausgesetzter Kinder in gesonderten Einrichtungen fördert ein ungünstiges soziales Lernmilieu (Prenzel u.a. 2004). Und gerade in Staaten mit größerer Chancengleichheit findet sich eine höhere schulische Gesamtleistung. Somit ist nicht die Staatlichkeit der Schule das Problem, wie Finnland, Kanada u.a. zeigen, sondern ihre innere und äußere Gestaltung. Integrative Gesamtsysteme befördern nachweislich besser die schwächeren Schüler und vergrößern zugleich die Breite der Leistungsstarken.

Wenn also ungerechte und ineffektive Mechanismen aufgebrochen werden sollen, müssen sich Akademien auf ihre spezifische Diskursweise mit der Frage auseinandersetzen, wie Schulen zugleich zu mehr Gerechtigkeit und zugleich zu höherer Effektivität im Sinn einer Schule für alle kommen können. Am Beispiel des Themas Sonderschule soll dies im Folgenden konkretisiert werden:

2.3 Thema Sonderschule – Integration am Ort der Schule

Langsame Kinder lernen in Sonderschulen weniger als in leistungsgemischten Klassen, wie Tent schon 1991 vergleichend feststellen musste; ihre Intelligenz nimmt sogar ab, je früher sie dort beschult werden. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden weder leistungsmäßig noch sozial beeinträchtigt, eher im Gegenteil. Die Arbeit von Sonderpädagogen ist in Sonderschulen, entgegen ihrem Willen, ineffektiv (Wocken 2007). Es ist aufschlussreich, dass bei PISA die 15-Jährigen aus Sonderschulen für

Sinnes- und Körperbehinderte trotz gleicher Rahmenplanansprüche gar nicht erst in die Stichprobe aufgenommen wurden; die Leistungen der Schüler aus den Schulen für Lernbehinderte sind wiederum nur minimal einbezogen und nicht publiziert worden. Die Kultusminister wie die Sonderschulvertreter scheinen die Ergebnisse zu fürchten. Hinzu kommt: Es ist eine Frage des zufälligen Wohnorts, ob ein Kind in einer Sonderschule landet, integrativ oder auch gar nicht zusätzlich gefördert wird. Die KMK-Statistik weist aus, dass der Anteil der Sonderschulquote zwischen den Ländern um 100% differiert (z.B. Sonderschüler im Saarland 2003 3,7%; in Thüringen 7,9%; KMK 2005, 39), und diese willkürlichen Unterschiede setzen sich in den Kreisen und Gemeinden fort. Wo eine Sonderschule steht, wird sie auch gefüllt – es werden die entsprechenden Gutachten gefertigt, und leistungsschwache Kinder finden sich immer. Auch die Integrationsanteile hängen also nicht von den Problemen der Kinder ab, sondern von der Interessen- und Parteipolitik in einem Bundesland: Liegt er für Schüler mit dem Förderbereich „Lernen“ in Bremen bei 61%, erreicht er in Sachsen gerade einmal 1%, bei einer gleichzeitig extrem hohen Separierung in diesem Bundesland (Schnell 2006, 196). Auch Kinder mit einer körperlichen oder Sinnesbehinderung werden in den Bundesländern unterschiedlich stark integriert – die Differenzen überschreiten oft das Mehrfache. Es ist praktisch keine kirchliche Stimme zu vernehmen, die diese nicht nur leistungsinneffektive, sondern auch ausgrenzende Politik – ausgrenzend überwiegend gegenüber sozial schwachen Familien und ihren Kindern – offensiv als unchristlich anklagt, und UN-Vertreter müssen sich in Deutschland für ihre entsprechende Kritik abkanzeln lassen.

Es gibt keine wissenschaftlich akzeptablen Kriterien, nach denen diese Heranwachsenden in Sonderschulen (für Erziehungshilfe) einzuweisen wären. Wählt man die Rückführungsquote als selbstgesetztes Qualitätskriterium, dann sind die Ergebnisse deprimierend. Die Schule für Erziehungshilfe hat daher, wie seit Jahrzehnten auch die Schule für Lernbehinderte, die alte Hilfsschule, ihre wissenschaftliche und ihre praktische Legitimation verloren – falls sie überhaupt je bestand. Sie sollte nicht jene „Entsorgungsmentalität nach unten“ legitimieren, die dem gegliederten Schulsystem insgesamt zugeschrieben wird (Fend in Heyer u.a. 2003, 331).

Die Scheinlösung Sonderschule sollte geschlossen, ihr Personal in die allgemeinen Schulen verlagert (niemand verliert also seinen Arbeitsplatz!), zugleich ein multiprofessionelles Hilfesystem nachhaltig installiert und nicht zuletzt Unterricht und Schulleben mit den Erkenntnissen über guten Unterricht, gute Schule und die Netzwerkstrukturen zwischen Schule, Jugendhilfe, Gesundheitshilfe, Familienhilfe und lokalem kulturellem Umfeld entwickelt werden. Dass dies auch praktisch möglich ist, zeigt nicht nur das Ausland, sondern auch Hamburg mit seiner Auflösung der Schulen für Erziehungshilfe und der Einrichtung der regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) (Köbberling/Reichert 2004), Berlin mit seiner Abschaffung der Sonderklassen für Lernbehinderte in den Jahrgangsstufen 1 und 2 oder Bremen mit seiner personellen Integration von Sonderpädagogen in der Grundschule. Auch die von Helmut Reiser mit entwickelten Frankfurter Zentren für Erziehungshilfe belegen, was möglich ist (Reiser/Willmann 2004).

Mit konsequenter Integration würde die sonderpädagogische und die weitere Entwicklungs- und Lernförderung auf moderne Herausforderungen antworten und ihre Qualität zeigen können. Sie würde nicht zuletzt den Art. 24 der UN „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ vom Dezember 2006 realisieren, in der das Recht formuliert wird, dass allen Kindern, auch Kindern mit Behinderungen und Problemen, „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen garantiert“ wird, „ohne Diskriminierung und auf der Basis von Chancengleichheit“ („without discrimination and on the basis of equal opportunity“). Und sie würde die „soziale Kohäsion“ der Gesellschaft stärken, die die Unesco (1996) als ein Kernziel der Schule des 21. Jahrhunderts definiert hat; denn unstrittig ist weiterhin, dass die Sonderschulen (vor allem im Bereich Lernen, Verhalten, Sprache, aber auch geistige Behinderung) weitgehend eine Schule der sozial Benachteiligten ist. Ihre schulische Separierung stabilisiert ihre Marginalisierung, wie alle empirischen Studien zeigen (u.a. Tillmann 2006). Es ist erfreulich, dass das evangelische Comenius-Institut diese Frage m.W. erstmals in die kirchliche Öffentlichkeit transportiert hat (Fischer/Elsenbast 2007).

Die Evangelischen Akademien sehen ihren wertebildenden Auftrag in dieser Hinsicht nun auch darin, gleichsam neben der Analyse problematischer Bildungsstrukturen mögliche pädagogische Alternativen zum Thema zu machen und damit das eigene pädagogische Credo als einen wesentlichen Faktor der eigenen Arbeit transparent zu machen. Dieses kann wie folgt zusammengefasst werden:

2.4 Das pädagogische Credo der wertebildenden Aufgabe

Unter der Grundfrage, wie lernförderlicher Unterricht aussehen kann, wurden jüngst pädagogische Leitziele für die Schule formuliert (Helmke 2004, 2006; Meyer 2003, 2004). Demzufolge bedarf es zur intensiven Nutzung der Lernzeit klares, aufmerksames, freundliches und respektvolles Lehrerverhalten, eine Klarheit der Aufgaben und Arbeitsabläufe, Methodenvielfalt und intelligentes (!) Üben etwa durch das Trainieren von Präsentationstechniken und entsprechender Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten auf allen Ebenen des Unterrichts. Das Hauptziel dieses Unterrichts besteht in der Ermöglichung individueller Lerninteressen und Lernwege, was seinerseits die Anknüpfung an individuelle Lern- und Entwicklungsstände im Sinn individueller Passung voraussetzt. Schliesslich werden Ritualisierungen eines konsequenten Lehrer-Feedbacks und des Schülers für notwendig erachtet. Ein solcher Unterricht kann sowohl gute wie schwierige Kinder integrieren, wenn er entlang der Maxime „begreifen durch greifen“ handlungsorientiert ausgerichtet ist, Bewegung und Expression ermöglicht und von Lehrkräften geleitet wird, die sich einerseits zurück nehmen können („Lehrer als Lernbegleiter“), andererseits aber darauf achten, dass die Lernzeit von allen möglichst effektiv genutzt werden kann und jedes Kind zu seinem Recht kommt („Klassenmanagement“). Jenseits von Lern- und Verhaltenszielen muss der Aufbau bzw. die Stabilisierung positiver sozialer Beziehungen ein zentrales Ziel in der Organisation und Durchführung integrativer Bildungsangebote sein. Kinder und Jugendliche sind im Förderbereich „emotionale

und soziale Entwicklung“ besonders empfänglich für ein identitätsstützendes, positives Schulleben, eine betonte Wertschätzung von Pluralität bei verbindlicher Verabredung über Basisregeln, die per Vertrag von allen Eltern und Schülern unterschrieben und regelmäßig erneuert und ggf. überarbeitet werden.

Guter Unterricht steht damit nicht für sich allein, sondern ist in ein Entwicklungskonzept zur „guten Schule“ (Klemm 2006) und damit in ein möglichst breites Unterstützungs-Netzwerk einzubinden. Zentral ist also das Sichtbarwerden der Schulidentität, von der Pflege des Gebäudes und des Schulgeländes bis hin zur Kundenfreundlichkeit gegenüber den Eltern, und vor allem durch die Stärkung von Eigenaktivitäten und Partizipation innerhalb der Schule für alle Akteure. Hartmut v. Hentig nennt dies die „Schule als polis“ (Hentig 1993, 179ff.) in der „wohlgeordneten Freiheit“ (Hentig 2003).

Die Kompetenz der Lehrkräfte in den Bereichen Diagnostik, Tiefenpsychologie, Verhaltensmodifikation, Beratung, Techniken der Gewaltprävention und -intervention, Umgang mit Störungen, Geschlechterfragen, sowie interkulturelle Kompetenz sollte deutlich gesteigert werden und systematisch, als Prozess lebenslangen Lernens, Ziel jeder schuleigenen Planung werden. Das schließt übrigens nicht nur die Grundschul- und Fachlehrer, sondern auch die Sonderpädagogen ein, die ja oft andere fachliche Schwerpunkte studierten oder bei denen die Aneignung wissenschaftsbasierter Kompetenzen lange zurück liegt. Hinzu kommt: In diese schulinterne Fortbildung sollen nicht nur Lehrkräfte und Schulleitung einbezogen werden, sondern auch der Hausmeister ebenso wie die Schulsekretärin und die Elternvertreter.

Eine Schule, die sich als Stadtteilschule versteht und nur so zu einer Schule für alle werden kann, soll eine verbindliche Vernetzung mit den zuständigen Hilfeeinrichtungen des Schulpsychologischen Dienstes, der Jugendhilfe, des Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienstes, der Familienhilfe, der Polizei, aber auch der freien Angebote von Kirchen, Beratungseinrichtungen, Sportverbänden, kulturellen Anbietern bis hin zu den Praktika anbietenden Firmen und Geschäften herstellen. Wenn dieses soziale Netz niederschwellig an individuellen Hilfeleistungen mitwirkt, wird es möglich, gefährdete Biografien zu festigen und die Gefahr des Scheiterns zu verringern. Dieser Netzwerk-Herausforderung kann sich nur eine Schule als Ganze stellen. Die Gewinner des „Deutschen Schulpreises“ vom Dezember 2006 zeigen fast durchweg, dass „gute Schulen“ solch eine Fülle von nachhaltigen Kooperationen haben (Deutscher Schulpreis 2006).

Die Evangelischen Akademien sehen ihre Integrationsaufgabe nun aber nicht nur darin, die sogenannten MultiplikatorInnen für die besondere Chance von Vernetzungsangeboten mit dem Ziel einer „guten und gerechten Schule“ zu sensibilisieren, sondern Kindern und Jugendlichen selbst positive Lern- und Bildungserfahrungen außerhalb des schulischen Kontextes zu eröffnen. Wertebildung ist damit nicht nur ein Thema des Redens „über Kinder und Jugendliche“, sondern gemeinsamer Erfahrungen „mit“ diesen. In diesem Sinn erfahren die genannten pädagogischen Standards nun auch innerhalb der Arbeit der Akademien ihren Niederschlag, indem diese gerade positive

Bildungserfahrungen außerhalb der Schule ermöglichen wollen. Damit ist im engeren Sinn das Feld außerschulischer Bildungsarbeit angesprochen.

2.5 Integration Jugendlicher durch außerschulische Bildungsangebote der Evangelischen Akademien

Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche gehören seit den Anfangsjahren der Evangelischen Akademien zum festen Bestandteil und Profil: Zum einen sollen Kinder und Jugendliche angesprochen werden, die herkömmlicherweise durch gemeindliche Angebote sowie den Religions- und Konfirmandenunterricht nicht oder nicht mehr erreicht werden. Erreicht werden sollen Jugendliche, für die die klassischen Angebote von Kirchengemeinden nicht attraktiv erscheinen oder gar nicht erst bestehen. Zudem richten sie sich häufig auf Jugendliche in einer Altersphase, in der innerhalb der gemeindlichen Jugendarbeit institutionelle Lücken bestehen. In dieser Hinsicht verstehen sich die Evangelischen Akademien als Angebotsträger einer außerschulischen und übergemeindlichen Jugendbildungsarbeit, die in profilierter Weise auf den kirchlichen Auftrag und das entsprechende Selbstverständnis als kirchliche bzw. kirchlich mitgetragene Einrichtung bezogen ist. Eine wesentliche Motivation der landeskirchlichen Gewährleistung und Finanzierung dieser Arbeit besteht darin, für Kinder und Jugendliche perspektivisch Möglichkeiten der positiven Wahrnehmung und Identitätsstiftung im Blick auf Inhalte und Traditionen des Christentums sowie die Institution Kirche zu eröffnen. Durch die Aufnahme lebensweltlich-religiöser Fragen junger Menschen im Blick auf Schule, Beruf, Sinnfragen, und Engagement und deren christlich-ethischer Interpretation nimmt die Akademie an der Vielfalt religiöser und wertklärender Suchbewegungen profiliert und für die jungen Menschen erkennbar bzw. erlebbar Anteil (vgl. dazu jüngst Menke u.a. 2006). Zugleich wendet sie sich damit gegen indoktrinäre und moralisch rigoristische Tendenzen im Horizont vermeintlicher Bekenntnissicherheit und einer scheinbar homogenen Bekenntniskirche. In diesem Sinn widerspricht Akademiearbeit mit jungen Menschen einer evangelistischen, voraufklärerischen und pluralitätsfeindlichen Verengung des volkskirchlichen Profils und entspricht damit auf genuine Weise reformatorischem Selbstverständnis.

Daneben richtete sich die Arbeit der Akademien aber auch von Beginn an auf Kinder und Jugendliche aus, für die überhaupt keine Möglichkeiten außerschulischer Bildung bestanden oder die aufgrund ihrer familiären oder sozialen Hintergründe nicht in der Lage dazu sind, überhaupt an entsprechenden Bildungsangeboten zu partizipieren. In diesem Sinn verstehen sich die Akademien als eine wesentliche Größe im Geflecht freier Träger der Jugendbildung und nehmen Anteil am gesellschaftspolitischen Bildungsauftrag im Blick auf die Junge Generation. In dieser Hinsicht sehen die Akademien ihre Aufgabe stärker in ihrer politischen Mitgestaltungsaufgabe als intermediärer Institution im gesamtgesellschaftlichen Kontext anderer Träger der politischen Bildung. Dementsprechend tritt hier das Faktum der kirchlichen Verankerung zugunsten des allgemein bildenden Anspruchs eher zurück.

Hier besteht die besondere Struktur der politischen Jugendbildungsarbeit der Akademien darin, dass sie sich einerseits in der Planung, Zielsetzung und inhaltlichen Durchführung eng an den Vorgaben des sogenannten Kinder- und Jugendplans (KJP) ausrichtet, andererseits aus organisatorischen Gründen in eine größere Struktur evangelischer Jugendbildungsarbeit eingebunden ist: in der sogenannten Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung sind die „Evangelischen Akademien in Deutschland e.V.“ (EAD) und die „Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland e.V.“ (aej) zusammengeschlossen (Holzapfel 2001, 304ff.). Diese Trägergruppe ist durch einen sogenannten Bundestutor für die Planung, Koordination, Begleitung und Evaluation der entsprechenden Angebote sowie personelle Fragen in den entsprechenden Einrichtungen und Arbeitsbereichen zuständig. Aus diesem Grund sind die Angebote der Akademien neben der kirchlichen Förderung zugleich innerhalb der staatlich finanzierten und subsidiär verankerten Jugendpolitik verankert. Dies schlägt sich im Profil der gesellschaftspolitischen Jugendbildung an Evangelischen Akademien deutlich in den entsprechenden Leitbildern wie in der konkreten Angebotsstruktur nieder (vgl. Evangelische Trägergruppe Jahrbuch 2005). Diese Leitlinien erfahren ihren Transfer in Gestalt sogenannter zentraler Themenschwerpunkte (ZTS), die den Kriterien und zu erfüllenden Voraussetzungen staatlicher Förderpolitik der Jugendbildungsarbeit entsprechen. Diese sind im KJP niedergelegt, der durch das entsprechende Bundesministerium (BMFSFJ) inhaltlich strukturiert, koordiniert, finanziert und evaluiert wird. Für eine finanzielle Förderung ist es notwendig, dass sich die entsprechenden Veranstaltungen in einem der insgesamt neun dort genannten ZTS verorten lassen. Die förderpolitischen Rahmenbedingungen sind dem Gesamtauftrag entsprechend vor allem auf allgemein bildende Aspekte des Politischen hin fokussiert und versuchen, möglichst viele Erfahrungs- und Lebensbereiche der Herausforderungen jugendlicher Selbst-, Alltags-, Berufs- und Politikgestaltung abzudecken. So greifen die ZTS „Lebenskunst – soziale Kompetenzen – Alltagspolitik“ und „Orientierung in einer Gesellschaft der Vielfalt: Religion, Ethik, Werte“ am ehesten auf Aspekte der Selbst- und Alltagsgestaltung aus. Die ZTS „Arbeit, Beruf, Lebensperspektiven“ und „Kompetenzen für die Medien- und Informationsgesellschaft“ thematisieren am stärksten Fragen der beruflichen Existenz und Zukunftschancen. Die ZTS „Politik, zivilgesellschaftliches Engagement, Toleranz und Courage“, „Geschlechterbezogene Bildung“, „Internationale Gerechtigkeit“ und „Interkulturelles Lernen und internationale Bildung“ beziehen sich in engerem Sinn auf den Bereich des Politischen und konkreter politischer Mitwirkungsmöglichkeiten. Der neunte ZTS „Grundsätzliche Fragen der Jugendpolitik, Jugendbildung und Jugendforschung“ ist vornehmlich auf die Förderung von Grundsatz- und Multiplikatorentagungen ausgerichtet und stellt wiederum den Anknüpfungspunkt für die klassischen Akademietagungen dar.

Nun lassen die diversen Programme und Auswertungen dieser ZTS erkennen, dass man um das spezifische Profil der eigenen Arbeit ohne Zweifel bemüht ist. In einem entsprechenden Strategiepapier der Trägergruppe aus jüngster Zeit werden die entsprechenden Leitlinien deutlich, indem ausdrücklich von einem in der christlich-jüdischen

Tradition verwurzelten, wertbegründeten Angebot politischer Jugendbildung „in einer liberalen, pluriethnischen, multireligiösen, demokratischen Gesellschaft“ die Rede ist. Allerdings wird aus diversen Tagungsprogrammen und -berichten (vgl. Evangelische Trägergruppe 2004, 2005) deutlich, dass explizite Verweise auf das spezifisch evangelische Bildungsprofil Evangelischer Akademien eher die Ausnahme darstellen. So wird intensiv auf bewährte Methoden der politischen Jugendbildung zurückgegriffen, wie etwa erlebnis- und erfahrungsorientierte Zugänge zu Fragen sozialer Kompetenz, des Zusammenlebens in der jeweiligen Bezugsgruppe, individuellen Engagements oder der Stärkung individueller Kommunikations- und Diskussionskompetenz. So heißt es etwa zusammenfassend zu den Veranstaltungen des ZTS „Orientierung in einer Gesellschaft der Vielfalt: Religion, Ethik, Werte“ einerseits: „Indem wir christliche Sichten in das Gespräch einbringen, leisten wir nicht nur einen Beitrag zu religiös-ethischer Bildung, sondern vermitteln auch wichtiges Basiswissen“ (Evangelische Trägergruppe 2005, 51); andererseits wird aber in diesem Zusammenhang auch festgestellt: „In vielen Auswertungen findet man eher ‚weiche‘ Formulierungen, die weniger Werte an sich, sondern sozusagen den Weg dorthin beschreiben, wie ‚Jugendliche für Deutungsalternativen sensibilisieren‘, ‚Kritikfähigkeit der Jugendlichen stärken‘ oder auch den ‚Sinn für größere Zusammenhänge wecken‘“ (Evangelische Trägergruppe 2005, 49).

Die Frage ist allerdings, was hier die Arbeit der Akademien von anderen Bildungsträgern überhaupt unterscheidet. Nun hat es zwar seinen guten pädagogischen Sinn, wenn der Erwerb bestimmter wertebildender Inhalte bewusst weder vorgegeben noch in eine eindeutig-einlinige Richtung gesteuert wird. Allerdings bleibt die Frage, wie viel man der individuellen Selbststeuerung im Sinne gelingender Bildungszufälle überlassen soll.

Das Gleiche kann nun auch für den unmittelbaren Bereich politischer Orientierungen gesagt werden: auch hier stellt sich angesichts diverser Tagungsberichte der Eindruck ein, als ob darauf vertraut wird, dass sich politischer Kompetenzerwerb gleichsam im Modus gleichberechtigter Kommunikation einstellen wird, ohne dass zugleich erkennbar wird, inwiefern die jeweiligen Prozesse mit einer spezifischen Deutungskompetenz der Verantwortlichen verbunden werden. In diesen Fällen wird offensichtlich ein stärkeres Gewicht auf die Initiierung und Organisierung der Prozesse als auf deren inhaltliche und orientierende Begleitung gelegt. Eine offene Frage ist zudem, inwiefern sich die verantwortlichen Studienleitenden selbst mit dem evangelischen Profil ihrer Einrichtung identifizieren; hierzu liegen wenigstens bisher noch kaum breitere Überlegungen vor (vgl. aber im Rekurs auf die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ des Bundesleiters der Trägergruppe, Waldmann 2005), wenigstens aber die Einsicht, dass „sich die gesellschaftspolitische Jugendbildung angesichts der neuen Aktualität von Religion intensiver damit beschäftigen muss“ (Evangelische Trägergruppe 2005, 73).

Insofern stellt sich die Frage, wie das Spezifikum gesellschaftspolitischer Jugendbildung in evangelischer Verantwortung gerade angesichts eines wachsenden Marktes von Trägern und Einrichtungen stärker und erkennbarer profiliert werden muss. Im Übrigen kommen auch von Seiten der entsprechenden landeskirchlichen Synoden genau in dieser

Richtung die entscheidenden Anfragen. Diese sind nun zwar gerade dann entschieden zurückzuweisen, wenn sie unter der Hand nichts anderes als eine Funktionalisierung der Jugendbildungsarbeit für interne kirchliche Zwecke darstellen. Dennoch und gerade deshalb ist es notwendig, dass die Verantwortlichen dieses Arbeitsfeldes an den Akademien die Zielsetzungen, Inhalte und Methoden ihrer Angebote gerade auch solchen kritischen Anfragen gegenüber plausibel zu machen verstehen – und dies müsste bei der individuellen Reflexion über die eigene Arbeit beginnen.

Nun soll damit keineswegs einem klassisch missionarischen Ansatz für die politische Jugendbildung das Wort geredet werden. Zu Recht reagieren Jugendliche mindestens mit Distanzierung und Gegenreaktion, wenn sie den Eindruck haben, dass sie unter der Hand und erst recht bei der Thematisierung politischer Fragen für eine „ganz andere Botschaft“ gewonnen werden sollen. Und ohne Frage sind die individuellen Präferenzen der Studienleiter maßgebliche Gestaltungsgrößen für die jeweiligen Angebote. Allerdings ist mindestens kritisch zu fragen, ob die Verlagerung des christlichen Profils etwa in die – natürlich freiwilligen – Andachten zu Beginn des jeweiligen Tagungstages wirklich das einzige explizite Signal der evangelischen Verortung der Verantwortlichen bleiben sollte. Sicherlich sind die oben aufgezeigten biblischen Besinnungen in der Form, wie sie für lange Zeit zum festen Programm der Jugendbildungsangebote gehörten, so nicht mehr denkbar. Fatal dürfte es hingegen sein, wenn Jugendliche am Ende einer entsprechenden Tagung zwar sagen, dass es für sie „schön“, „fruchtbar“ und „hilfreich“ war, aber eigentlich eine solche Veranstaltung einfach auch „irgendwo“ hätte stattfinden können. Nun retten sich manche JugendbildungsreferentInnen mit dem Hinweis, dass doch schon allein die Atmosphäre der jeweiligen Akademie von prägnanter Bedeutung sei und demnach signalhaften Charakter trage; allerdings ist die Frage, ob die Räumlichkeiten und die Traditionsatmosphäre des jeweiligen Ortes schon das Ganze des evangelischen Profils auszumachen vermögen oder ob damit nicht die eigenen Möglichkeiten deutlich „unter Wert verkauft“ werden.

Hinter dieser gleichsam warnenden Beobachtung steht die Überzeugung, dass christliche Bildung – will sie junge Menschen zu religiös-ethischer Sprach- und Reflexionsfähigkeit befähigen – qualitativer, d. h. durch authentische Personen und inhaltliche Angebote gefüllter Erfahrungszeiten und Erfahrungsräume bedarf.

Somit stehen die Evangelischen Akademien in diesem Bereich vor der spannungsvollen Aufgabe, die eigenen Angebote aus strukturellen Gründen stark auf die Vorgaben staatlicher Förderpolitik auszurichten, gleichwohl aber ihren eigenen Auftrag zu verdeutlichen. Demnach sind kluge Versuche anzustellen, Wege zwischen der Scylla eines Bildungsangebots, das sich kaum noch als evangelisch identifizieren lässt, und der Charybdis einer missionarischen Funktionalisierung in schlechtestem Sinn zu begehen. Und dafür führt wiederum kein Weg daran vorbei, dass die verantwortlichen BildungsreferentInnen tatsächlich die spezifischen christlichen Deutungstraditionen bzw. die mit diesen verbundenen theologisch-anthropologischen und ethischen Aspekte in die jeweiligen politischen „Zukunftsdebatten“ einzubringen bzw. einzuspielen vermögen. Zur Professionalität der entsprechenden Bildungsakteure sollte es unabdingbar gezählt

werden, dass sie es vermögen, genau den Geist und die Inhalte der entsprechenden evangelischen Einrichtung im gemeinsamen Diskurs nicht nur bei entsprechender Gelegenheit, sondern tatsächlich auch in eigener Initiative zum Vorschein zu bringen – und dies mit der notwendigen Sensibilität wie auch dem eigenen Mut, die eigenen Deutungen und möglichen Verbindungslinien zwischen politischen Fragen und theologisch-ethischen Grundlagen entsprechend ins Spiel zu bringen. Dass eine solche Kommunikationsebene gelingt, sollte zwar nicht zum Kriterium für das Gelingen oder Misslingen einer Veranstaltung werden, falls aber schon der Versuch unterbleibt, sollte dies von den Verantwortlichen selbst als missliche Lücke empfunden werden.

Angesichts der aufgezeigten Angebotsstruktur und der entsprechend durchgeführten Angebote erscheint es, dass hier in der Tat noch erhebliche Desiderate bestehen. Notwendig sind daher im Blick auf Berufsqualifikation und Weiterbildung entsprechende Integrationsangebote, die den Erwerb und Ausbau der notwendigen spezifischen Deutungskompetenzen stärker als bisher berücksichtigen.

3. Fazit

Eine wirklich wert-volle Integrationspolitik evangelischer Akademien hat intensiver als bislang üblich ihre Arbeit öffentlich gegenüber der eigenen Kirche ebenso wie gegenüber den staatlichen Akteuren und Institutionen erkennbar zu machen und als unverzichtbare Wertbildungsgröße zu verdeutlichen.

Der besondere Wert entsprechender Tagungsangebote liegt darin, neueste wissenschaftliche Ergebnisse in den öffentlichen Diskurs einzuspielen, die bildungspolitischen Akteure zum öffentlichen Diskurs zu motivieren, Schulvertretern durch die Präsentation gelingender Integration Chancen schulischer Reformen in diesem Bereich vor Augen zu führen, betroffenen Eltern konkrete Möglichkeiten der Vernetzung zu eröffnen sowie Kinder und Jugendliche selbst im advokatorischen Sinn (Scheilke 2000, 59) am Ort der Akademie als Oikos (Anhelm 1988, 81ff.) alternative positive Bildungs- und Integrationserfahrungen machen zu lassen.

Für den Themenkomplex der Integration von Kindern und Jugendlichen bedeutet dies: Integration ist keine Aufgabe, die der Familie, Schule, dem Staat oder den subsidiären Hilfeinrichtungen je für sich überlassen bleiben kann und erst recht nicht den pauschalen Werturteilen medialer Aufgeregtheiten ausgeliefert werden darf. Vielmehr ist eine Vernetzung der verschiedenen Akteure vonnöten, damit Kinder und Jugendliche positive Lern- und Lebenserfahrungen machen können – auch und gerade dann, wenn diese mit existentiellen Beeinträchtigungen zurecht kommen müssen.

Insofern leisten die Evangelischen Akademien ihren wertbildenden Beitrag am stärksten dadurch, dass sie einerseits solche notwendigen Vernetzungen befördern und darin auf dem Markt öffentlicher Integrationsdebatten zum Ausdruck bringen, welche Bedingungen für menschenwürdiges Aufwachsen nötig sind. Andererseits, indem sie eigene, pädagogisch und theologisch verantwortete, alternative Bildungsangebote für Jugendliche eröffnen, damit diese ihrerseits Bildung im Licht des Evangeliums als

bedeutsame Bezugsgröße für individuell und gemeinschaftlich wert-volle Orientierung erleben können.

Literatur

- Alt, Christian (Hg.) (2007): *Kinderleben – Start in die Grundschule*. (Kinderpanel des DJI, zweite Welle), Wiesbaden.
- Anhelm, Fritz Erich (1988): *Diskursives und konziliares Lernen. Politische Grenzerfahrungen, Volkskirche und Evangelische Akademien*, Frankfurt/M.
- Berger, Peter L. (1999): *Zur Rolle von Evangelischen Akademien als intermediären Institutionen*. In: Bertelsmann Wissenschaftsstiftung; *Evangelische Akademien in Deutschland e.V. (Hg.): Zur Rolle von Evangelischen Akademien als intermediäre Institutionen. Dokumentation des Kolloquium Bad Boll 23.-25. Juni 1999, Bad Boll, 6-15*.
- Brumlik, Micha (Hg.) (2007): *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*, Weinheim/Basel.
- Bueb, Bernhard (2006): *Lob der Disziplin*, Berlin.
- Daur, Albrecht (1995): *Forum oder Faktor? Die Auseinandersetzung über das Selbstverständnis und die Wirkungsmöglichkeiten der Akademiearbeit*. In: Fischer, Manfred u.a. (Hg.): *Fünzig Jahre Evangelische Akademie Bad Boll. Aufbruch zum Dialog. Auf dem Weg zu einer Kultur des Gesprächs*, Stuttgart, 265-273.
- Deutscher Schulpreis (2006): <http://schulpreis.bosch-stiftung.de>
- Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (Hg.) (2004): *Zentrale thematische Schwerpunkte. Auswertungs- und Evaluationsphase 2004*, Berlin.
- Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (Hg.) (2005): *Zentrale thematische Schwerpunkte. Auswertungs- und Evaluationsphase 2005*, Berlin.
- Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (Hg.) (2007): *Engagement für Bildung. Gesellschaftspolitische Jugendbildung als Partner der Schule. Jahrbuch 2005*, Berlin.
- Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Hg.) (2007): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*, Münster u.a.
- Grubauer, Franz (2005): *Zur Rolle von Evangelischen Akademien als Intermediäre Institutionen*. In: EAD-Collection: *Du stellst meine Füße auf weiten Raum. Begegnungen, Diskurse, Orientierungen. Texte aus der Akademiearbeit von Freunden und Kollegen der Evangelischen Akademien für Fritz Erich Anhelm zum sechzigsten Geburtstag*, Berlin (<http://ead.dike.de/download/Gesamttext-EAD-Collection.pdf>), 13-24.
- Helmke, Andreas (2004): *Unterrichtsqualität*, 3. Aufl., Seelze.
- Helmke, Andreas (2006): *Was wissen wir über guten Unterricht?* In: *Pädagogik* 58.Jg., H. 2, 42-45.
- Hentig, Hartmut v. (1993): *Die Schule neu denken*, München/Wien.
- Hentig, Hartmut v. (2003): *Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit*, München.
- Heyer, Peter; Preuss-Lausitz, Ulf; Sack, Lothar (Hg.) (2003): *Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele*, Frankfurt/M. u.a.

- Holzappel, Ingo (2001): *Bindung und Freiheit. Die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend von 1949-1969*, Wuppertal.
- Kirchenamt der EKD (2006): *Kirche der Freiheit. Perspektiven für die evangelische Kirche im 21. Jahrhundert. Ein Impulspapier des Rates der EKD*, Hannover.
- KMK (2005): *Statistische Veröffentlichungen der KMK, Nr. 177: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994-2003*, Bonn.
- Köbberling, Almut; Reichert, Gabriele (2004): *Verzahnung von Schule und Jugendhilfe in der Arbeit mit schwierigen Schülern*. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.): *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*, Weinheim/Basel, 167-178.
- Menke, Barbara; Waldmann, Klaus; Wirtz, Peter (Hg.) (2006): *Kulturelle Vielfalt – Diskurs um die Demokratie. Politische Bildung in der multireligiösen und multiethnischen Gesellschaft*, Schwalbach/Ts.
- Meyer, Hilbert (2003): *Zehn Merkmale guten Unterrichts*. In: *Pädagogik* 55. Jg., H. 10, 36-43.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- Memorandum der Mitgliederversammlung der Evangelischen Akademien in Deutschland (1997). In: Grubauer, Franz; Lenz, Wolfgang (Hg.) (1999): *Protestantisch – Weltoffen – Streitbar. Fünfzehn Zeitzeichen anlässlich des 50jährigen Jubiläums der Evangelischen Akademien in Deutschland*, Bad Boll, 7-22.
- Musial, Rebekka; Trüter, Claudia (2005): *Härte und Sanktionen statt Empathie und Mitgefühl – Die konfrontative Pädagogik als letzte Chance für die Erziehungshilfe?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 56. Jg., H. 6, 218-227.
- Prenzel, Manfred u.a. (Hg.) (2004): *PISA 2003*, Münster u.a.
- Reiser, Helmut; Willmann, Marc (2004): *Integrierte und ambulante Formen der Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule*. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.): *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*, Weinheim/Basel, 152-166.
- Scheilke, Christoph Th. (1996): *Evangelische Erwachsenenbildung*. In: Biehl, Peter u.a. (Hg.): *Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven. Jahrbuch der Religionspädagogik* 12. Neukirchen-Vluyn, 179-197.
- Scheilke, Christoph Th. (1998): *Art. Evangelische und katholische Akademien*, in: Krause, Gerhard; Müller, Gerhard (Hg.): *Theologische Realenzyklopädie Bd. 1*. Tübingen, Sp. 246-250.
- Scheilke, Christoph Th. (2000): *Grundlegende Elemente eines theologischen Bildungsbegriffs*, in: Freitag, Michael; Grubauer, Franz (Hg.): *Evangelische Ethik, gesellschaftliches Handeln und politische Bildung. Grundlagen für Lernprozesse ethischen Handelns in der Bildungs- und Jugendarbeit*, Hannover, 50-63.
- Schnell, Irmtraud (2006): *An den Kindern kann's nicht liegen. Zum aktuellen Stand gemeinsamen Lernens von Mädchen und Jungen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Gemeinsam leben* 14. Jg., H. 4, 195-213.
- Schnell, Irmtraud (2006a): *Was die KMK-Statistik zeigt*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 57. Jg., H. 12, 469-472.

-
- Tent, Lothar (1994): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 45. Jg., H. 6, 361-374.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Wenig Leistung und viel Selektion: Der PISA-Blick auf deutsche Schulen. In: GEW Bund: PISA-Info 02/2006 v. 11.1.2006.
- Unesco (Ed) (1996): Learning – The Treasure Within, Paris.
- Waldmann, Klaus (2005): Außerschulische Jugendarbeit bildet. Zu einigen Aspekten der Bildungsdebatte. In: Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung (Hg.): Engagement für Bildung. Gesellschaftspolitische Jugendbildung als Partner der Schule. Jahrbuch 2005, Berlin, 61-70.
- Wocken, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Demmer-Dieckmann, Irene; Textor, Annette (Hg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog, Bad Heilbrunn, 35-60.