

Bernhard Grümme
Thomas Schlag (Hrsg.)

Gerechter Religionsunterricht

Religionspädagogische,
pädagogische und
sozialethische Orientierungen

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümme

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Martin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 11

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Bernhard Grümme, Thomas Schlag (Hrsg.)

Gerechter Religionsunterricht

Religionspädagogische, pädagogische
und sozioethische Orientierungen

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-030942-5

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-030943-2

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich.

Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhaltsverzeichnis

Einführung	9
I. Religionspädagogik	
<i>Norbert Mette</i>	
Bildung und Gerechtigkeit – religionspädagogische Annäherungen	
Eine Zwischenbilanz	13
<i>Marcin Morawski</i>	
Bildung im Kontext von Distinktionsgeschehen	
Religionspädagogische Impulse	28
<i>Norbert Brieden</i>	
Inklusion und Bildungsgerechtigkeit	
Interdisziplinäre Sondierungen	42
<i>Patrik Dzambo</i>	
Wortmeldung der Ausgeschlossenen?	
Zur religionspädagogischen Bedeutung von Tattoos	63
<i>Alexander Unser</i>	
Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht	80
<i>Frank M. Lütze</i>	
Redet die Religion auch mit den Ungebildeten unter ihren Verächtern?	
Protestantische Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit	96
<i>Stefan Altmeyer / Katharina Funken</i>	
Zum Zusammenhang von Schulform, Sprachkompetenz und Gotteskonstruktion	110
<i>Bernhard Grümme</i>	
School matters. Zur Relevanz von Schule und unterrichtlichem Handeln für einen bildungsgerechten Religionsunterricht	125

Viera Pirker

Lehrkräfte als Bildungsagent(inn)en: Religionspädagogische Perspektiven auf eine professionelle Grundhaltung	139
---	-----

Judith Könemann

Lebenslanges Lernen und Bildungsgerechtigkeit	155
---	-----

II. Bildungsphilosophie, Erziehungswissenschaft, Pädagogik

Krassimir Stojanov

Bildungsgerechtigkeit aus bildungsphilosophischer Perspektive	168
---	-----

Roland Reichenbach

Eine enorme Maschine, um die Gleichheit durch Ausbildung zu fördern: Bemerkungen zum Ungleichheitsdiskurs, zur Pädagogisierung und zur Verhochschulung der Gesellschaft	181
---	-----

Henning Schluß

Herausforderungen, Problemstellungen und systematische Erwägungen zur Bildungsgerechtigkeit aus allgemeinpädagogischer Perspektive	194
--	-----

Annette Scheunpflug

Bildungsgerechtigkeit im Licht einer globalen und sich global verstehenden Pädagogik	208
---	-----

III. Theologische Sozialethik

Monika Bobbert

Religiöse Bildung und Gerechtigkeit: methodische und inhaltliche Perspektiven	220
--	-----

Axel Bernd Kunze

Bildung und Nachfolge – Zu den Aufgaben einer christlichen Bildungsethik	245
---	-----

IV. Schlussbeitrag

Thomas Schlag

Gerechtigkeit als höchstpersönliche Bildungsthematik –
Einblicke in die religionspädagogische Denk-Werkstatt 260

Namensregister 273

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 279

Einführung

Entgegen allen Sonntagsreden von Chancengleichheit in der Schule, von Gerechtigkeit durch Bildung und vor allem von gerechten Verhältnissen in der Schule zeigt sich: Schule und Unterricht haben ein massives Problem mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Gerade die OECD und andere groß angelegte Schulstudien haben mit Vehemenz auf ein erhebliches Desiderat hinsichtlich realisierter Bildungsgerechtigkeit aufmerksam gemacht. In kaum einem anderen Land „tragen die soziale Lage, das Bildungsniveau, die kulturellen Ressourcen und Aktivitäten sowie der Migrationsstatus von Familien sowohl gemeinsam als auch in jeweils besonderer Weise zur Entstehung und Weitergabe von Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb bei“.¹

Inzwischen wird das Thema der Bildungsgerechtigkeit in Bildungssoziologie, in Pädagogik, in der Philosophie sowie in der theologischen Sozialethik intensiv erforscht. Dem ist aber die Religionspädagogik bisher nicht hinreichend gerecht geworden. Die Religionspädagogik hat insofern hier erheblichen Nachholbedarf. Ein solches Desiderat fällt umso schwerer ins Gewicht, als sich die Religionspädagogik schon aus inhaltlichen Gründen notwendigerweise mit dem Themenkomplex der Bildungsgerechtigkeit zu beschäftigen hat. Fundiert in der Theologie der Gottesebenbildlichkeit jedes Menschen müsste sie schon in inhaltlichem Sinn ein Lernen auf Gerechtigkeit hin anstreben. Sie hätte – formal – grundsätzlich aus einer Option für die Armen und Benachteiligten heraus den Zuspruch biblischer Gerechtigkeit in Bildungsprozessen Realität werden zu lassen, da doch jeder Mensch Kind und Ebenbild Gottes ist.² Es geht in ihren eigenen Grundlegungen und didaktischen Zielsetzungen zentral um Mündigkeit und Autonomie der Lernenden. Vor dem Hintergrund einer Gottesebenbildlichkeitstheologie wird ein Menschenrecht auf Bildung damit zur religionspädagogischen Sache und Aufgabe selbst.

So gesehen, wird im Kontext religiöser Bildung am Ort der Schule exemplarisch offenkundig, dass es der Bildungspolitik bisher immer noch nicht in ausreichendem Maß gelungen ist, die Kluft zwischen privilegierten und benachteiligten Schülerinnen und Schülern zu verringern. Als Ort allgemeiner Bildung steht der Religionsunterricht vor der Frage, wie er sich mit brisanten

¹ BAUMERT, JÜRGEN, SCHÜMER, GUNDEL (2001, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb; in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, 379.

² Vgl. GRÜMME, BERNHARD (2014), Bildungsgerechtigkeit. Ein religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart, 96–108.

und auch prekären Bildungslagen auseinandersetzt und welche Herausforderungen sich in diesem Zusammenhang für die religionspädagogische Reflexion ergeben.

Natürlich ist nicht jedes Zeugnis sozialer und religiöser Heterogenität bereits ein Zeugnis von Bildungsungerechtigkeit. Dies würde den Eigenwert religiöser Semantik in ihrer Pluralität unterlaufen, wie er im religionspädagogischen Postulat der Subjektorientierung markiert wird. Und doch lässt sich aufzeigen, inwiefern die Religionspädagogik stärker über eigene bildungsgerechtigkeitsrelevante Implikationen reflektieren muss, gerade dann, wenn sie solche entgegen der eigenen Intention zu reproduzieren droht. Zudem rückt in den Fokus, was bislang in der Bildungssoziologie und Bildungsforschung im Allgemeinen und vor allem in der Religionspädagogik in den Hintergrund getreten ist: die reflexiv-kritische Aufmerksamkeit dafür, dass der Religionsunterricht selber in Wechselwirkung mit strukturellen, habituellen und sozialen Bedingungen als ordentliches Schulfach zur Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern beiträgt.³

Die vorliegende Veröffentlichung ist bestrebt, auf die benannten Desiderate intensiver einzugehen. Ihr liegen im Kern Beiträge einer gemeinsam von uns organisierten und durchgeführten Tagung zugrunde, die am 28. und 29. November 2014 unter dem Titel „Bildungsgerechtigkeit in religionspädagogischer Perspektive“ an der Akademie Schwerte durchgeführt wurde. Ob- schon – wie schon die damalige Tagung – interdisziplinär ausgerichtet, liegt die Zielsetzung des hier vorgelegten Bandes schwerpunktmäßig in einer religionspädagogisch relevanten Horizonterweiterung. Zusätzlich zu den überarbeiteten Beiträgen der damaligen Tagung wurden weitere Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichen Fachdisziplinen um ihre Einordnungen und Einschätzungen gebeten.

Der Schwerpunktsetzung der Beiträge liegt dabei eine vierfache Zielrichtung zugrunde: Erstens geht es ihr um die Rezeption und Interpretation aktueller empirische Einsichten zum Thema. Zweitens soll die in den Bildungswissenschaften geführte Debatte zur Bildungsgerechtigkeit dargestellt werden, um so für die interdisziplinäre Orientierung mögliche Anknüpfungsstellen zu schaffen. Drittens werden im Zusammenspiel mit der theologischen Sozialethik aus ökumenischer Perspektive mögliche theologische Grundlagen thematisiert und viertens soll damit insgesamt die religionspädagogische Reflexion in einer dezidiert bildungsgerechten Perspektive verstärkt werden, um damit sowohl die Theoriearbeit wie die Praxis religiöser Bildung zu befördern.

Aus dieser Zielsetzung erklärt sich der Aufbau des Bandes, durch den drei unterschiedliche Perspektiven in eine diskursiv ausgerichtete Konstellation zueinander gebracht werden sollen. Der erste, quantitativ dominierende Zu-

³ GRÜMME, BERNHARD (2014), Bildungsgerechtigkeit. Ein religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart, 155–250.

gang versammelt religionspädagogische Perspektiven. Hier analysiert Norbert Mette vor einem gerechtigkeits theologischen und gerechtigkeits theoretischen Hintergrund kirchliche Stellungnahmen zur Bildungsgerechtigkeit. Marcin Morawski diskutiert den Ertrag bildungssoziologischer Studien für die Religionspädagogik und Norbert Brieden analysiert die brisante Inklusionsdebatte in bildungsgerechtigkeitstheoretischer Ausrichtung. Patrik Dzambo nimmt in einer kritischen Fortschreibung kulturhermeneutischer Religionspädagogik die gerechtigkeitsrelevanten Aspekte der durch Tattoos vollzogenen Selbstkonstruktion Jugendlicher in den Blick. Inwiefern der Religionsunterricht selber durch bestimmte sprachliche, hermeneutische und habituelle Hintergrundannahmen gerechtigkeits theoretisch hoch relevant ist, ja sogar inwiefern religionspädagogische Praxis selber an der Genese von Bildungsgerechtigkeit beteiligt ist, zeigt sich in den daran anschließenden Beiträgen: hier untersucht Alexander Unsers religionsunterrichtliche Praxis mit Hilfe eines empirischen Methodenarsenals, Frank Lütze setzt sich in thematischer Hinsicht mit dem Hauptschulreligionsunterricht und den entsprechenden Lehrplänen auseinander, Stefan Altmeyer und Katharina Funken greifen für ihre Analyse sprachlicher Kommunikationsmuster auf die Korpuslinguistik zurück, Bernhard Grümme legt vom Dialog mit der Bildungssoziologie aus seinen Fokus auf die unterrichtlichen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und Viera Pirker setzt schliesslich in ihrer Beschäftigung mit der Thematik einen dezidiert pastoralpsychologischen Akzent. Einen über den Religionsunterricht hinaus erweiterten Zugschnitt haben die Überlegungen von Judith Könemann, die zeigt, dass Bildungsgerechtigkeit über den engen Rahmen schulischer religiöser Bildung nicht minder an außerschulischen Lernorten hoch bedeutsam ist.

Obschon diese religionspädagogischen Beiträge je schon interdisziplinär anschlussfähig sein und so das Gespräch mit den Humanwissenschaften eröffnen wollen, wechseln die beiden anderen Perspektiven die Blickrichtung. Sie wenden sich gleichsam von außen der religionspädagogischen Debatte zu bzw. eröffnen zumindest Anschlussstellen für die religionspädagogische Reflexion: Aus dem Blickwinkel von Bildungsphilosophie, Erziehungswissenschaft und Pädagogik bringen Krassimir Stojanov eine von Axel Honneths Anerkennungstheorie gespeiste Bildungsphilosophie ins Spiel, während Roland Reichenbach auf die Ungleichheitsforschung bezogene, Henning Schluss allgemeinpädagogische und schließlich Annette Scheunpflug globalisierungsbezogene Zugänge eröffnen. Demgegenüber entfalten in der dritten Perspektive Monika Bobbert und Axel Bernd Kunze auf dezidierte Weise mögliche Positionierungen zur Bildungsgerechtigkeitsdiskussion aus der Perspektive theologischer Sozialethik.

Bildungsgerechtigkeit ist kein Thema, das nur aus der Außenperspektive zu erörtern ist. Inwiefern vielmehr berufsbiografische, religiöse und ethische Aspekte gerade bei einer religionspädagogischen Annäherung ineinandergreifen, zeigt Thomas Schlag. Wegen dieser Interdependenz der Aspekte

können seine Überlegungen auch als Bündelung und Perspektivierung der in diesem Band vorgelegten Reflexionen verstanden werden.

Eine solche Konstellation von Religionspädagogik, Bildungswissenschaften und Sozialethik hätte ihr Ziel erreicht, wenn ein kritisch-produktiver Reflexionsprozess innerhalb der Religionspädagogik angestoßen wird. Auch wenn es natürlich illusorisch wäre, von hier aus schon eine stärkere Realisierungspraxis in bildungsgerechter Perspektive zu erwarten, so können dadurch doch wohl Irritationen, neue Orientierungen und selbstkritische Befragungen angestoßen werden. Damit wäre dann zumindest schon einmal etwas vom transformativen Zug und der transformierenden Kraft ins Spiel gebracht, die im besten Fall jedem Bildungsprozess innewohnen.⁴

Stuttgart, im Mai 2016

Bernhard Grümme
Thomas Schlag

⁴ Vgl. HANS-CHRISTOPH KOLLER (2012), *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart.

Bildung und Gerechtigkeit – religionspädagogische Annäherungen. Eine Zwischenbilanz

Norbert Mette

Vorangestellte Thesen

1. Will sich die Religionspädagogik in die Debatte über „Bildungsgerechtigkeit“ einmischen, muss sie plausibel machen können, dass es sich bei dem Thema um eine Angelegenheit handelt, zu der auch aus christlicher Sicht ein Beitrag zu leisten ist.
2. Dazu gilt es, sich des theologischen Verständnisses von Bildung einerseits und Gerechtigkeit andererseits zu vergewissern und den Zusammenhang zwischen beiden aufzuweisen.
3. Zugleich muss die Religionspädagogik bemüht sein, ihre theologischen Perspektiven auf die Thematik plausibel in einen interdisziplinären Diskurs zur „Bildungsgerechtigkeit“ einzubringen.
4. Die empirische Forschung zur Bildungsgerechtigkeit steckt innerhalb der Religionspädagogik noch in den Anfängen.
5. Für eine bildungsgerechte Praxis hat die Religionspädagogik allererst in den eigenen Reihen der Kirche einzutreten, will sie dieses Anliegen überzeugend auch in der allgemeinen Öffentlichkeit vertreten.

1. Bildungsgerechtigkeit in der Religionspädagogik – in der Diskussion

Nachdem lange Zeit die in der Öffentlichkeit geführte Debatte in der Religionspädagogik kaum Beachtung gefunden hat, ist sie inzwischen auch für sie zum Thema geworden, das teilweise kontrovers erörtert wird. So hat auf den Artikel von Judith Könemann (2013b) über Bildungsgerechtigkeit als Herausforderung für die Religionspädagogik Alexander Unser (2014) eine Replik verfasst, in der er an der Position von Könemann kritisiert, dass sie auf ein einseitig auf den Autonomiegewinn des Individuums verpflichtetes Bildungsverständnis setze und damit die Ursachen der Bildungsungerechtigkeit nicht zureichend in den Blick bekomme. Ausgeblendet bleibe die Frage nach den gesellschaftlichen Strukturen und deren Reproduktion im Bildungsbereich. Um dem auf die Spur zu kommen, hält Unser den soziologischen Zugang von Pierre Bourdieu für aufschlussreich, weil nach ihm „das Problem der Bildungsbenachteiligung nicht in rationalen Entscheidungen des Individuums,

sondern in Konflikten zwischen Kulturen und Lebensstilen der einzelnen Milieus“ (UNSER 2014, 21) zu verorten sei. Die Bildungsinstitutionen würden in ihrer Weise der Wissensvermittlung diejenigen nochmals privilegieren, die sowieso bereits von ihrer gesellschaftlichen Herkunft her privilegiert seien. Für die Religionspädagogik bestehe die Herausforderung der Bildungsgerechtigkeit demnach darin, dass sie sich selbstkritisch prüfen müsse, welchen Ort sie innerhalb des Bildungssystems einnehme, konkret also etwa untersuche und sich Rechenschaft darüber ablege, ob und wie stark sowohl von der Herkunft der Lehrkräfte als auch von den didaktischen Konzepten und Materialien her der Religionsunterricht an einer Milieuverengung leide.

Angesichts einer möglicherweise drohenden Selbstüberschätzung der Religionspädagogik, sie könne, nachdem sie das Thema Bildungsgerechtigkeit für sich entdeckt habe, ihrerseits durch religiöse Bildung zu einem Mehr an Gerechtigkeit beitragen, haben Stefan Altmeyer und Bernhard Grümme (2014) einen Zwischenruf erhoben, mit dem sie auf die erheblichen Schwierigkeiten aufmerksam machen möchten, die sich bei einer ernsthaften Beschäftigung mit diesem Problembereich einstellen. So sei angesichts der aktuellen Faktenlage im Bildungssystem nüchtern zu konstatieren, dass trotz mancher Reformprozesse, die infolge der internationalen Vergleichsstudien wie PISA in die Wege geleitet worden seien, sich im deutschsprachigen Raum an den sozialen Ungerechtigkeitsstrukturen, die sich auch im Bildungssystem reproduzieren würden, nichts Gravierendes verändert habe. Deswegen sei vor einer naiven Überschätzung der Möglichkeiten von Bildung zu warnen. Um die Ursachen dafür namhaft machen zu können, greifen auch Altmeyer und Grümme ebenfalls auf die Theorie von Bourdieu zurück und kommen zu der Schlussfolgerung: „Das Projekt, soziale Gerechtigkeit durch institutionelle Bildung erreichen zu wollen, muss aufgrund der Habitusverengung der Akteure mit erheblichen systemischen Widerständen rechnen“ (ALTMAYER / GRÜMME 2014, 319). Mit einem durch Bourdieu geschärften Bewusstsein für die sozio-ökonomischen Faktoren, die für das Bildungssystem ausschlaggebend sind, sei nüchtern zu konstatieren, dass in Sachen Gerechtigkeit auch die Religionsdidaktik keine Ausnahme innerhalb des Mainstreams der Bildungslandschaft darstelle. Worum es der Religionspädagogik darum zu tun sein muss, ist nach Altmeyer und Grümme die Ausbildung einer – wie sie es nennen –, „theologischen Habitusbildung“, für die sie im Gleichniserzähler Jesus ein Vorbild erblicken: „Sich involvieren lassen, eigene determinierte Denkmuster entdecken und kritisch freilegen, Selbstverständlichkeiten aufbrechen, so lauten die vorsichtigen Rufzeichen eines Bildungsprogramms, das sich vom Gleichniserzähler Jesus inspirieren ließe“ (ALTMAYER / GRÜMME 2014, 324).

2. Wie und warum Bildungsgerechtigkeit zum Thema der Religionspädagogik geworden ist

2.1. Sensibilisierung von Kirche und Theologie für Bildungsgerechtigkeit

Die beiden Aufsätze zeigen auf, dass das Thema „Bildungsgerechtigkeit“ inzwischen auch in der katholischen Religionspädagogik angekommen ist. Der Redlichkeit halber muss nämlich eingestanden werden, dass es auf katholischer religionspädagogischer Seite im Vergleich nicht nur zu der öffentlichen Diskussion, sondern auch im Vergleich zu der innerhalb der innerkirchlichen Öffentlichkeit und zu der in der evangelischen Religionspädagogik verspätet aufgegriffen worden ist. So hat, um nur zwei Beispiele aus der Religionspädagogik im evangelischen Raum anzuführen, das Comenius-Institut „Bildungsgerechtigkeit“ bereits 2004 prominent anlässlich seines 50-jährigen Bestehens zum Thema gemacht (vgl. FISCHER/ELSENBAST 2007). Das „Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit“ hatte sich für 2010 das Thema „Gerechtigkeit in der Bildung“ vorgenommen (vgl. RUPP U.A. 2010). Ebenfalls im Jahr 2010 hatte die 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland unter dem Motto „Niemand darf verloren gehen!“ Bildungsgerechtigkeit als Schwerpunktthema getagt (vgl. EPD-DOKUMENTATION 2010).

Auch aus der katholischen Kirche in Deutschland lassen sich die eine und andere Verlautbarung anführen, die mehr Bildungsgerechtigkeit hierzulande einfordert. Ausdrücklich erwähnt sei die 2012 veröffentlichte bildungspolitische Position des Deutschen Caritasverbandes, in der sich dieser Verband, der stark im Bildungsbereich tätig ist, „für ein chancenreiches und inklusives Bildungssystem“ einsetzt und sich selbst zur Beherzigung dessen verpflichtet (vgl. DEUTSCHER CARITASVERBAND 2010). Innerhalb der katholischen Theologie hatten von der Christlichen Sozialethik her Marianne Heimbach-Steins und Gerhard Kruip die Initiative zu einem zwischen 2006 und 2009 durchgeführten Forschungsprojekt ergriffen, in dem unter dem Fokus des „Menschenrechts auf Bildung“ Fragen der Bildungsgerechtigkeit und sozialethische Kriterien zu ihrer Umsetzung in Deutschland untersucht wurden (vgl. KRUIP 2009). Bemerkenswerterweise war niemand aus der Religionspädagogik an diesem Projekt beteiligt, was als Indiz dafür gewertet werden kann, für wie unbedeutend diese Disziplin mit Blick auf diese Fragestellung damals gehalten worden ist. In der Tat war zumindest auf katholischer Seite das Bewusstsein für eine unausweichlich auch politische Dimension religiöser Bildungsprozesse seit Ende der siebziger/Beginn der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts weitgehend verloren gegangen (vgl. KÖNEMANN/METTE 2013a, 11–15).

Dabei liegt seit 1971 in der katholischen Kirche ein offizielles Dokument, das Schlussdokument „De Iustitia in mundo“ (1971) der Römischen Bischofs-

synode von 1971, vor, in dem mit von kirchlichen Texten so nicht erwarteter Schärfe der Zusammenhang von sozialer Gerechtigkeit und Erziehung bzw. Bildung angesprochen wird. Wörtlich heißt es darin: „Die heute noch vorwiegende Art der Erziehung begünstigt einen engstirnigen Individualismus. Ein Großteil der Menschen versinkt geradezu in maßloser Überschätzung des Besitzes. Schule und Massenmedien stehen nun einmal im Bann des etablierten „Systems“ und können daher nur einen Menschen formen, wie dieses „System“ ihn braucht, einen Menschen nach dessen Bild, keinen neuen Menschen, sondern nur eine Reproduktion des herkömmlichen Typ“ (50). Es wird stattdessen eine Erziehung für notwendig gehalten, die sich von den Tugenden Gerechtigkeit, Liebe und Einfachheit leiten lässt und dazu befähigt, sich kritisch mit den in der Gesellschaft geltenden Normen auseinanderzusetzen und ihnen gegebenenfalls abzusagen, wenn sie nicht allen Menschen zu ihrem Recht verhelfen.

2.2. Theologische Perspektiven zum Verhältnis von Bildung und Gerechtigkeit

Grundsätzlich stellt sich bei dem Ganzen allerdings die Frage, warum Theologie und Kirche sich überhaupt bemüht fühlen sollen, sich über Bildungsgerechtigkeit Gedanken zu machen und sich für sie einzusetzen. Der Verweis, dass das um der Aktualität willen geschuldet sei, gibt zwar den Entdeckungszusammenhang an, reicht jedoch als Begründung nicht aus.

In der Kundgebung der erwähnten 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland wird auch auf diesen Punkt ausdrücklich eingegangen und herausgestellt, dass die Sorge um und der Einsatz für eine allen Menschen zukommende Bildung, damit sie befähigt würden, „ihr Leben eigenständig und verantwortungsbewusst zu führen, an dem Anliegen der Gemeinschaft Teil zu haben und den christlichen Glauben in der Gemeinde und in der Öffentlichkeit zu leben“ (NIEMAND DARF VERLOREN GEHEN 2010, 4), zutiefst zum reformatorischen Selbstverständnis gehöre. Grund und Maßgabe für gläubiges Handeln seien die Gerechtigkeit und Barmherzigkeit Gottes: „Alles menschliche Bemühen um Gerechtigkeit“, so heißt es wörtlich, „gründet sich in *der* Gerechtigkeit, die Gott schenkt. Gott gibt niemanden verloren, er geht den Menschen nach, hilft ihnen auf, lädt sie in die Nachfolge ein [...] In dieser Gerechtigkeit und Barmherzigkeit Gottes wurzelt der Auftrag, sich in besonderer Weise den Armen und Schwachen, den Benachteiligten und den Geschieterten zuzuwenden und sich dafür einzusetzen, dass gerade sie gerecht behandelt werden und niemand von ihnen verloren geht. Dieser Auftrag hält dazu an, für eine bessere Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens und des Lebens – gerade auch für Kinder und Jugendliche (Mk 10,13ff.) – immer dann einzutreten, wenn diese Bedingungen Chancen verwehren oder Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten hervorrufen [...] Im Vertrauen auf die Gerech-

tigkeit Gottes stehen Christinnen und Christen ein für die vorbehaltlose Achtung und Anerkennung der Würde des Einzelnen, weil sie selber durch Gottes Barmherzigkeit erfahren, dass menschliches Denken und Handeln, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl nicht nur von einer besseren Gestaltung der äußeren Lebensbedingungen abhängig sind, sondern existenziell im vorbehaltlosen Angenommensein durch Gott gründen. Der Glaube an dieses Angenommensein befähigt zur Überwindung eigener Beschränkungen ebenso wie zur gelingenden Realisierung von Lebensmöglichkeiten in der Gemeinschaft. Aus dem Glauben an Gottes Gerechtigkeit und Barmherzigkeit leitet sich das engagierte Eintreten von Christinnen und Christen für mehr Bildungsgerechtigkeit ab“ (ebd.).

Einen anderen Ansatzpunkt für eine Begründung und Motivation des Einsatzes für Bildungsgerechtigkeit hatte Christoph Marksches in seinem Referat vor der EKD-Synode genommen, nämlich von der im Schöpfungsbericht (vgl. Gen 1,26f.) proklamierten Gottesebenbildlichkeit des Menschen her (vgl. MARKSCHIES 2010, 2011). Den Vorteil dieses Ansatzes erblickt Marksches darin, dass von einer schöpfungstheologischen Grundlegung und deren christologischen Relektüre her sich ein Verständnis von Bildung gewinnen lasse, aus dem sich die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit unmittelbar ergebe. Denn „an der Tatsache, dass alle Menschen nach Gottes Ebenbild geschaffen“ seien, zeige sich, „dass der Heilswille Gottes universal“ sei „und ihn keinerlei Schranken von Geschlecht; Rasse oder sozialer Schichtung hinsichtlich seiner Wirkung begrenzen“ (MARKSCHIES 2011, 29) könnten. Ein von der besonderen Geschöpflichkeit des Menschen her entwickeltes und an Jesus Christus als dem Bild Gottes schlechthin Maßstab nehmendes Bildungsverständnis beinhaltet nach Marksches ein Zweifaches: Zum einen bewahrt es vor einer pädagogischen Überschätzung, die Menschen nach menschlicher Maßgabe formen zu können und zu wollen, weil ihre Bildung letztlich unverfügbar bleibe. Zum anderen sei in der Weise, wie sich Jesus den Menschen und vorzugsweise den vom gesellschaftlichen und religiösen Mainstream seiner Zeit Diskriminierten zugewandt und sie dazu ermutigt habe, die in ihnen schlummernden Anlagen zu entfalten, anschaulich geworden, was Bildungsgerechtigkeit heiße. Für die Bildungslandschaft der Gegenwart leitete Marksches daraus als Konsequenzen ab: Zum einen seien die Maßnahmen zur Bildung so differenziert zu gestalten, dass sie der jeweiligen individuellen Begabung Rechnung trügen. Zum anderen sei auch oder gerade heute das besondere Einfühlungsvermögen Jesu, sein Mitleid für Menschen in Not und seine Respekt für die Schwachen ein pädagogisches Vorbild. Und schließlich halte der Kinderfreund Jesus dazu an, dass vorrangig bei den Kindern und unter ihnen nochmals bei den bildungsferneren und -schwächeren für bessere Voraussetzungen zu deren Bildung investiert werden müsse.

Der Rekurs auf die Vorstellung der Gottesebenbildlichkeit als Grundlage für ein biblisch-christliches Bildungsverständnis, aus der unmittelbar das Postulat der Bildungsgerechtigkeit folge, findet sich auch in weiteren theolo-

gischen Beiträgen zu diesem Thema. So schreibt beispielsweise Heinrich Bedford-Strohm (2010, 16): „Durch die enge Inbezugsetzung zu Gott wird jedem Menschen eine Würde gegeben, die es verbietet, ihn wegen seiner sozialen oder kulturellen Herkunft, seiner Rasse, wegen irgendwelcher biologischer Defizite oder wegen moralischen Versagens als Menschen abzuwerten oder gar aufzugeben.“ Damit hänge auch der Vorrang für die Schwachen in der Bibel zusammen, was nachhaltig in dem von der Befreiungstheologie geprägten Theologumenon von der „vorrangigen Option für die Armen“ zu Bewusstsein gebracht worden sei. Auch für Friedrich Schweitzer findet ein theologisches Bildungsverständnis seinen Grund in der jedem Menschen von Gott zugesprochenen Gottesebenenbildlichkeit; damit werde den Menschen eine Würde zugesprochen, die auch im Anspruch aller auf Bildungsmöglichkeiten bestehe (vgl. SCHWEITZER 2014, 214). Indem alle Menschen Bild Gottes und darin von Gott in seinem Schöpfungshandeln mit Geist und mit Freiheit begabt seien, so greift Judith Könemann den Gedanken der Gottesebenenbildlichkeit auf, seien sie dazu befähigt, ihr Leben unter den ihnen gegebenen endlichen Bedingungen bewusst und selbstbestimmt zu führen. Jeder Mensch sei damit als einmalige und unverwechselbare Person anerkannt und allen sei damit das Recht zugesprochen, ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Entfaltung zu bringen und „ein Leben in Würde, in Freiheit, in Selbstbestimmung, in Beziehung zu Anderen, in Verantwortung für sich selbst und für Andere, in theologischer Hinsicht auch ein Leben in Beziehung zu Gott“ führen zu können (vgl. KÖNEMANN 2013a, 46). Zusätzlich macht Bernhard Grümme für den in theologischer Sicht unabdingbar bestehenden wechselseitigen Zusammenhang von religiöser Bildung und Gerechtigkeit geltend, dass einerseits eine religiöse Bildung ohne Beziehung zur Gerechtigkeit, „in der die von Gott her wirksame Zusage göttlicher Gerechtigkeit für alle und insbesondere für die Armen bezeugt und bewahrheitet“ werde, in ihren wesentlichen Elementen unterbestimmt bliebe und andererseits die Gerechtigkeit auf Bildung verwiesen sei, weil sie „die normative Bestimmung eines freien, gleichen, selbstbestimmten Lebens in intersubjektiver Verantwortung vor und mit Gott als ihre eigene Zielperspektive“ (GRÜMME 2014, 130), also dessen, was Bildung ausmache, brauche.

3. Der Beitrag der Theologie bzw. Religionspädagogik zum interdisziplinären Diskurs über Bildungsgerechtigkeit

Wenn man sich die vorgetragenen Argumentationen nochmals vergegenwärtigt, kann sich die Frage aufdrängen, was sie denn über eine Selbstverständigung in den eigenen Reihen hinaus an Relevantem in den allgemeinen Diskurs

über Bildungsgerechtigkeit einzubringen vermögen. Soll das getan werden, muss das theologieinterne Denk- und Sprachspiel verlassen werden und müssen die Anliegen, um die es aus theologischer und kirchlicher Sicht geht, so in die Auseinandersetzung mit anderen am Thema beteiligten Wissenschaften und in die bildungspolitische Diskussion eingebracht werden, dass sie auch außerhalb des kircheninternen Raums verstanden werden. Dass und wie sehr es der theologischen Debatte um Bildungsgerechtigkeit darum zu tun ist, dem sei anhand der zentralen Themenfelder, die dabei eine Rolle spielen, kurz nachgegangen.

3.1. Zum Bildungsverständnis

Dass die theologische Ableitung des Bildungsbegriffs und –verständnisses vom Theologumenon der Gottesebenbildlichkeit pädagogischerseits Resonanz findet, damit stellt Dietrich Benner wohl in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Landschaft eine Ausnahme dar (vgl. BENNER 2014). Christoph Marksches etwa ist sich dessen bewusst, dass die von ihm vorgenommene theologische und christologische Grundierung des Bildungsbegriffs mit dessen organischer Implikation von Bildungsgerechtigkeit innerhalb des aktuellen bildungswissenschaftlichen und –politischen Mainstreams irritierend wirkt, aber, so hofft er, im Sinne einer heilsamen Provokation (vgl. MARKSCHIES 2011, 114–116). Anders ist es Friedrich Schweitzer daran gelegen, aufzuzeigen, dass sowohl von der Genese als auch von der Sache her der Rede von Bildung eine theologische Dimension innewohnt (vgl. SCHWEITZER 2014). Nochmals anders gelagert ist die Vorgehensweise von Judith Könemann, die fragt, ob sich für den theologischen Gedanken der Gottesebenbildlichkeit in der neuzeitlichen Philosophie ein Gedanke auffinden lässt, der diesem entspricht, und die ihn im Gedanken der Subjektivität und der Freiheit des Menschen erblickt, von dem die Theologie ihrerseits lernen könne (vgl. KÖNEMANN 46–51). Beide Gedanken, also sowohl der der Gottesebenbildlichkeit als auch der des freien Subjekts, kommen nach ihr in dem Anliegen überein, dass Menschen befähigt werden, zu verantwortlichen freien Subjekten zu werden, also sich selbst zu bilden. Sie widersetzen sich damit einem funktionalen Bildungsverständnis, das ausschließlich auf einen Erwerb von gesellschaftlich, vor allem ökonomisch verwertbaren Einzelkompetenzen abhebt. Leitender Maßstab zur Bewertung von Bildung sind gemäß dieser Auffassung das Geld und der Wohlstand, den sie einträgt (vgl. z.B. HEUSER 2014).

Dieser ökonomistischen Sichtweise ist um dessentwillen, worum es wahrer und gerechter Bildung zu tun ist, entschieden zu widersprechen. Bildung kann nach einem von Helmut Peukert im Anschluss an Wilhelm von Humboldt geprägten Bonmot nur dann funktional sein, wenn sie nicht *nur* funktional ist, d.h. wenn es für sie um den Menschen als Zweck und nicht als

Mittel geht und dies als Maßstab für das Zusammenleben genommen wird (vgl. PEUKERT 2015, 34, 107, 269). Bildung, darin kommen eine Pädagogik, die das klassische Bildungsideal nicht für überholt hält, und Theologie überein, braucht der Mensch, um zu sich selbst zu kommen, wie es seiner Würde entspricht. „Bildung ist [...] der umfassende, lebenslange Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, ihre Potenziale zu entwickeln, verantwortlich zu handeln, Probleme zu lösen, Beziehungen selbstbestimmt zu gestalten sowie Sinn-, Glaubens- und Werthorizonte zu erschließen. Bildung bezieht die gesamte Persönlichkeit ein und umfasst ihre körperlichen Fähigkeiten, ihre emotionalen Empfindungen, ihre Wertvorstellungen, ihr Wissen und ihr Können sowie ihre Handlungsfähigkeit“ (DEUTSCHER CARITASVERBAND 2010; vgl. auch KIRCHENAMT DER EKD 2003) Aus dieser ganzheitlichen Ausrichtung auf ein Subjektwerden- und Subjektseinkönnen hin ergibt sich ihr Wert. Dass Bildung auch dazu beitragen kann, unter besseren Bedingungen leben zu können als ohne sie, braucht nicht abgestritten zu werden. Jedoch wenn sie nur darauf ausgerichtet wäre, würde sie um wesentliche Dimensionen beschnitten: dass beispielsweise in ihr Raum gegeben wird für das Übernützliche und nicht sofort Verwertbare, dass in ihr das Nicht-Verstehbare thematisiert wird, wofür keine Problemlösungskompetenzen zur Verfügung stehen, dass die Schattenseiten des Lebens und das Böse in der Welt nicht als zu belastend überspielt werden u.a.m. (vgl. MEYER-BLANCK 2010, 7–9).

Nicht zuletzt gehört zu einem angemessenen Verständnis von Bildung auch das Wissen um ihre Grenzen, die sich aus individuellen und/oder gesellschaftlichen Bedingungen ergeben. Zum einen besteht die Würde der Person unabhängig von dem von ihr erreichbaren formalen Bildungsgrad. Zum anderen ist das Bildungssystem überfordert, würde von ihm erwartet, gesellschaftliche Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zu kompensieren und fällige Reformen im sozialen und politischen Bereich zu ersetzen (so MÖHRING-HESSE 2011). Damit ist bereits der nächste Punkt angesprochen:

3.2. Zum Gerechtigkeitsverständnis

Wie erwähnt, wird für ein theologisch grundiertes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit neben dem Gedanken der Gottesebenbildlichkeit ebenfalls ausgehend von der Bibel die Rede von der Gerechtigkeit Gottes angeführt. Das lässt ebenfalls die Frage aufwerfen, wie dieses Theologumenon mit einem allgemeinen Diskurs über Gerechtigkeit und speziell über Bildungsgerechtigkeit in Verbindung gebracht werden kann. Eine Anknüpfungsmöglichkeit sehen verschiedene religionspädagogische Beiträge in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948, in der ausgehend von dem theologieaffinen Axiom, dass alle Menschen frei und gleich an Würde und Rechten geboren sind (Art. 1), u.a. das „Recht auf Bildung“ eingefordert

wird (Art. 26). „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“ (Art. 26,2). Nimmt man das allgemeine Diskriminierungsverbot des Art. 2 hinzu, hat jeder Mensch unbeschadet aller Unterschiede Anspruch auf dieses Recht zur Bildung. Wie Gerhard Kruip ergänzend kommentiert, folgt aus dem Recht auf Bildung auch ein Recht durch Bildung sowie ein Recht in Bildung (vgl. KRUIP 2009, 142f; GRÜMME 2014, 109f).

Mit dem Menschenrecht auf Bildung ist allerdings nicht schon hinreichend geklärt, wie dieses praktisch umzusetzen ist und was ein als gerecht zu qualifizierendes Bildungssystem ausmacht. Dass dies zu beurteilen alles andere als leicht ist, zeigt ein Blick auf die unterschiedlichen Konzepte, die in Philosophie und Sozialwissenschaften unter dem gemeinsamen Nenner einer „Theorie der Gerechtigkeit“ vorliegen. Das spiegelt sich auch in der theologisch-sozialethischen Debatte über Gerechtigkeit wieder (vgl. METTE 2013, 29–53). Die einen postulieren eine Chancengerechtigkeit; die anderen sprechen sich für eine Befähigungsgerechtigkeit aus. Wiederum andere bevorzugen es, von Teilhabe- bzw. Beteiligungsgerechtigkeit zu sprechen. Schließlich wird die These vertreten, die Verteilungsgerechtigkeit sei allererst Voraussetzung für Gerechtigkeit. Es handelt sich hierbei keineswegs bloß um einen Streit über Begriffe; sondern dahinter verbergen sich verschiedene durchaus praktisch folgenreiche Gerechtigkeitsauffassungen, sei es – um nur einige wichtige zu nennen – dass sie am Gleichheitsprinzip orientiert sind, sei es dass es ihnen um die Hebung und Förderung von in den Menschen angelegten Fähigkeiten geht, sei es dass sie auf dem Prinzip der wechselseitigen Anerkennung gründen.

Dankenswerterweise hat sich Bernhard Grümme die Mühe gemacht, Schneisen durch das kaum zu überschaubare Gelände des aktuellen Gerechtigkeitsdiskurses zu schlagen und so den damit nicht Vertrauten zu einem instruktiven Überblick zu verhelfen. Das kann hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden (vgl. GRÜMME 2014, 40–176; GRÜMME 2012). Grümme belässt es nicht bei einem bloßen Nebeneinander der einzelnen von ihm herangezogenen Gerechtigkeitskonzepte, sondern durchmustert sie mit der Frage, wie von ihnen her am angemessensten eine Verbindung zur Bildung hergestellt werden kann, so dass auf diese Weise die Rede von der Bildungsgerechtigkeit ihr eigentümliches Profil gewinnt. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass den partikularen Gerechtigkeitstheorien gegenüber den zu formal bleibenden egalitaristischen Gerechtigkeitstheorien ein Vorzug gebührt. Denn sie enthielten konkrete, kontextuell gebundene Visionen guten und gerechten Lebens und setzten auf motivierende Kraft positiver Freiheit. Besonders mit ihrer Sensibilität für Benachteiligungslagen von Menschen aufgrund sozialer und/oder kultu-

reller Differenzen seien sie anschlussfähig an die theologischen Gerechtigkeitskonzepte, die vom Gottesebenenbildlichkeitsgedanken her die prinzipielle Gleichheit aller Menschen geltend machen und in Entsprechung zur Gerechtigkeit Gottes eine besondere Parteilichkeit für die Armen und Benachteiligten einfordern würden. Gerade diese Perspektive in die wissenschaftliche und politische Debatte über Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit einzubringen, dafür steht nach Grümme die Religionspädagogik in besonderer Verantwortung. Das kann sie umso überzeugender tun, wie sie in ihrem eigenen Tätigkeitsfeld modellartig aufzeigt, wie eine gerechtigkeitssensible Bildung gestaltet wird.

3.3. Zur Methodik

Ob und inwiefern in einer Gesellschaft eine Ungerechtigkeit im Bildungsbe-
reich besteht und was als etwaige Ursachen dafür auszumachen sind, kann
sachgemäß nur mithilfe empirischer Forschung ans Tageslicht gehoben wer-
den. Zur Frage, welche Methoden näherhin dabei einzusetzen sind, hat die
Religionspädagogik nichts Spezifisches beizutragen. Sondern das ist Ange-
legenheit sozialwissenschaftlicher Expertise. Sehr wohl ergeben sich aus dem
religionspädagogischen Verständnis sowohl von Bildung als auch von
Gerechtigkeit inhaltliche Kriterien dafür, auf welche Sachverhalte in der For-
schung das besondere Augenmerk gerichtet werden muss. Im Sinne der
„Option für die Armen“ sind nämlich insbesondere die bestehenden Benach-
teiligungen in den Bildungsprozessen zu erkunden, ist also eine der Schatten-
seiten der Gesellschaft in den Blick zu nehmen, die in der Öffentlichkeit gern
verdrängt werden. Daraufhin sind auch vorliegende Forschungsergebnisse zur
Bildungsgerechtigkeit kritisch zu prüfen. Soweit sie als zuverlässig einge-
schätzt werden können, werden die Befunde in der Religionspädagogik als ge-
geben vorausgesetzt und übernommen (vgl. GRÜMME 2014, 17–39). Zu er-
gänzen sind sie von ihr für die Handlungsfelder, für die sie in besonderer
Weise zuständig ist, also für den gesamten Bereich der religiösen Erziehung
und Bildung. Hier hat sie von sich aus empirische Forschungen durchzuführen.
Mögliche Schwerpunkte sind bereits in den beiden eingangs aufgeführten Dis-
kussionsbeiträgen umrissen worden.

Insgesamt folgt die Religionspädagogik bei ihrer Behandlung des Themas
Bildungsgerechtigkeit methodologisch sachgemäß einem induktiven Vorge-
hen, wie er vereinfacht mit dem Schema „Sehen – Urteilen – Handeln“ charak-
terisiert wird. Das heißt, dass ein Methodengeflecht zur Anwendung kommt,
das empirisch, hermeneutisch und praxisbezogen ausgerichtet ist. Auf den
letzten Aspekt soll im Folgenden noch eingegangen werden.

4. Der Beitrag der Kirchen und der Religionspädagogik zu einer bildungsgerechten Praxis

4.1. In der allgemeinen Öffentlichkeit

Als beispielhaft für den Einsatz der Kirchen in der Gesellschaft sei nochmals auf die Kundgebung der EKD-Synode „Niemand darf verloren gehen!“ zurückgekommen (vgl. NIEMAND DARF VERLOREN GEHEN 2010). Darin finden sich die Fakten aufgelistet – wie beispielsweise die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der familiären Herkunft, die mangelnde Unterstützung der Familien in ihrem Erziehungs- und Bildungshandeln, der exkludierende Umgang mit Heranwachsenden mit besonderem Förderungsbedarf, das ungleiche Bildungschancen verstärkende Schulsystem –, durch die sich die Kirche von ihrem Auftrag her zum Widerspruch herausgefordert sieht. Es ist dann eine Reihe von Erfordernissen für ein bildungsgerechtes Handeln angeführt, wie etwa die Realisierung einer frühkindlichen Betreuung und Förderung in Familie, Kindertagesstätten und Grundschule, die Abschaffung von Ausgrenzungsmechanismen im Bildungssystem, die Gewährleistung einer umfassenden personalen und nicht bloß auf Ausbildung reduzierten Bildung, die Vermittlung einer gerechtigkeitssensiblen Aufmerksamkeit in der Aus- und Weiterbildung der im Bildungsbereich professionell Tätigen, das Ergreifen von fördernden und unterstützenden Maßnahmen über die Schulzeit hinaus. Auf solche sachkundige Weise nimmt die Kirche überzeugend ihren kritisch-prophetischen Auftrag angesichts gesellschaftlicher Missstände wahr und trägt sie als zivilgesellschaftliche Akteurin provokativ und konstruktiv zugleich zur öffentlichen Meinungsbildung bei.

Der Theologie und insbesondere der Religionspädagogik obliegt es, sich – wie aufgezeigt – ähnlich in den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs zum Thema einzumischen.

4.2. Im binnenkirchlichen Bereich

„Die Frage der Bildungsgerechtigkeit, wird sie denn ernst genommen und ernsthaft behandelt, ist von kirchenverändernder Qualität und in ihren Wirkungen kaum zu überschätzen [...] Die Rede von Bildungsgerechtigkeit ist gefährlich, weil sie das Bestehende gefährden und die Sicherheiten in Frage stellen könnte. Jetzt eine echte Gerechtigkeitsdebatte zu führen, könnte unbequem werden, an Privilegien kratzen, Bedenkenträger im eigenen Haus und auch außerhalb auf den Plan rufen. Das Thema ist jedenfalls von wachrüttelnder Qualität“ (SCHLAG 2012, 1). Dermaßen eindringlich warnte und mahnte Thomas Schlag in einem Vortrag vor einem kirchenleitenden Gremium die

Kirche, dass sie sich bewusst machen müsse, dass sich die Rede von Bildungsgerechtigkeit allererst auf sie selbst beziehe und sie zur tief greifenden Revision ihrer eigenen Bildungsaktivitäten herausfordere. Gerade weil die Kirchen hierzulande in einem erheblichen Ausmaß als Trägerin von Bildungseinrichtungen von Kindertagesstätten angefangen über den Religionsunterricht und die Gemeindepädagogik bzw. -katechese bis hin zu Volkshochschulen und Ausbildungsstätten im Hochschulbereich tätig ist, ist sie zuvörderst gefragt, wie sie es denn selbst darin mit der Bildungsgerechtigkeit hält. Als modellhaft für eine solche selbstkritische Bestandsaufnahme und eine daraufhin vorgenommene Selbstverpflichtung kann das bildungspolitische Positionspapier des Deutschen Caritasverbandes gewürdigt werden (vgl. DEUTSCHER CARITAS-VERBAND 2010). Eine besondere Vorbildfunktion kommt in diesem Zusammenhang den Schulen in kirchlicher Trägerschaft zu; von ihnen könnten aus der Praxis heraus wegweisende Impulse für das öffentliche Schulsystem ausgehen. Sie müssen es sich deswegen gefallen lassen, kritisch angefragt zu werden, ob und inwieweit sie die Möglichkeit dazu nutzen (vgl. HEIMBACH-STEINS 2009; GRÜMME 2014, 192–195).

Obwohl Gerechtigkeit ein zentraler biblischer Topos ist, fristete er, wie Stefan Altmeyer in einer Fallstudie aufgewiesen hat, innerhalb der Religionspädagogik und folgerichtig als Thema im Religionsunterricht bis vor Kurzem noch ein Randdasein, ähnlich wie in der Verkündigung insgesamt (vgl. ALTMAYER 2011). Mit Nachdruck steht darum nicht nur im Zusammenhang mit der Bildungsgerechtigkeit das Thema „Gerechtigkeit lernen“ auf der Tagesordnung der Religionspädagogik (vgl. GRÜMME 2014, 188–219; GRUNDSCHULE RELIGION 2014; RELLIS 2014; METTE 1991). Hinzu kommt als weitere dringliche Aufgabe, gerade im Bereich der religiösen Bildung sensibel zu werden dafür, wie durch sozial, aber auch kulturell (z.B. gendermäßig) bedingte Heterogenität auch religiöse Inhalte höchst unterschiedlich rezipiert und angeeignet werden und wie wenig darauf in den religionsdidaktischen Konzepten, Lehrplänen und Materialien darauf Rücksicht genommen wird (vgl. dazu die Beiträge von FRANK LÜTZE, STEFAN ALTMAYER/KATHARINA FUNKE und VIERA PIRKER in diesem Buch).

5. Fazit und Ausblick

Das Einbringen des Themas „Bildungsgerechtigkeit“ in die Religionspädagogik hat dazu beigetragen, dass die politische Dimension dieser Disziplin in Theoriebildung und Praxis wieder bewusster geworden ist. Zu erwarten, dass der ganze Komplex der Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Befassung mit diesem Thema stellen, bereits aufgearbeitet und praktisch gelöst ist, wäre unrealistisch. Manche der angesprochenen Punkte, u.a. auch die zentralen Fragen nach dem Verständnis von Bildung und Gerechtigkeit und deren Verhält-

nis zueinander, werden weiter erörtert werden müssen. Die empirische Forschung steckt noch in den allerersten Anfängen. Es gibt also noch viel zu tun. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien zum Schluss zu den bereits vermerkten Desideraten in der religionspädagogischen Debatte über Bildungsgerechtigkeit ein paar weitere Punkte genannt, die es m.E. verdienen, in diesem Zusammenhang stärker berücksichtigt zu werden:

- Neben dem Religionsunterricht müssen auch die anderen Felder kirchlichen Bildungshandelns in den Blick genommen werden.

- So wie die Bildungsungerechtigkeit ein Problem ist, das durch gesellschaftliche, insbesondere sozioökonomische Faktoren und politische Versäumnisse verursacht ist und deshalb allein durch Maßnahmen im Bildungssystem nicht gelöst werden kann, so stehen die Kirchen auf dem Prüfstand, ob sie in den eigenen Reihen dem, was sie u.a. in Sachen Bildungsgerechtigkeit postulieren, aber auch weit darüber hinaus gerecht werden. Als „justified community“ darf die Kirche nicht hinter den Ansprüchen einer „just community“ (L. KOHLBERG) zurückfallen. Thomas Schlag hat Recht: Mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit handelt sich die Kirche selbst gewissermaßen einen explosiven Stoff ein.

- Nicht nur die Gegenwart der Kirche steht auf dem Prüfstand, sondern auch ihre Vergangenheit. Es würde sich lohnen aufzuarbeiten, wie die Kirchen mit ihren Bildungseinrichtungen im Verlauf ihrer Geschichte zur Bildungsgerechtigkeit – ohne dass das damals bereits ausdrückliches Thema gewesen wäre – beigetragen haben oder auch nicht. Bekannt ist beispielsweise, dass unter ihrem Dach sowohl Armen- als auch Eliteschulen betrieben worden sind.

- Als „global players“ steht es den Kirchen an, öffentlich dafür zu sensibilisieren und durch ihr Engagement mit von ihnen unterhaltenen Projekten in anderen Teil der Welt praktisch zu bezeugen, dass die Bildungsungerechtigkeit eine globale Herausforderung darstellt, zu deren Überwindung beizutragen globale Anstrengungen erforderlich sind. Die Tatsache etwa, dass das Millenniums-Entwicklungsziel Nr. 2 der Vereinten Nationen, nämlich dass bis zum Jahre 2015 sicherzustellen sei, „dass Kinder in der ganzen Welt, Mädchen wie Jungen, eine Primarschulbildung vollständig abschließen“, verfehlt worden ist, hat verhängnisvolle Auswirkungen nicht nur für die Lage in den betroffenen Ländern vor allem in der südlichen Hemisphäre; sondern die Folgen dessen bekommen auch zunehmend die Länder auf der nördlichen Hemisphäre zu spüren – so oder so (vgl. HEIMBACH-STEINS 2013; BISCHÖFliches HILFSWERKE MISEREOR 2006).

Weiterführende Arbeitsfragen

1. Wie gestaltet sich in theologischer Perspektive das Verhältnis von Gerechtigkeit und Bildung?
2. Welchen Beitrag bringt eine theologisch-religionspädagogische Bestimmung von Bildung in den interdisziplinären Diskurs über Bildungsgerechtigkeit ein?
3. Worin besteht eine spezifische christliche Perspektive im Diskurs über Gerechtigkeit?
4. Wie kann seitens der Kirchen ein Beitrag zur bildungspolitischen Debatte zur Bildungsgerechtigkeit geleistet werden?
5. Welche Herausforderung bringt der Einsatz für Bildungsgerechtigkeit seitens Theologie und Kirche für die Kirchen selbst mit sich?

Literaturverzeichnis

- ALTMAYER, STEFAN (2011) 'Deine Sprache verrät dich'. Schlüsselbegriffe der Religionspädagogik im Spiegel ihrer Wissenschaftssprache, in: Religionspädagogische Beiträge 66, 31–46.
- ALTMAYER, STEFAN / GRÜMME, BERNHARD (2014), Gerechtigkeit durch religiöse Bildung. Drei Frage- und ein vorsichtiges Rufzeichen, in: Theologisch-Praktische Quartalsschrift 162, 314–324.
- HEINRICH BEDFORD-STROHM, HEINRICH (2010), Bildung und Gerechtigkeit, in: KIRCHENAMT DER EKD / COMENIUS-INSTITUT 2010, 14–23.
- BENNER, DIETRICH (2014), Einleitung, in: DERS., Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren, Paderborn, 7–12.
- BISCHÖFLICHEN HILFswerk MISEREOR (Hg.) (2006), Bildung (Misereor Themen), Aachen.
- DE JUSTITIA IN MUNDO (1971), in: Bundesverband der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung Deutschlands (Hg.), Texte zur katholischen Soziallehre, Bornheim-Kevelaer⁸1992, 495–517.
- DEUTSCHER CARITASVERBAND (2012), Für ein chancengerechtes und inklusives Bildungssystem. Bildungspolitische Position des Deutschen Caritasverbandes, in: Neue Caritas 113, 32–44.
- EPD-DOKUMENTATION (2010) Nr. 49: EKD-Synode 2010 (3).
- FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (Hg.) (2007), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster.
- GRÜMME, BERNHARD (2012), Bildungsgerechtigkeit. Ein Desiderat in der Schule, in: Stimmen der Zeit 230, 472–482.
- GRÜMME, BERNHARD (2014), Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart.
- GRUNDSCHULE RELIGION (2014), Nr. 47: Gerecht und solidarisch. Globales Lernen.
- HEIMBACH-STEINS, MARIANNE (2009), Das Menschenrecht auf Bildung. Ein Maßstab für den sozialen Bildungsauftrag katholischer Schulen, in: Engagement H. 2, 125–138.
- HEIMBACH-STEINS, MARIANNE (2013), Bildungsgerechtigkeit in internationaler Perspektive, in: BISCHÖFLICHE AKTION ADVENIAT (Hg.), Das Wissen teilen. Ganzheitliche Bildung in Lateinamerika (Kontinent der Hoffnung), Essen, 54–57.
- HEUSER, UWE JEAN (2014), Wenn sich Bildung nicht lohnt, in: DIE ZEIT vom 13.11.2014, 19.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.) (2003), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Gütersloh.
- KIRCHENAMT DER EKD / COMENIUS-INSTITUT (Hg.) (2010), „Niemand darf verloren gehen!“ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. Lesebuch zum Schwerpunktthema der 3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) vom 7. bis 10. November 2010 in Hannover, Münster.

- KÖNEMANN, JUDITH (2013a), Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik, in: KÖNEMANN/METTE, 2013, 37–51.
- KÖNEMANN, JUDITH (2013b), Bildungsgerechtigkeit. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 70, 5–12.
- KÖNEMANN, JUDITH / METTE, NORBERT (2013a), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Erziehung politisch sein muss, in: KÖNEMANN/METTE, 2013, 11–18.
- KÖNEMANN, JUDITH / METTE, NORBERT (Hg.) (2013b), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Erziehung politisch sein muss, Ostfildern.
- KRUIP, GERHARD (2009), In der Menschenwürde begründet. Für ein Menschenrecht auf Bildung auch in Deutschland, in: Herderkorrespondenz 63, 145–149.
- MARKSCHIES, CHRISTOPH (2010), Theologische Überlegungen zu einem evangelischen Verständnis von Bildung und Bildungsgerechtigkeit, in: epd-Dokumentation 2010, 36–41.
- MARKSCHIES, CHRISTOPH (2011), Zur Freiheit befreit. Bildung und Bildungsgerechtigkeit in evangelischer Perspektive, Frankfurt/M.
- METTE, NORBERT (1991), Gerechtigkeit lernen – die religionspädagogische Aufgabe, in: Religionspädagogische Beiträge 27, 3–26.
- METTE, NORBERT (2013), Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit in den beiden (Groß-) Kirchen in Deutschland, in: KÖNEMANN/METTE 2013, 21–36.
- MEYER-BLANCK, MICHAEL (2010), Bildungsgerechtigkeit: Gesellschaftliche Herausforderungen und theologische Einsichten. Vortrag vor der Landessynode der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannover am 3. Juni 2010, Münster.
- MÖHRING-HESSE, MATTHIAS (2011), Auf Bildung gereimt. Zur Bildungsoffensive in der Gerechtigkeitstheorie und –politik, in: BITTER, GOTTFRIED/BLASBERG-KUHNKE, MARTINA (Hg.), Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft, Würzburg, 187–199.
- PEUKERT, HELMUT (2015), Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn.
- RELLIS (2014) Nr. 12: Gerechtigkeit.
- RUPP, HELMUT u.a. (2010), Gerechtigkeit in der Bildung (Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2010), Stuttgart.
- SCHLAG, THOMAS (2012), Bildungsgerechtigkeit als Leitbegriff kirchlichen Handelns, in: Beilage zum Schönberger Heft 4 (mitsamt der im Internet zugänglichen ausführlichen Fassung).
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2014), Bildung, Neukirchen-Vluyn.
- UNSER, ALEXANDER (2014), Wie kann sich Religionspädagogik von Bildungsgerechtigkeit herausfordern lassen?, in: Religionspädagogische Beiträge 71 17–25.