

Bildungsgerechtigkeit

Eine Herausforderung für die Religionspädagogik

Judith Könemann

Bildung ist in Deutschland immer noch stark an die soziale Herkunft gebunden. Diese unter dem Stichwort Pisa-Schock bekannt gewordene wesentliche Erkenntnis der Bindung von sozialer Herkunft und Schulleistung der ersten PISA-Studie wurde jüngst im innerdeutschen Vergleichstest der 9. Jahrgangsstufen erneut bestätigt¹ und ist dabei nicht auf die junge Generation beschränkt, sondern zeigt sich auch bei den Erwachsenen, wie die 2013 erschienene OECD-Studie deutlich macht.² Dabei gilt für unser Schulsystem insgesamt: „Je mehr hierarchisch gestufte Verzweigungen es in einem Bildungssystem gibt, desto höher wird die Gefahr, dass leistungsschwache Schüler eher ‚nach unten weitergereicht‘ statt gefördert werden.“³ Durch das Aufkommen der Wissensgesellschaft ist Bildung in den vergangenen Jahrzehnten jedoch immer mehr zu einer der wesentlichen Selbstbeschreibungsforneln moderner Gesellschaften geworden. Ihr wird nicht nur eine wesentliche Rolle zur Weiterentwicklung und Wettbewerbsfähigkeit der Gesellschaft zugemessen, in ihr wird auch ein Schlüssel zur Überwindung

verschiedener sozialer Herausforderungen moderner Gesellschaften wie Armut und sozialer Ungleichheit gesehen. Somit wird Bildung in einer scholarisierten Gesellschaft immer mehr zu dem zentralen Zugang, der gesellschaftliche und kulturelle Teilhabemöglichkeiten unserer Gesellschaft eröffnet. Angesichts dieser Rolle von Bildung in modernen Gesellschaften kommt es nicht von ungefähr, dass das Recht auf Bildung auch als Menschenrecht in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankert ist.⁴ Bildung ist ein Menschenrecht, weil „Bildung für die Enkulturation des Menschen, für seine umfassende Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit schlechthin notwendig ist.“⁵

1 Vgl. Pant, Hans A./Stanat, Petra/Schroeders, Ulrich u. a.: IQB-Ländervergleich 2012, Münster 2013.

2 Vgl. OECD: Skilled for Life? Key Findings from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing 2013.

3 Ebd., 6.

4 Vgl. UNO: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Art. 26, Paris 1948.

5 Heimbach-Steins, Marianne: Bildungsgerechtigkeit – die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze. In: Dies./Kruip, Gerhard/Kunze, Axel B. (Hg.): Bildungsgerechtigkeit – interdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld 2009, 13–25, 14.

1. Bildung und Gerechtigkeit in christlicher Perspektive

Bildung ist ein wesentlicher Schlüssel zum Leben und steht allen zu. Auch wenn dieses Diktum in der älteren Geschichte der westeuropäischen Staaten (noch) weniger verwirklicht wurde als heute, ist die Forderung nach einer Bildung, die allen offensteht, nicht nur von Johann Amos Comenius mit seinem Diktum einer „Bildung für alle“⁶ bereits in nachreformatorischer Zeit erhoben worden. Vielmehr ist diese Forderung einem christlichen Bildungsverständnis durch die in ihm inhärent liegende Gerechtigkeitsdimension als solchem genuin eingeschrieben. Umso verwunderlicher ist es, dass die Religionspädagogik über einen langen Zeitraum recht selbstvergessen an der Frage nach gerechter Bildung, den Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und der eigenen Rolle in diesen Themen vorbeigehen konnte, womit sie innerhalb der wissenschaftlichen Theologie jedoch nicht alleine dasteht; auch in den christlichen Sozialwissenschaften ist der Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit erst in den vergangenen Jahren, wenn auch deutlich früher als in der Religionspädagogik, in den Vordergrund der Auseinandersetzung gerückt.⁷

Im Vordergrund eines gegenwärtigen christlichen Bildungsverständnisses steht nach wie vor der ganzheitliche Prozess der Persönlichkeitsbildung, als „Bildung am Selbst“ bzw. als „Sich-Bilden“ der Person. Das Ziel dieser Bil-

dung ist die Befähigung, ein selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Leben führen zu können, sowie die Befähigung, sich auf andere und anderes zu beziehen und dafür Verantwortung zu übernehmen. Notwendig damit verbunden ist die Fähigkeit zur Lebensdeutung, zur Selbst- und Weltdeutung als wesentliche Voraussetzung, um dem eigenen Leben sowie dem Leben als ganzem Sinn und Richtung geben zu können,⁸ eine Befähigung und Fähigkeit, die allen Menschen zusteht. Letztlich geht es um die Befähigung und die Ermächtigung zu einer gleichsam freien wie verantworteten und gelingenden Lebensführung. Zu diesem grundlegenden Verständnis tritt Bildung im Sinne eines Wissens und Wissenserwerbs hinzu. Bereits die Reformatoren stellten heraus, wie sehr das eine mit dem anderen verknüpft ist, dass Persönlichkeitsentwicklung nicht ohne Wissen und Wissen nicht ohne gebildete Persönlichkeit erfolgt. Die Fähigkeit zur Reflexion, wie und wozu das Wissen eingesetzt wird, führt somit zu einem gelingenden individuellen wie kollektiven gesellschaftlichen Leben. In christlicher Perspektive wird dieses Bildungsverständnis sowohl theologisch-anthropologisch als auch philosophisch-anthropologisch begründet.⁹

Theologisch-anthropologisch wird dabei auf den Gedanken der Gottbildlichkeit zurückgegriffen, durch den sich nicht nur die Personalität, die Einmaligkeit und Würde des Menschen begründen, sondern auch die Gleichheit aller Menschen, insofern alle Bild Gottes sind und dementsprechend gleich an Würde und auch gleich an Rechten. Diesem Gedanken entspricht philosophisch der Gedanke der Subjektivität

6 Vgl. Comenius, Johann A.: Pampaedia, Allerziehung. Übers. u. hg. v. Klaus Schaller, Sankt Augustin 2001.

7 Vgl. Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013; vgl. auch: Grümme, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009; Schlag, Thomas: Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg i. Br. 2010.

8 Vgl. Könemann, Judith: Religion als Differenzkompetenz. Zur Bedeutung religiöser Bildung in pluraler Gesellschaft. In: Zeitschrift für Katholische Theologie 133 (2011) 69–82.

9 Vgl. ausführlich dazu: Könemann, Judith: Bildungsgerechtigkeit – (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik. In: Dies./Mette 2013 [Anm. 7], 37–51.

und der Freiheit des Menschen, insofern der Mensch Subjekt ist, weil er bewusstes Leben ist und als solches ein Wissen von sich selbst hat. Und er ist frei, weil er sich zu sich selbst und zu anderen verhalten kann. Dieses Verständnis des Menschen als freies Subjekt begründet auch den Gleichheitsgedanken, insofern alle Menschen als bewusstes Leben freie Subjekte und darin gleich an Würde, an Fähigkeiten und an Rechten sind. Dieser Lebens- und Bewusstseinsvollzug des Menschen als freies Subjekt – theologisch gedeutet als Bild Gottes – ist nun in der Hinsicht als Bildungsprozess zu verstehen, dass sich der Mensch zu sich selbst bildet, eine eigene Identität ausbildet und verwirklicht.¹⁰

Bildung ist grundsätzlich als die Fähigkeit zum ‚Werden zu sich‘ zu charakterisieren, als Ermächtigung zur Freiheit. Bildung soll, wie bereits der Renaissance-Humanist Pico della Mirandola (1463–1494) formulierte, in diesem Sinne „aus der Haft ins Freie führen“¹¹, sie soll – ganz in der Linie eines aufklärerischen Bildungsverständnisses – zu Subjektivität, Autonomie, Mündigkeit, Urteilskraft, Kritikfähigkeit und Reflexivität führen. Doch Bildung bezieht sich auf mehr als nur eine ‚Freiheit wovon‘, sie bezieht sich auch auf eine ‚Freiheit wozu‘. Nach Wilhelm von Humboldt (1767–1835) ist sie die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen. Das aber schließt den Bezug auf andere wesentlich mit ein, insofern Bildung sowohl zu einem Leben

in Selbstbestimmung ermächtigt als auch zu einer Lebensgestaltung in Verantwortung nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere. Die Verwirklichung der Freiheit schließt somit auch und vor allem die Verwirklichung der Freiheit der anderen mit ein, und dazu bedarf es der Schaffung und Sicherung entsprechender materieller Grundlagen, die ein Leben in Freiheit und in Würde ermöglichen. Die Fähigkeit zu einem selbstbestimmten Leben in Freiheit und Würde sowie die Befähigung, auch für die gelingende Lebensführung anderer, d. h. letztlich der Gesellschaft, in der der einzelne Mensch gemeinsam mit anderen sein Leben vollzieht, verantwortlich einzustehen, treffen sich in einem umfassenden Verständnis von Bildung, das bereits von Humboldt und früher Johann A. Comenius (1592–1670) in einer „Bildung für alle“ intendiert war. Der Gedanke der Gerechtigkeit im Vollzug von Bildung wurzelt in diesem Bildungsverständnis selbst und wird nicht erst im nachträglichen Bezug auf die Problematik ungerechter Verhältnisse hinsichtlich des Zugangs zu Bildung etc. hinzugefügt. Und das Einklagen von Bildungsgerechtigkeit wird dann auch bereits in Bezug auf dieses Bildungsverständnis von religionspädagogischer Seite nicht nur möglich, sondern sogar dringend erforderlich, weil man ansonsten das intrinsische Verhältnis von Freiheit und Gleichheit ausblenden würde – mit entsprechender Verengung hin zu einem bürgerlichen Verständnis von Bildung, das zwar Bildung für alle als Ideal vorschreibt, aber lediglich Bildung für Wenige realisiert, sei es aufgrund von sozialer Herkunft, Ethnie oder Geschlecht, sei es aufgrund einer anderen möglichen Kategorie.

Nicht nur in der Theologie, auch auf der Ebene der kirchlich-institutionellen Vertreter/-innen zeigt sich – neben aller grundlegenden Betonung der Bedeutung von Bildung und Bildungsmöglichkeiten für alle – vor allem in Bezug auf die katholische Kirche ein eher zögerliches, inzwischen aber deutlich gewachsenes

10 Vgl. hierzu auch die Prägung des Begriffs ‚Bildung‘ durch Meister Eckhart (1260–1328): Gott bildet sich der Seele ein als deren Grund, und der Mensch bildet sich, macht sich zum Bild dieses ihm eingeborenen Bildes. Dieser Prozess der Bildwerdung, des Sich-Bildens, ist ein lebenslanger Prozess. Vgl. hierzu etwa Nipkow, Karl-Ernst: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, 53–61.

11 Zitiert nach Pongratz, Ludwig: Art. Bildung. In: LexRP, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 192–198, 193.

Bewusstsein für die Wichtigkeit und Bedeutung des Themas der Bildungsgerechtigkeit. In dem von beiden Kirchen gemeinsam herausgegebenen Sozialwort „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ aus dem Jahr 2007 spielt, so die Beobachtung Norbert Mettes, das Thema der Bildung eine eher beiläufige Rolle, allerdings wird Bildung als Grundrecht genannt, das Bildungswesen als konstitutives Moment des Sozialstaats benannt und auf die Notwendigkeit erheblicher Bildungsanstrengungen verwiesen.¹² In der evangelischen Kirche wurde das Thema der Bildungsgerechtigkeit ausführlicher in der Denkschrift „Gerechte Teilhabe“ und vor allem als Thema der 11. Synode unter dem Thema „Niemand darf verloren gehen“ thematisiert.¹³ Daraus ging die zentrale Botschaft an die Politik hervor, dass es dringend geboten ist, mehr Bildungsgerechtigkeit unabhängig von Herkunft und sozialem Hintergrund zu verwirklichen, aber auch die Selbstverpflichtung, das Motto zum eigenen Anspruch zu nehmen und sich für eine aktive und umfassende personale, soziale, kulturelle und praktische Bildung, die in Bildungspolitik auch immer Sozial- und Entwicklungspolitik sieht, einzusetzen.¹⁴ Die katholische Kirche hat sich – vielleicht auch aus ihrer Tradition heraus – zögerlicher mit dem Thema auseinandergesetzt, interessanterweise kommen wichtige Äußerungen vom Zentralkomitee der deutschen Katholiken auf der einen und dem Caritasverband auf der anderen

Seite.¹⁵ Seitens der Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen der DBK wurde 2011 die Erklärung „Chancengerechte Gesellschaft“ veröffentlicht.¹⁶ Für das ZdK ist nicht zuletzt aufgrund der Analysen zur Bildungsarmut Bildungsgerechtigkeit eine wesentliche Aufgabe des Sozialstaats, verbunden mit der vordringlichen Aufgabe, eine biographisch angemessene Bildungsbeteiligung zu ermöglichen.¹⁷ Dabei wird ein Bildungsverständnis betont, das sich von funktionalen und rein technischen Verzerrungen distanziert und den Menschen als Person und Gestalter seiner eigenen Biographie und als Träger von Verantwortung in den Mittelpunkt rückt. Seitens der Bischofskonferenz wird Bildung als wesentliches Element einer chancengerechten Gesellschaft bezeichnet und der freie Zugang zu Bildung als soziales Recht betont. Gefordert werden mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem und deutlich intensivere Bemühungen, auch finanzieller Art, zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit; die frühkindliche Erziehung und Bildung erfährt diesbezüglich eine besondere Beachtung. In eine ähnliche Richtung geht der Deutsche Caritasverband, der ein inklusives Bildungssystem als zentrale Aufgabe der Bildungspolitik betont und mit Blick auf die verschiedenen Lernorte die eigenen Handlungsmöglichkeiten mit beleuchtet.¹⁸

Die Überlegungen und auch tatsächlichen Forderungen der Dokumente erfolgen vor einem konkreten Verständnis von Bildung, wie es als Persönlichkeitsbildung in der Verschränkung

12 Vgl. zu diesem Überblick über die kirchenamtlichen Dokumente *Mette, Norbert*: Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit in den beiden (Groß-) Kirchen in Deutschland. In: *Könemann/Mette* 2013 [Anm. 7], 21–36.

13 Vgl. *EKD* (Hg.): Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland, Gütersloh 2006; vgl. auch: *Dies.* (Hg.): „Niemand darf verloren gehen!“ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit, Münster 2010.

14 Vgl. *Mette* 2013 [Anm. 12].

15 Vgl. *ZdK* (Hg.): Lernen und Arbeiten im Lebenslauf – Teilhabefördernde Bildungspolitik als Aufgabe des Sozialstaates, Bonn 2005; vgl. auch: *Caritasverband* (Hg.): Für ein chancengerechtes und inklusives Bildungsprogramm, Freiburg i. Br. 2012.

16 Vgl. *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Chancengerechte Gesellschaft. Leitbild für eine freiheitliche Ordnung, Berlin 2011.

17 Vgl. *Mette* 2013 [Anm. 12], 21–36, 23.

18 Vgl. ebd., 25f.

mit der Entwicklung von Wissen bereits aufgezeigt wurde, sie beruhen aber auch auf der in den letzten Jahren intensiv geführten Auseinandersetzung um das Gerechtigkeitsverständnis, das sich im Umfeld der Diskurse um Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit eines Gerechtigkeitsverständnisses als Befähigungs- und gerade in jüngerer Zeit unter Rückgriff auf die Gerechtigkeitsatheorien von John Rawls (1921–2002) und Ronald Dworkin (1931–2013) als Teilhabe- und Beteiligungsgerechtigkeit bewegt.¹⁹

2. Bildungsgerechtigkeit – die religionspädagogische Herausforderung

In der Diskussion um das Gerechtigkeitsverständnis im Bildungssystem hat in den vergangenen Jahren neben dem klassischen Gerechtigkeitsverständnis einer distributiven Gerechtigkeit, das stark auf Chancengleichheit zur Bildung und Chancengleichheit durch Bildung setzte, ein auf Amartya Sen zurückgehendes deliberatives Gerechtigkeitsverständnis, das Bildung als Befähigung zur Teilhabe am sozialen, kulturellen und ökonomischen Leben der Gesellschaft versteht, an Bedeutung gewonnen,²⁰ ein Diskurs, der in jüngerer Zeit durch Ansätze eines anerkennungstheoretisch fundierten Gerechtigkeitsverständnisses ergänzt wird.²¹ Da-

bei kann es nicht darum gehen, ein Verständnis von Gerechtigkeit durch das andere zu ersetzen und ausschließlich auf eine nicht-distributive, non-egalitäre Befähigungsgerechtigkeit zu setzen, denn Befähigungs- und Verteilungsgerechtigkeit bedingen einander insofern, als zur Befähigung auch materielle und ideelle Voraussetzungen geschaffen werden müssen, die allen zur Verfügung stehen.²² Denn: „Der in dem Gedanken der Verteilungsgerechtigkeit steckende Impuls zum sozialen Ausgleich ist eine wesentliche Voraussetzung für eine Gestaltung der gesellschaftlichen Startbedingungen, die auch die Schwächeren zur Nutzung ihrer Chancen befähigt.“²³ Gleichzeitig machen der anerkennungstheoretische Ansatz – darauf hat Krassimir Stojanow hingewiesen – und der Rückgriff auf die Gerechtigkeitskonzeptionen von Rawls und Dworkin auf die Bedingungen aufmerksam, die Bildungsprozesse der Befähigung und Teilhabe erst ermöglichen und ihrerseits Konsequenzen auf der Ebene der Verteilungsgerechtigkeit implizieren.²⁴ Dabei wird Bildung jenseits eines materialen und funktionalistischen Verständnisses als umfassender Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und einer „intersubjektiven Vermittlung des gesamten Entwicklungsprozesses des werdenden Subjekts“²⁵ verstanden und nicht als ein von außen auf ihn zukommendes Gut. Dieses Verständnis von Bildung

19 Vgl. Heimbach-Steins, Marianne: Gerechtigkeitsatheorien und Zielvorstellungen von Gesellschaft. In: Dabrowski, Martin/Wolf, Judith/Abmeier, Karlies (Hg.): Gleichheit, Ungleichheit, Gerechtigkeit. Paderborn 2011, 81–110, 89ff.

20 Vgl. Sen, Amartya: Inequality Reexamined, Cambridge 1992; Nussbaum, Martha: Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species membership, Cambridge 2006; Gutman, Amy: Democratic Education, Princeton 1987.

21 Vgl. Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung, Frankfurt a. M. 2003; Stojanow, Krassimir: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden 2006.

22 An dieser Stelle ist es nicht möglich, eine Darstellung der Diskussion um die verschiedenen Gerechtigkeitsverständnisse zu leisten, vgl. dazu Stojanow, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn 2007, 29–48.

23 EKD 2006 (Anm. 13), 43f.

24 Vgl. Stojanow, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 516–531.

25 Stojanow 2007 [Anm. 22], 34.

impliziert die Abkehr von einem Bildungsverständnis als einer vornehmlichen Förderung der „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“²⁶, es unterstellt vielmehr ein Verständnis von Bildung als Prozess, in dem Begabungen und kognitives Potential nicht nur am Beginn der schulischen Bildungskarriere vorausgesetzt werden, sondern wesentliche Befähigungen und Begabungen erst im Bildungsprozess entstehen. In dieser Tatsache liegt auch begründet, warum es bildungspolitisch nicht ausreichend ist, vornehmlich frühkindliche Bildung zu fördern, da somit Persönlichkeitsmerkmale wie Begabung oder kognitive Leistungsfähigkeit selbst schon zur Quelle von Ungerechtigkeit werden.²⁷ Die ‚Chance zur Bildung‘ setzt die ‚Chance durch Bildung‘ voraus, denn nur, wenn beide Momente zusammenkommen, können sowohl primäre wie sekundäre Herkunftseffekte überwunden werden.²⁸ Bedarf es zur Überwindung primärer Herkunftseffekte der Chance zur Bildung, der Zugangsmöglichkeiten für alle, dann bedarf es zur Überwindung der sekundären Herkunftseffekte der Chancen durch Bildung, denn das bedeutet, Heranwachsende durch Bildungsprozesse in die Lage zu versetzen, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu entwickeln und sie in diesem Prozess zu begleiten, um damit herkunftabhängige Zuschreibungen zu überwinden. Eine Folge wäre sowohl die Verbindung der Überwindung des Herkunftseffektes mit der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten als auch der Abweis jeglicher frühen Selektion, denn diese ignoriert die Möglichkeit der Entwicklung und Entfaltung von Begabungen und kognitiven Voraussetzungen im Bildungsverlauf auch jenseits der frühen Bildungsinstitutionen von

vorschulischer Bildung und Grundschule, und dies obgleich die IGLU-Studie gezeigt hat, dass die Herkunftsabhängigkeit der Lernleistungen nicht in der Grundschule, sondern erst nach den Selektionsprozessen zur Sekundarstufe I besonders hoch ist.²⁹

Um das Ziel einer Chance durch Bildung zu erreichen, setzt Stojanow, rückgreifend auf die Anerkennungstheorien von Axel Honneth und Elisabeth Anderson, auf das „Prinzip der egalitären Autonomiestiftung“ als wesentlicher Anerkennungsform, die die kognitiven Leistungsfähigkeiten des Heranwachsenden eben nicht als „durch seine ‚natürlichen Anlagen‘ und/oder frühkindliche Sozialisation vorgegeben postuliert, sondern als in ihrer Entwicklung abhängig von der konkreten Beschaffenheit seiner sozialen Erfahrungen [...]“³⁰ Das Prinzip der egalitären Autonomiestiftung hält am Gedanken der Subjektivität fest und ist im Wesentlichen durch die Interaktionsform des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung gekennzeichnet.³¹ Dabei wird moralischer Respekt als Potential des Einzelnen verstanden, sich in die Diskursgemeinschaft und des „Gründe-Gebens“ wie auch des „Nach-Gründen-Verlangens“³² einzubringen und schließt so an deliberative Anerkennungsformen an. Setzt das Kriterium

26 Stojanow 2008 [Anm. 24], 517.

27 Vgl. ebd.

28 Vgl. zur Unterscheidung der beiden Effekte nach Boudon: *Solga, Heike*: Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. In: WZBrief Bildung 01, Berlin 2008, 1–7, 2.

29 Vgl. dazu ausführlicher *Bos, Wilfried* (Hg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich, Münster 2004. Zitiert nach Stojanow 2008 [Anm. 24], 527.

30 Stojanow 2008 [Anm. 24], 525.

31 Vgl. ebd., 526; Stojanow greift hier sowohl auf den Ansatz Axel Honneths wie auch Elisabeth Andersons zurück. Der Frage, ob es bei diesem Verständnis unbedingt zu einer Transformation des Begriffs der Chancengleichheit von Quantität zu Qualität kommen muss, wie Stojanow postuliert, kann hier nicht ausführlich nachgegangen werden. Wir gehen eher von einer sinnvollen und notwendigen Ergänzung des Begriffs aus.

32 *Honneth, Axel*: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a. M. 1992. Zitiert nach: Stojanow 2008 [Anm. 24], 526.

des moralischen Respekts eher an den kognitiven Dimensionen des Lern- und Bildungsprozesses an, zielt das Kriterium der sozialen Wertschätzung auf die emotional-affektive Dimension des Bildungsprozesses.

Die Anschlussfähigkeit der bisherigen Ausführungen mit ihrem Bildungsverständnis als umfassenden Prozess, der Bindung an den Subjektivitätsgedanken und der Autonomiestiftung als auch die Verbindung von Gerechtigkeit und Anerkennung mit den Dimensionen des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung für die Religionspädagogik liegt auf der Hand. Gerade Prozesse der individuellen Autonomiestiftung, die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und Verantwortung sowie zur sozialen Wertschätzung und Anerkennung gehören zu den Kernzielen einer religiösen Bildung. Entscheidend im religionspädagogischen Zusammenhang ist jedoch nicht nur die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit, sondern auch die Bildung zur Gerechtigkeit. Darunter sind Bildungsprozesse zu verstehen, die zu gerechtem, auch solidarischem Handeln befähigen. Auch hier spielen Anerkennungspraxen eine entscheidende Rolle und somit auch die angesprochene Befähigung zu sozialer Wertschätzung und moralischem Respekt. Der Bezug zur religiösen Bildung wird hier allerdings nicht auf der Begründungsebene hergestellt, sondern auf der Motivationsebene: Während die Gültigkeit von Anerkennungspraxen auch ohne Rekurs auf religiöse Traditionen begründet werden kann und hinsichtlich ihres universalen Anspruchs auch ohne diesen Bezug begründet werden muss, damit er auch denjenigen einleuchtet, die sich nicht als religiös verstehen, kann die Motivation zu solchen Praxen auch religiös begründet sein, etwa in der Tradition der Gottesebenbildlichkeitslehre, aber auch im Rekurs auf das biblisch bezeugte Anerkennungshandeln Jesu sowie in Bezug auf den biblischen Begriff der Gerechtigkeit und der Solidarität

mit den Armen und Ausgegrenzten. Die religionspädagogische Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit ist somit weniger deren Begründung, sondern vielmehr deren Implikation in den religionspädagogischen Diskurs vor dem Hintergrund zentraler Motive des christlichen Glaubens, die sich mit dem Anspruch von Bildungsgerechtigkeit in ihrer doppelten Dimension – Bildungsgerechtigkeit und Bildung zur Gerechtigkeit – decken: „Nicht zuletzt gehört es zur Bildungsgerechtigkeit [...] sich für eine Bildung zur Gerechtigkeit einzusetzen, d.h. dazu beizutragen, dass Gerechtigkeit nicht nur ein Kriterium ist, an dem das Bildungswesen zu bemessen ist, sondern auch ein zentraler Inhalt, der in den verschiedenen Bildungseinrichtungen behandelt wird, sowie über diesen eher theoretisch gehaltenen Zugang hinaus eine Einstellung oder Tugend, die im Umgang miteinander praktisch eingeübt wird.“³³

Für die Religionspädagogik ergeben sich daraus konkrete Herausforderungen: Zum einen hat sie die politische Dimension religiöser Bildung insbesondere vor dem Hintergrund der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit ernst zu nehmen und (wieder) stärker in den Fokus ihrer Reflexion zu stellen.³⁴ Das heißt: Sie kann sich nicht auf die bloße Vermittlung von sogenanntem Glaubenswissen beschränken. Diese politische Dimension entspricht im Übrigen auch dem Grundauftrag religiöser Bildung, wie ihn die Würzburger Synode bestimmt hat.³⁵ Religiöse Bildung steht unter dem Anspruch gesellschaftlicher Verantwortung und damit auch vor dem Anspruch der Bildungsgerechtigkeit in ihrer doppelten Ausrichtung. Dann

33 Mette 2013 [Anm. 17], 23.

34 Vgl. ebd., 34.

35 Vgl. *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich*. In: *Dass.* (Hg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Freiburg i.Br. 1976, 511–548, 518.

aber ist nicht Herrschaftsbildung, auch nicht Elitebildung und -förderung das zentrale Anliegen nicht nur religiöser Bildung, sondern einer Bildung, die sich in Verantwortung der christlichen Kirchen vollzieht. Dementsprechend gilt es, einem Bildungssystem zu wehren bzw. gegenzusteuern, in dessen Zentrum die An- und Einpassung in frühe Selektionsprozesse steht. Das bedeutet konkret, Schulformen zu fördern und aufzubauen, die nicht zu früh selektieren, etwa Gesamtschulen, und Bildungssysteme aus- und aufzubauen, die primäre und sekundäre Herkunftseffekte überwinden helfen, wie etwa Ganztagschulen: „Wenn die Kirchen sich glaubwürdig für mehr Bildungsgerechtigkeit

stark machen wollen, müssen sie ihre Prioritäten bedenken, nach denen sie entscheiden, wo sie welche Bildungseinrichtungen unterhalten: Lassen sie sich mit einem gewissen Vorbildcharakter als Orte der Diakonie der Kirche im Sinne der vorrangigen Option für die Armen ausweisen?“³⁶ Die von Papst Franziskus eingeforderte Abkehr von einer mondänen Kirche erstreckt sich somit auch auf die konkrete Gestaltung der Bildung in kirchlicher Trägerschaft im Allgemeinen wie der religiösen Bildung im Besonderen – wie gewaltig die damit verbundene Aufgabe der Umorientierung und auch Umstrukturierung ist, lässt sich momentan nur erahnen.

*Dr. Judith Könemann
Professorin für Religionspädagogik und
Bildungsforschung an der Katholisch-
Theologischen Fakultät der WWU Münster,
Institut für katholische Theologie und ihre
Didaktik, Hüfferstr. 27, 48149 Münster*

36 Mette 2013 [Anm. 12].