

Wie kann sich Religionspädagogik von Bildungsgerechtigkeit herausfordern lassen?

Eine Entgegnung auf Judith Könemann

Alexander Unser

In der letzten Ausgabe der RpB stellte *Judith Könemann* das Thema ‚Bildungsgerechtigkeit‘ in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen und sprach von einer „Herausforderung für die Religionspädagogik“.¹ Sehr lange, so *Könemann*, habe es die Religionspädagogik „recht selbstvergessen“ versäumt, die Frage nach gerechter Bildung zu stellen und die eigene Rolle im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit zu reflektieren.²

So sehr ich diese eröffnenden Beobachtungen *Könemanns* teile, kann ich mich jedoch ihrer Problemanalyse und den Folgerungen nicht anschließen. *Könemann* beginnt damit aufzuzeigen, was Bildungsgerechtigkeit in christlicher Perspektive bedeuten kann. Im Zentrum ihrer Überlegungen stehen die Konzepte *Gottebenbildlichkeit* und *Subjektivität*, die sie bildungstheoretisch wendet, da der „Lebens- und Bewusstseinsvollzug des Menschen als freies Subjekt [...] als Bildungsprozess zu verstehen [ist.]“³ Ein solcher Bildungsbegriff, der auf Autonomiegewinn, kritisches

Urteils- und Handlungsvermögen ziele, sei anschlussfähig an ein an Befähigung zur Teilhabe orientiertes deliberatives Gerechtigkeitsverständnis.⁴

Worin aber sieht *Könemann* die Ursachen für Bildungsungerechtigkeit, also dafür, dass sich die skizzierte Zielvorstellung von Bildung nicht realisiert? *Könemann* greift auf eine derzeit in der Bildungssoziologie sehr verbreitete Theorie zurück: die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen.⁵ Vertreter/-innen dieser Theorie führen Ungleichheiten im Bildungssystem auf *primäre* und *sekundäre Herkunftseffekte* zurück: Während unter primären Herkunftseffekten die unterschiedlichen Ausprägungen von Leistungsmerkmalen bei Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von den sie bedingenden Sozialisationskontexten verstanden werden, werden mit den sekundären Herkunftseffekten die Bildungsentscheidungen (Schulwahl, Investition in Nachhilfe etc.) bezeichnet, die stark von der sozialen Herkunft der Familie abhängen

1 Vgl. *Könemann, Judith*: Bildungsgerechtigkeit. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik. In: RpB 70/2013, 5–12.

2 Vgl. ebd., 6.

3 Ebd., 7.

4 Vgl. ebd., 9.

5 Vgl. ebd., 10; zur Theorie rationaler Bildungsentscheidungen vgl. *Boudon, Raymond*: Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society, New York 1974.

und weniger von den eigentlichen Fähigkeiten des Kindes.⁶

Entscheidend ist, dass den sekundären Herkunftseffekten eine weitaus größere Bedeutung bei der Herstellung von Bildungsungleichheit beigemessen wird als den primären.⁷ Schule, so die implizite Annahme, sei prinzipiell ein Ort, an dem Bildungsungleichheiten abgebaut würden, weil hier Schüler/-innen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, die Chance erhielten, gemeinsam zu lernen und sich zu bilden.⁸ Bildungsungleichheit entstehe dadurch, dass Angehörige bildungsferner Schichten⁹ sich durch Praktiken der Selbstexklusion dieser Chance berauben, wenn sie ihre Kinder etwa eher auf eine Hauptschule denn auf ein Gymnasium schicken. Dies werde durch ein mehrgliedriges Schulsystem begünstigt, wie es in Deutschland existiert.

In diesem Sinn sind *Könemanns* Folgerungen konsequent, wenn für sie die Aufgabe der Religionspädagogik darin besteht, „Schulformen zu fördern und aufzubauen, die nicht zu früh selektieren, [...] die primäre und sekundäre

Herkunftseffekte überwinden helfen [...]“¹⁰ Unabhängig davon, inwieweit Religionspädagogik als Wissenschaft überhaupt unmittelbaren Einfluss auf *schulorganisatorische* Entscheidungen hat, bleibt eine andere, viel drängendere Frage im Raum: Worin besteht eigentlich die von *Könemann* anvisierte *Herausforderung* für die Religionspädagogik? Denn scheinbar liegt alles bereit, was es bräuchte, um Bildungsungerechtigkeit zu überwinden: „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.“¹¹ Geht es also allein darum, die eigentlich genuin religionspädagogischen Bildungsziele effektiv zu verwirklichen?

Könemanns Analyse dringt m.E. nicht zum Kern des Problems vor, weil Bildung und Lernen bei ihr einseitig im Sinne einer Möglichkeit zur Emanzipation gesehen werden. Ein solches Verständnis blendet jedoch eine im Hinblick auf *Bildungsgerechtigkeit* zentrale Frage aus, nämlich die nach gesellschaftlichen Strukturen und deren Reproduktion: Bildungsinstitutionen sind nie (allein) auf das Individuum bezogen, sondern erfüllen (zugleich) gesellschaftliche Funktionen, die mit den Schlagworten Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration zusammengefasst werden können.¹² Eine Analyse, die die Religionspädagogik¹³ durch

6 Vgl. *Becker, Rolf*: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: *Ders.* (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden 2011, 87–138, 108–111.

7 Vgl. ebd., 112.

8 Vgl. etwa *Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel*: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001, 323–407, 353.

9 Mit dem Begriff soziale Schichten verweise ich auf die Privilegierung bzw. Nicht-Privilegierung sozialer Gruppen aufgrund ihres sozialen Status, der sich aus der Höhe ihres Einkommens, ihres Bildungsabschlusses und des Prestiges ihres Berufes ergibt. Im Begriff soziale Milieus ist eine solche Schichtung impliziert, hier wird aber stärker der Unterschied zwischen sozialen Gruppen aufgrund geteilter Wertevorstellungen und Lebensstile betont.

10 *Könemann* 2013 [Anm. 1], 12. Die zweite Aufgabe sieht *Könemann* darin, die politische Dimension religiöser Bildung stärker zur Geltung zu bringen i.S. einer Bildung zu Gerechtigkeit und rechtem Handeln.

11 Vgl. ebd., 11.

12 Vgl. *Fend, Helmut*: *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden 2006, 51.

13 Meine folgenden Überlegungen beschränken sich auf den Bereich des schulischen Religionsunterrichts, auch wenn eine wissenschaftliche Religionspädagogik auf weitere Orte religiösen Lernens reflektiert.

das Problem *Bildungsungerechtigkeit*¹⁴ herausfordert, muss deshalb mit der Frage einsetzen, wo diese selbst innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen verortet ist und welche Funktion sie dort erfüllt.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich den Rahmen skizzieren, innerhalb dessen eine solche Analyse möglich ist. Die Fragen, die hier beantwortet werden sollen, lauten: Welche sozialwissenschaftliche Theorie eignet sich dazu, einen möglichen Beitrag der Religionspädagogik zur Herstellung von Bildungsungerechtigkeit kritisch zu analysieren? Und wie lässt sich, daran anschließend, die Religionspädagogik kritisch in den Blick nehmen?

Dazu werden in einem ersten Schritt zwei bildungssoziologische Theorien, die die Entstehung von Bildungsungerechtigkeit beschreiben, dargestellt und kritisch auf ihre Eignung hin überprüft: die von *Könemann* rezipierte Theorie rationaler Bildungsentscheidungen und eine von *Pierre Bourdieu* entwickelte Theorie milieuspezifischer Bildungsbenachteiligung. In einem zweiten Schritt werden exemplarisch Befunde religionspädagogischer Forschung vor dem Hintergrund einer geeigneten Theorie kritisch gegengelesen. Dabei sollen Felder aufgezeigt werden, auf die sich eine kritische Analyse der Religionspädagogik beziehen müsste. Ausdrücklich wird nicht angestrebt, eine solche Analyse in diesem Beitrag bereits zu leisten.

1. *Wie entsteht Bildungsungerechtigkeit? – Zwei konkurrierende Theorien*

Dass Bildungsungerechtigkeit existiert, darauf haben internationale Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS oder IGLU hingewiesen. Die Deutung dieser Befunde ist jedoch innerhalb der Fachdisziplinen umstritten: Was genau verursacht die festgestellte Bildungsungerechtigkeit? Der theoretische Hintergrund, auf dessen Folie die empirischen Ergebnisse interpretiert werden, ist hierbei nicht unbedeutend, eröffnen und verschließen Theorien doch immer den Blick auf bestimmte Phänomene. Im Folgenden soll untersucht werden, was die genannten Theorien *erstens* zur Erklärung von Bildungsungerechtigkeit in Bildungsinstitutionen leisten und *zweitens* inwieweit sie sich für eine kritische Reflexion der Religionspädagogik eignen.

Einige Grundgedanken der *Theorie rationaler Bildungsentscheidungen* wurden bereits genannt und sollen deshalb nur kurz zusammengefasst werden: Es wird zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden, die Relevanz für Bildungsungerechtigkeit besitzen. Primäre Herkunftseffekte sind Unterschiede in den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/-innen in Abhängigkeit von ihren jeweiligen familiären Sozialisationskontexten. Sekundäre Herkunftseffekte bezeichnen hingegen den Einfluss der sozialen Herkunft auf relevante Bildungsentscheidungen, wie etwa die Wahl einer Schulform nach der Primarstufe.¹⁵ Den sekundären Herkunftseffekten wird eine weitaus größere Bedeutung zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beigemessen, auch weil Schule als Institution verstanden wird, die soziale Unterschiede durch gemeinsames Lernen nivelliert.¹⁶

14 Unter Bildungsungerechtigkeit verstehe ich im Folgenden, dass Personengruppen in Bildungsinstitutionen aufgrund ihrer Schicht- oder Milieuzugehörigkeit Benachteiligungen oder Bevorzugungen erfahren im Hinblick auf den Erwerb von Bildungszertifikaten und der Teilhabe an Lernprozessen. Dieses Verständnis orientiert sich an *Grümme, Bernhard*: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014, 55–58, 67–70.

15 Vgl. *Becker* 2011 [Anm. 6], 108–111.

16 Vgl. *Baumert/Schümer* 2001 [Anm. 8], 353.

Entscheidend ist das Zusammenspiel zwischen individuellen Bildungsentscheidungen und strukturellen Vorgaben des jeweiligen Bildungssystems (Gliederung der Schularten, etc.).¹⁷ Je differenzierter und gegliederter ein Bildungssystem ist, desto häufiger fallen Entscheidungen an. Diese Entscheidungen, so die zentrale Annahme, werden nach rationalen Gesichtspunkten getroffen. Es findet eine Kosten-Nutzen-Abwägung im Hinblick auf die zur Auswahl stehenden Möglichkeiten statt.¹⁸ Dabei unterscheidet sich aber die subjektive Kosten-Nutzen-Bewertung objektiver Faktoren (wie etwa verschiedener Schularten, Studienfächer, Ausbildungen etc.) je nach sozialer Schicht des Entscheidungsträgers erheblich: So wird etwa angenommen, dass Familien aus bildungsfernen Schichten eher von höheren Bildungsgängen für ihre Kinder absehen, da ihnen die bevorstehenden Kosten (z.B. Verdienstausschlag des Kindes, wenn es studiert anstatt eine Ausbildung zu beginnen) für den möglichen Nutzen (z.B. Risiko eines Scheiterns, da die Familie keine Unterstützung geben kann) nicht adäquat erscheinen. Prinzipiell wird davon ausgegangen, dass Familien durch Bildungsinvestitionen ihren derzeitigen sozialen Status erhalten wollen. Versuche, sozial aufzusteigen, sind hingegen mit Risiken und Kosten verbunden und werden eher gescheut.¹⁹

Die breite wissenschaftliche Akzeptanz der *Theorie rationaler Bildungsentscheidungen* er-

gibt sich nicht zuletzt aus ihrer hohen Vorhersagekraft, wenn es darum geht, von der sozialen Schicht der Schüler/-innen auf deren späteren Bildungsabschluss zu schließen.²⁰ Dennoch lassen sich mindestens zwei Kritikpunkte vortragen, die auch für meine Fragestellung bedeutsam sind:

- Empirische Untersuchungen, denen die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen zugrunde liegt, messen fast ausschließlich Ergebnisse von Bildungsverläufen. Die erreichten Bildungsabschlüsse werden *ex post facto* auf die jeweilige Schichtzugehörigkeit zurückgeführt. Dabei werden Prozesse der Entscheidungsgenese in Theorie und Empirie nicht berücksichtigt: Schule und Familie als Sozialisations- und Lernorte bleiben eine *black box*, so dass direkt von der Makro- (soziale Schicht) auf die Mikro-Ebene (individuelle Entscheidung) geschlossen wird, ohne eine Vermittlung durch die Meso-Ebene (Bildungsinstitutionen, Familie) zu berücksichtigen.²¹
- Die darin implizierte Annahme, dass das Geschehen in der Schule selbst nicht zur Herstellung von Bildungsungerechtigkeit beitrage, kann mit Recht angefragt werden: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung innerhalb des isländischen Schulsystems etwa, das ein gemeinsames Lernen aller Schüler/-innen bis zum Alter von 15 Jahren kennt, weisen darauf hin, dass sich Fähigkeiten, Kompetenzen und Selbsteinschätzungen der Schüler/-innen am Beginn der Schulzeit nicht signifikant voneinander unterscheiden, im Laufe der gemeinsamen Schulzeit jedoch signifikante schichtspezifische Unterschiede *entstehen*.²²

17 Vgl. Becker, Rolf: Soziale Ungleichheiten von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2010, 161–189, 167.

18 Vgl. Vester, Michael: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz 2006, 13–54, 16f.

19 Vgl. Becker 2010 [Anm. 17], 167–169.

20 Vgl. Vester 2006 [Anm. 18], 18.

21 Vgl. ebd., 22.

22 Vgl. Grundmann, Matthias/Dravenau, Daniel/Bittlingmayer, Uwe H. u. a.: Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz, Münster 2006, 205–214.

Diese theoretische Leerstelle hat durchaus wissenschaftspraktische Konsequenzen. Denn unter Zuhilfenahme der Theorie rationaler Bildungsentscheidungen gerät gerade jene Wirklichkeit aus dem Blick, auf die sich fachdidaktische Theoriebildung bezieht: der Unterricht. Gerechtigkeitsprobleme werden unter dieser Perspektive in organisatorischen Fragen gesucht, was dazu führt, dass „die pädagogische Profession [entlastet wird], indem die Schulwahlentscheidung der Eltern als Verursachung dasteht und die Lehrenden nicht darüber nachdenken müssen, wie sie zur sozialen Segregation beitragen“²³ – ein Problem, das ich auch in der Argumentation *Könemanns* sehe. Damit aber steht die Eignung der Theorie rationaler Bildungsentscheidungen für eine kritische Reflexion der Religionspädagogik deutlich in Frage.

Einen anderen Zugang wählt *Bourdieu*, der das Problem der Bildungsbenachteiligung nicht in rationalen Entscheidungen des Individuums, sondern in Konflikten zwischen Kulturen und Lebensstilen der einzelnen Milieus verortet. Wesentlich für *Bourdieus* Theorie ist die Annahme, dass es in einer Gesellschaft zu (symbolischen) Kämpfen zwischen sozialen Milieus²⁴ um Prestige und Macht kommt. Diese Konflikte werden in demokratischen Gesellschaften zunehmend mit der Ressource *Bildungszertifikate* ausgetragen. Deshalb müsse auch Schule als eine Institution analysiert werden, in der diese Konflikte ausgetragen werden.²⁵ Die sozialen Milieus zeichnen sich durch einen spezifischen *Habitus*

aus, ein System aus vorbewussten Haltungen und Einstellungen, das letztlich Wahrnehmungen, Empfindungen und Handlungsmuster des Einzelnen prädisponiert. Der *Habitus* wird deshalb von *Bourdieu* als milieuspezifisch verstanden, weil er darin eine durch Sozialisationsprozesse bedingte Anpassungsleistung an die derzeitige soziale Lage sieht, die das jeweilige Milieu auszeichnet.²⁶

Bildungsinstitutionen sind in *Bourdieus* Theorie nicht unparteiisch, sondern sie bevorzugen die Angehörigen der bereits in der Gesellschaft privilegierten Milieus. Diese Bevorzugung erfolgt subtil: Zum einen orientiere sich die institutionalisierte Bildung an der Kultur der gesellschaftlichen Elite und erhebe diese damit zur gesamtgesellschaftlichen Norm.²⁷ Zum anderen orientiere sie sich an einer den privilegierten Milieus und ihrem *Habitus* eigenen Art und Weise der Aneignung von kulturellen Gütern, die sich als intellektuell-rational beschreiben lässt. Damit zwingt sie aber Schüler/-innen aus nicht-privilegierten Milieus, sich diese Zugänge und Wissensbestände mühsam zu erarbeiten, die den anderen bereits über ihre familiäre Sozialisation mitgegeben sind.²⁸

Bildungsungerechtigkeit wird demnach in zweifacher Weise hergestellt: Zum einen bewertet Schule die differenten Ausgangslagen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/-innen sehr unterschiedlich: „Jeder Unterricht [...] setzt implizit gewisse Grundkenntnisse, Techniken und vor allem Ausdrucksmöglichkeiten voraus, die das Privileg der gebildeten Klassen sind. [...] Muß daraus nicht eine fundamentale Chancenungleichheit entstehen, da alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur

23 Vester 2006 [Anm. 18], 25.

24 Bourdieu selbst verwendet den Begriff Klassen. Da dieser Begriff in der Soziologie eng mit Karl Marx' Vorstellung der Arbeitsteilung verbunden ist, Bourdieu jedoch stärker die Unterschiede im Lebensstil fokussiert, verwende ich den Begriff Milieu. Vgl. Anm. 9

25 Vgl. *Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude*: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971, 160.

26 Vgl. *Bohn, Cornelia*: *Habitus und Kontext. Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Bourdieus*, Opladen 1991, 31f.

27 Vgl. *Bourdieu/Passeron* 1971 [Anm. 25], 42.

28 Vgl. ebd., 39.

für Privilegierte bestimmt ist?²⁹ Zum anderen verweisen sie damit die Schüler/-innen aus nicht-privilegierten Milieus auf ihren gesellschaftlichen Platz: Diese lernen über ihre Schulzeit hinweg, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie in ihren lebensweltlichen Kontexten erworben haben, in der Schule nicht passen.³⁰ Der strukturelle Konflikt wird dabei individualisiert: Aus dem fehlenden Passungsverhältnis zwischen Herkunftsmilieu und Schule werden fehlendes *Interesse* oder fehlende *Begabung*.

Auch *Bourdieu's* Ansatz ist nicht ohne Kritik geblieben. Wengleich er die Vermittlung von Makro- und Mikro-Ebene durch die Institution Schule theoretisch stärker durchdringt, lassen seine Arbeiten doch eine hinreichende empirische Überprüfung der Annahmen vermissen.³¹ *Rolf-Torsten Kramer* bemerkt hierzu, dass die Annahmen *Bourdieu's* „vielfach den Status instruktiver und anregender Thesen innehaben, aber auch bei Bourdieu kaum material geprüft oder rekonstruktiv geborgen sind. [...] Insofern ist den Überlegungen von *Bourdieu* oftmals der Status begründeter und plausibler Hypothesen zuzuweisen.“³² Wengleich *Bourdieu's* Theorie nicht hinreichend empirisch überprüft ist und die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen durch ihre Schlichtheit und Vorhersagekraft besticht, scheint sie mir dennoch das Mittel der Wahl zu sein. Sie reflektiert Schule und Unterricht als Orte, an denen Bildungsungerechtigkeit hergestellt wird und teilt dadurch mit der Religionspädagogik das Materialobjekt. Weiter sind seine *begründeten Hypothesen* dazu geeignet, blinde Flecken in der eigenen wissenschaftlichen Reflexion aufzudecken.

29 Ebd.

30 Vgl. *Kramer, Rolf-Torsten*: Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung, Wiesbaden 2011, 173.

31 Vgl. *Baumert/Schümer* 2001 [Anm. 8], 352f.

32 *Kramer* 2011 [Anm. 30], 112.

2. Leidet die Religionspädagogik unter einer ‚Milieuverengung‘?

Zwei Fragestellungen möchte ich aufwerfen, um *Bourdieu's* Theorie auf die Religionspädagogik zu beziehen:

- Welchen Milieus entstammen Religionslehrer/-innen? Inwiefern ist ihr eigener (auch professioneller) Zugang zu Religion dadurch bestimmt? Welche milieuspezifischen Zugänge eignen sie sich in den einzelnen Ausbildungsabschnitten an?
- Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten setzen religionsdidaktische Konzepte aufseiten der Schüler/-innen voraus? In welchen Milieus werden diese kultiviert? Welche milieuspezifischen Zugänge zur Religion und Religiosität bringen Schüler/-innen mit? Wie können sie diese in den Religionsunterricht einbringen?

Im Folgenden werde ich den Problemkontext skizzieren, in dem diese Fragen verortet sind. Es gibt dazu bislang wenige Forschungsarbeiten, sodass die hier zitierten Befunde und meine Ausführungen nicht als Versuch einer Beantwortung dieser komplexen Fragestellung missverstanden werden dürfen. Vielmehr geht es zunächst darum, mit *begründeten Hypothesen* einen Horizont zu eröffnen.

2.1 Welchen Milieus entstammen Religionslehrer/-innen?

Ein Großteil der deutschen Lehrer/-innen ist dem liberal-intellektuellen Milieu zuzuordnen,³³ das zu den derzeitigen gesellschaftlichen

33 Vgl. *Schumacher, Eva*: Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: *Mägdefrau, Jutta/Dies.* (Hg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit, Bad Heilbrunn 2002, 253–270, 256.

Leitmilieu zählt.³⁴ Der „Lebensstil dieses Milieus [ist] von einem demokratie- und individuumorientierten, Emanzipation, Liberalität, Toleranz und Offenheit [...] einschließenden Welt- und Lebensbild geprägt“³⁵, der sich in den pädagogischen Grundüberzeugungen der Lehrer/-innen niederschlägt: Bildungsziele wie Toleranz, Selbstständigkeit, kritische Urteilsfähigkeit und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit erfahren bei ihnen die größte Akzeptanz.³⁶ Dass Religionslehrer/-innen hier keine Ausnahme bilden, kann begründet angenommen werden. Einer Untersuchung von *Hans-Georg Ziebertz* und *Ulrich Riegel* zufolge präferieren deutsche Religionslehrer/-innen Werte, die sich unter den Schlagworten *Solidarität* und *Autonomie* zusammenfassen lassen,³⁷ also jenen Wertebereichen, die auch für den Lebensstil des liberal-intellektuellen Milieus prägend sind.

Dieser Lebensstil prägt auch die eigene Religiosität. Angehörige des liberal-intellektuellen Milieus zeichnen sich durch einen ideell-geistigen Zugang zu Religion aus. Sie schätzen einen intellektuellen Austausch über Glaubens- und Wertefragen und grenzen sich von typischen Motiven und Ausdrucksformen sogenannter Volksfrömmigkeit ab.³⁸ Auch hier lassen sich Befunde anführen, die für eine Zugehörigkeit vie-

ler Religionslehrer/-innen zu diesem Leitmilieu sprechen: Für die Mehrheit ist die intellektuelle Durchdringung und Aneignung des eigenen Glaubens sowie die kritische Auseinandersetzung mit Glaubensvorgaben und Wertvorstellungen grundlegend.³⁹

Dies schlägt sich in der Gestaltung des Unterrichts nieder: Neben einer Präferenz für Methoden, die die kognitive Ebene des Lernens betonen,⁴⁰ werden ebenfalls Lernziele verfolgt, die eine kognitiv-intellektuelle, zugleich aber auch eine existentielle Auseinandersetzung mit Religion anstreben. Die Schüler/-innen sollen in ihrer religiösen Emanzipation und in ihrer (religiösen) Identitätsbildung unterstützt werden; kritisch angeeignete Religion soll Orientierung stiften bei der Bewältigung des Alltags (im Sinne einer Ethik), aber auch in der Bearbeitung existentieller Fragen.⁴¹ Diese Zielvorstellungen können als Pendant des eigenen milieuspezifischen Zugangs zu Religion und Religiosität gelesen werden. Damit wird aber implizit ein milieuspezifischer Zugang zu Religion und Religiosität zur allgemeinen Norm für religiöse Bildungs- und Lernprozesse erhoben, der sich zugleich von anderen Zugängen abgrenzt, diese mitunter abwertet: „Es zeigt sich, dass mit der Betonung der geistig-kulturellen Neigungen und Werte vielfach die Abwertung und sogar Fehldeutung von nicht-ideellen Motiven der Kirchenbindung einher geht. Da sich solche Motive immer auf andere Menschen beziehen, sind mit diesen Wertungen implizit auch Bewertungen anderer sozialer Gruppen

34 Zum hier rezipierten Milieumodell vgl. *Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko* u.a.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt a.M. 2001.

35 Vgl. *Schumacher* 2002 [Anm. 33], 256.

36 Vgl. ebd., 258.

37 Vgl. *Riegel, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg*: Germany. Teachers of religious education – mediating diversity. In: *Dies.* (Hg.): How teachers in Europe teach religion. An international study in 16 countries, Münster 2009, 69–80, 77.

38 Vgl. *Bremer, Helmut*: Die sozialen Milieus und ihr Verhältnis zur Kirche. In: *Vögele, Wolfgang/Ders./Vester, Michael* (Hg.): Soziale Milieus und Kirche, Würzburg 2002, 109–134, 111f.

39 Vgl. *Riegel/Ziebertz* 2009 [Anm. 37], 77; *Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner*: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern 2005, 80.

40 Vgl. *Riegel/Ziebertz* 2009 [Anm. 37], 75f.

41 Vgl. *Feige/Tzscheetzsch* 2005 [Anm. 39], 80f.

verbunden, denen diese Motive in einer bestimmten Weise zugeschrieben werden.⁴²

2.2 Sozial benachteiligte Schüler/-innen im Religionsunterricht – erneut benachteiligt?

Die Problematik einer solchen Milieuverengung des Religionsunterrichts zeigt sich besonders deutlich, wenn man das zuvor Beschriebene mit Zugängen von Schüler/-innen aus unterprivilegierten Milieus kontrastiert. Eine der wenigen Studien zu diesem Thema stammt von *Dörthe Vieregge*, die Hauptschüler/-innen in Hamburg befragt hat. Sie kann darin sehr deutlich die Entsprechung von religiösen Vorstellungen und lebensweltlichen Strukturen der Jugendlichen herausarbeiten: Lebensweltlich wie religiös bedeutsam ist die Bearbeitung von gelingenden und scheiternden Beziehungserfahrungen im Spannungsfeld prekärer Lebensverhältnisse.⁴³ Der Zugriff auf Religion erfolgt meist funktional im Sinne einer Bewältigung von Krisen, etwa durch Bittgebete. Um intellektuelle Fragen, wie etwa die Theodizee, macht man sich eher weniger „einen Kopf“.⁴⁴ Beliebte sind ebenfalls populärreligiöse Praktiken, die von Angehörigen der intellektuellen Milieus als *Aberglaube* abgewertet werden. In ihnen spiegeln sich jedoch die Ambivalenz lebensweltlicher Beziehungserfahrungen sowie der Wunsch wider, das Leben instrumentell beeinflussen und kontrollieren zu können.⁴⁵ Kirchliche Angebote – besonders die Kasualien und Sakramente – werden als Wege gesehen, durch Formen anerkannter Religion zur Mitte der Gesellschaft

aufzuschließen.⁴⁶ Die Kritik aus privilegierten Milieus, dass dies gar keine Entscheidungen für den Glauben, sondern für Atmosphäre, Geschenke, letztlich *Nebensächliches* sei, lässt sich bereits erahnen.

Es lässt sich begründet annehmen, dass es diesen Jugendlichen schwerer als anderen fallen wird, sich in ihrer eigenen Art und Weise in einem Religionsunterricht einzubringen und zu bilden, welcher der Norm eines privilegierten Milieus entspricht. Die Jugendlichen bei *Vieregge* artikulieren die Empfindung einer fehlenden Passung zwischen Lebenswelt und *legitimer Religion*, wenn sie vor allem die stark kognitiv ausgerichteten Angebote als *langweilig* bezeichnen.⁴⁷ Das strukturelle Problem, das sich hier zeigt, darf jedoch nicht auf die Religionslehrer/-innen abgewälzt werden. Denn es betrifft schon die religionsdidaktische Konzeptbildung im Kern: *Bernhard Grümme* etwa hat in der letzten Ausgabe der *RpB* exemplarisch anhand der Kindertheologie aufgezeigt, wie sich milieuspezifische Leitvorstellungen in religionsdidaktischen Konzepten niederschlagen und wie wenig diese dabei reflektiert werden.⁴⁸ Dabei geht es, wie *Grümme* herausarbeitet, nicht lediglich um milieuspezifische Zugänge zu Religion und Religiosität, sondern ebenso um die implizite Voraussetzung bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivationen – wie etwa sprachliche Gewandtheit, Abstraktionsvermögen etc. –, die gerade in den intellektuellen Leitmilieus kultiviert werden, aber die generelle Möglichkeit zur Teilhabe an Lernprozessen wesentlich bedingen.⁴⁹

42 *Bremer, Helmut*: Die Humanisten. In: *Vögele, Wolfgang/Ders./Vester, Michael* (Hg.): Soziale Milieus und Kirche, Würzburg 2002, 151–164, 160.

43 Vgl. *Vieregge, Dörthe*: Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie, Münster 2013, 111f., 235–253.

44 Vgl. ebd., 140–150.

45 Vgl. ebd., 209.

46 Vgl. ebd., 248f.

47 Vgl. ebd., 151–168.

48 Vgl. *Grümme, Bernhard*: Mit bildungsfernen Schülern theologisieren. Skizze einer kritisch-marginalitätssensiblen Kindertheologie. In: *RpB* 70/2013, 31–42.

49 Vgl. ebd., 35f.

3. Fazit

Eine Religionspädagogik, die sich ernsthaft vom Problem der Bildungsungerechtigkeit herausfordern lässt, muss ihre eigene privilegierte gesellschaftliche Position kritisch reflektieren. Dazu eignet sich m.E. eine an *Bourdieu* orientierte Theorie milieuspezifischer Bildungsbenachteiligung (Kap. 1). *Bourdieu* stellt *begründete Hypothesen* (Kramer) bereit, die jedoch in fachdidaktische Forschungsfragen umgesetzt und bearbeitet werden müssen. Einen für die Religionspädagogik relevanten Problemkontext habe ich in Kap. 2 skizziert, ohne dass dabei die anstehenden Fragen schon hinreichend beantwortet wären. Für eine zukünftige religionspädagogische Forschung, die sich des Themas Bildungsgerechtigkeit annimmt, sehe ich drei Schwerpunkte, die bearbeitet werden müssen:

- Es bedarf einer kritischen Reflexion gegenwärtiger religionsdidaktischer Konzepte, die eine mögliche Milieuerengung derselben analysiert. Weiter müssen Konzepte unter der Perspektive einer Milieuöffnung entwickelt bzw. fortgeführt werden.
- Es fehlt bislang an einer milieuorientierten religionspädagogischen Religiositätsfor-

schung. Das Zueinander unterschiedlicher milieuspezifischer Zugänge zu Religion ist aber für den Religionsunterricht höchst bedeutsam und muss sowohl aufseiten der Lehrer/-innen als auch der Schüler/-innen eingehender erforscht werden.

- Es fehlt weiter an gesicherten Erkenntnissen darüber, wie sich die milieuspezifischen Zugänge konkret in Interaktionen im Religionsunterricht niederschlagen. Es bedarf deshalb religionspädagogischer Unterrichtsforschung, die die Beteiligungsmöglichkeit von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Milieus untersucht.

Unter diesen Gesichtspunkten lässt sich festhalten, dass die gegenwärtige Religionspädagogik erst am Beginn einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem Problem *Bildungsgerechtigkeit* steht.

Alexander Unser
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Würzburg, Paradeplatz 4, 97070 Würzburg