

Lehre für (Bildungs-)Gerechtigkeit – Wie politisch darf / muss Religionsunterricht sein?

VON
Andrea Dietzsch

Abstract

Bildungsberichterstattungen weisen in regelmäßigen Abständen darauf hin, wie es um die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland bestellt ist. Der Artikel bearbeitet die Frage, wie sich der Religionsunterricht zu Fragen der Bildungs(un)gerechtigkeit verhalten soll. Er begründet auf unterschiedlichen Ebenen, dass sich Religionsunterricht zu Fragen der (Bildungs-)Gerechtigkeit positionieren muss, indem er im religionsunterrichtlichen Geschehen Bildungsgerechtigkeit verwirklicht. Diese Positionierung für Gerechtigkeit im Sinne eines erweiterten Verständnisses einer Teilhabegerechtigkeit betont die politische Dimension des Religionsunterrichts, ohne die, Religionsunterricht nicht verstanden werden kann.

Education reports regularly show the condition of educational justice in Germany. This article focuses on the question, how the religious education should deal with various aspects of educational (in)justice. It shows several issues for the requirement that religious education needs to position itself to topics of educational justice by implementing justice in the classrooms. This emphasizes the political dimension of religious education and shows that religious education cannot be considered without it.

Schlagwörter: Bildungsungerechtigkeit, Religionsunterricht, Habitus, Teilhabegerechtigkeit, politische Dimension

Keywords: Educational justice, religious education, habitus, justice of participation, political dimension

In regelmäßigen Abständen geht ein Aufschrei durch die Presse: Immer dann, wenn Schulleistungsstudien oder Bildungsberichterstattungen nachweisen, wie es um die Bildungsgerechtigkeit in Deutschland bestellt ist, äußern (Bildungs-) Politikerinnen und Politiker, Bildungsforschende und Lehrende ihre Bestürzung und Empörung oder verkünden Strategien. Jüngst wurden die Ergebnisse der OECD-Studie 2018 „Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren“ (OECD, 2018) veröffentlicht. Sie bescheinigt Deutschland zwar eine positive Entwicklung, besonders im Bereich der frühkindlichen Förderung; eine Chancengerechtigkeit für alle ist jedoch längst nicht in Sicht. Immer noch besteht ein (determinierender) Zusammenhang von sozioökonomischem Status der Eltern und Bildungserfolg.

Auch die IGLU-Studie 2016 (Hußmann et al., 2017) belegt dies: Deutschland gehört weiterhin zu den Ländern, in denen der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernerfolg der Grundschul Kinder besonders groß ist. Ein Vergleich der Ergebnisse der letzten 15 Jahre macht zudem deutlich, dass die sozial bedingten Disparitäten signifikant zugenommen haben: Die starken Schüler*innen haben sich leicht verbessert, die Kinder aus einkommensschwachen Familien werden mehr und mehr abgehängt. Auch die Förderung von Kindern mit Migrationserfahrung gelingt der Studie zufolge unzureichend. Deutschland ist neben der Slowakei, Slowenien und Ungarn eines der Länder, in denen soziale Ungleichheiten seit 2001 signifikant zugenommen haben. Deutschland hat also in Sachen Bildungsgerechtigkeit Entwicklungspotential.

Wie nun positioniert sich die Religionspädagogik zum drängenden und dringenden Problem der Bildungsgerechtigkeit? Wartet sie bis strukturelle Änderungen vonseiten

der Bildungspolitik eingeleitet werden? Oder reflektiert sie religionsdidaktisches Handeln so, dass Bildungsgerechtigkeit im Religionsunterricht verwirklicht wird?

Ich meine, dass sich Religionsunterricht zu Fragen der (Bildungs-) Gerechtigkeit positionieren muss. Mehr noch: Religionsunterricht muss Bildungsgerechtigkeit verwirklichen. Im Folgenden soll auf drei Ebenen begründet werden, inwiefern sich Religionsunterricht auf inhaltlicher, struktureller und konzeptioneller Ebene als Lehre für (Bildungs-) Gerechtigkeit versteht.

Wenn Religionsunterricht als „Lehre für Gerechtigkeit“ verstanden wird, positioniert sich Religionsdidaktik und eben auch -pädagogik klar für Gerechtigkeit, die m.E. als ein erweitertes Verständnis einer Teilhabegerechtigkeit, eine Teilhabegerechtigkeit PLUS beschreiben werden muss. Religionsunterricht nimmt damit eine politische Dimension ernst, ohne die er eben aufgrund seiner Verhältnisbestimmung zur Gerechtigkeit nicht *sein* kann.

1 Terminologische und konzeptionelle Klärungen: Bildungsgerechtigkeit

Bildung ist ein ganzheitlicher Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Mit Könemann (2013b, S. 6) ist das Ziel dieser Bildung „die Befähigung, ein selbstbestimmtes [...] Leben führen zu können, sowie die Befähigung, sich auf andere [...] zu beziehen und dafür Verantwortung zu übernehmen“. Bildung kann theologisch durch den Gedanken der Gottebenbildlichkeit begründet werden: Das Geschaffensein des Menschen als Gottes Gegenüber impliziert, ja evoziert geradezu die Idee der Bildung – die Ausbildung der von Gott gegebenen Fähigkeiten und die Identitätsbildung als Werden zu sich selbst sind dem Gottebenbildlichkeitsgedanken eigen und entsprechen ihm.

Theologisch gesprochen befähigt Bildung außerdem dazu, die von Gott geschenkte Freiheit in Verantwortung leben zu können. Bildung ist nicht nur eine Freiheit *von etwas*, sondern auch eine Freiheit *zu etwas*: Bildung ermächtigt sowohl zu einem Leben in Selbstbestimmung, als auch zu einer Lebensgestaltung in Verantwortung für andere.

Mit dem Gottebenbildlichkeitsgedanken kann „auch die Gleichheit aller Menschen“ (Könemann, 2013b, S. 6) begründet werden, insofern jeder Mensch ein Gegenüber Gottes ist und dementsprechend gleich an Würde und Rechten, auch gleich an Rechten auf Bildung. Deshalb ist es bemerkenswert, dass die Religionspädagogik dem Gedanken an Bildungsgerechtigkeit als *Bildungszugang für alle* lange Zeit kaum Aufmerksamkeit geschenkt hat. Für Könemann (2013b, S. 7) ist dies umso verwunderlicher, da bereits Johann Amos Comenius eine Bildung forderte, die allen offensteht (Comenius, 2001). In Comenius Bildungsvorstellung ist das Verständnis der Gerechtigkeit im Vollzug von Bildung impliziert: Bildung für alle ist die elementare Grundforderung und damit nicht erst nachträglich im Blick auf ungerechte Verhältnisse hinzugefügt, sondern bildet die Grundlage seines Bildungsgedankens. Comenius Verständnis von Bildung mag leitend für die hier vorgestellte Konzeption von Bildungsgerechtigkeit sein: Elementar ist für ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit, dass Bildung allen zugänglich ist – ungeachtet des sozioökonomischen Status, der familiären Sozialisation, des Geschlechts, kognitiver Voraussetzungen, der Ethnie oder der religiösen Überzeugung.

In der Forschung herrscht gegenwärtig kein Konsens darüber, wie Bildungsgerechtigkeit verwirklicht werden kann. Unterschiedliche Gerechtigkeitskonzeptionen wie Verteilungsgerechtigkeit, Chancengerechtigkeit, Befähigungsgerechtigkeit, Teilhabe- bzw. Beteiligungsgerechtigkeit werden diskutiert. In diese Diskussion wird im Fol-

genden eine Konzeption von Bildungsgerechtigkeit eingefügt, die als *Teilhabegerechtigkeit PLUS* entworfen wird. Terminologisch lehnt sich das Konzept dieser erweiterten Konzeption von Teilhabegerechtigkeit an den Begriff der Teilhabe- und Beteiligungsgerechtigkeit an, wie ihn beispielsweise die EKD (2006) verwendet. Allerdings wird bewusst nur der Begriff der Teilhabegerechtigkeit in den Fokus gerückt. Die Reduktion um den Begriff der Beteiligungsgerechtigkeit resultiert aus der Annahme, dass die Beteiligungsgerechtigkeit ein passives Moment impliziert. Eine Gerechtigkeit, die auf Beteiligung abzielt wird durch die Verwirklichung des aktiven Moments der Teilhabegerechtigkeit obsolet: Wenn gesellschaftliche Strukturen und Verhältnisse so beschaffen sind, dass alle Menschen aktiv an ihnen teilhaben können, bedarf es keines latent paternalistischen, tendenziell fürsorglichen Momentes einer Beteiligungsgerechtigkeit. Eine solche Teilhabegerechtigkeit PLUS soll nun beschrieben werden.

In Anlehnung an die Definition der EKD (2006, S. 12) meint *Teilhabegerechtigkeit* die umfassende Teilhabe „aller an Bildung und Ausbildung sowie an den wirtschaftlichen, sozialen und solidarischen Prozessen der Gesellschaft“. Die Konzeption einer Teilhabegerechtigkeit basiert auf konzeptionellen Grundlinien verschiedener Gerechtigkeitstheorien. Leitend für die Konzeption einer Teilhabegerechtigkeit ist m.E. die *Befähigungsgerechtigkeit*, wie sie Armatya Sen und Martha Nussbaum in ihrem *capability approach* entwickelt haben: Eine Gesellschaft ist dann gerecht, wenn sie Menschen ermöglicht, ihre Fähigkeiten so auszubilden, dass sie ein für sich gelingendes, gutes Leben führen können. Die Gerechtigkeitskonzeption der Befähigungsgerechtigkeit schließt die Würde „insbesondere auch derer [mit ein], deren Möglichkeiten etwa durch Herkunft oder eine Behinderung von Anfang an Einschränkungen unterliegen“ (Schweitzer, 2011, S. 35).

Die Befähigungsgerechtigkeit stellt damit die notwendige Grundlage einer Konzeption von Bildungsgerechtigkeit dar, aber keine hinreichende: Denn Befähigungsgerechtigkeit muss mit Konzeptionen von *Verteilungsgerechtigkeit* zusammen gedacht werden, wie sie etwa John Rawls oder Ronald Dworkin entwerfen. Mit der EKD (2006, S. 43–44) stimme ich darin überein, dass Verteilungsgerechtigkeit einen sozialen Ausgleich schaffen kann, wenn „die Ausgangspositionen durch stark materiell geprägte soziale Gegensätze höchst unterschiedlich sind und die für die Verwirklichungen einzelner Schritte notwendigen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen“. Für Bildungsgerechtigkeit ist eine solche Verteilung von finanziellen Mitteln oder materiellen Ressourcen die Grundlage. Allerdings kann Gerechtigkeit nicht auf eine eng verstandene Verteilungsgerechtigkeit reduziert werden, denn dann „entsteht die Gefahr des Wohlfahrtspaternalismus, der durch bloße Finanztransfers lediglich die Abhängigkeiten verstärkt, aber nicht zu eigenverantwortlichem Handeln ermächtigt“ (EKD, 2006, S. 43–44). Insofern ist der Begriff der Teilhabegerechtigkeit erst dann überzeugend, wenn er Verteilungs- und Befähigungsgerechtigkeit zusammen denkt.

Allerdings sind auch Verteilungs- und Befähigungsgerechtigkeit zwar notwendig, aber längst nicht hinreichend für eine umfassende Konzeption von Teilhabegerechtigkeit. Mit Könemann (2013b, S. 9) leuchtet es daher ein, das Konzept der Teilhabegerechtigkeit durch Aspekte der Anerkennungstheorie Axel Honneths (2003) zu ergänzen. Honneths anerkennungstheoretischer Ansatz sensibilisiert und betont, dass „Bildungsferne, mangelnde Motivation und Leistungsbereitschaft oder psychische Instabilität durch Verteilungs- und Befähigungsgerechtigkeit nur bedingt ausgeglichen werden“ (Mette, 2013, S. 32). Um Benachteiligung oder Ausgrenzung aufgrund fehlender Bildung wirklich zu überwinden, müssen „Sozialbeziehungen aufgebaut werden, die durch Anerkennung qualifiziert sind und deshalb Autonomie [...] ermöglichen“ (Schmidt, 2011, S. 523). Für den schulischen Kontext schlägt Johannes Eurich

(2010, S. 29–30) beispielsweise die Einführung einer dritten Person vor, die dieser Anerkennung Ausdruck verleiht. Eine solche dritte Person ist für ihn notwendig, da seines Erachtens die Lehrenden-Lernenden-Beziehung eine asymmetrische Beziehung ist – Anerkennung aber eine symmetrische Beziehung voraussetzt. Diese triadische Struktur der pädagogischen Interaktion von Lehrendem, Lernendem und anerkennender dritter Person dient dem Ausgleich von Differenzen zwischen Lehrperson und Lernenden. Vor dem Hintergrund meiner schulischen Erfahrungen ist zu überlegen, ob diese konkrete Umsetzung durch eine solche Anerkennungs-Person sinnvoll, gelungen oder gar erforderlich ist: Kann Anerkennung nicht auch auf der asymmetrischen Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung vermittelt werden, wenn sich die Lehrperson dieser Asymmetrie bewusst ist? Trotz dieser Anfrage ist der im Anschluss an Honneth von Eurich formulierte Aspekt ein wichtiger: Bildungsbenachteiligte Menschen bedürfen der Anerkennung ihrer je eigenen Fähigkeiten, Voraussetzungen und Fertigkeiten.

Damit vereint die Gerechtigkeitskonzeption der *Teilhabe-gerechtigkeit PLUS* die wichtigsten Aspekte der Verteilungs-, Befähigungs- und Anerkennungsgerechtigkeitskonzeptionen. Oder kurz (und zutiefst christlich-theologisch) gesagt: Bildungsgerechtigkeit meint in diesem Sinne *Niemand darf verloren gehen*.

Im Folgenden soll auf drei Ebenen begründet werden, inwiefern sich Religionsunterricht auf inhaltlicher, struktureller und konzeptioneller Ebene als Lehre für Gerechtigkeit versteht. Dazu werden drei Dimensionen des Verhältnisses von (Bildungs-) Gerechtigkeit und Religionsunterricht beleuchtet.

2 Lehre für (Bildungs-) Gerechtigkeit!

Inhaltliche Bezüge von Religionsunterricht und (Bildungs-) Gerechtigkeit

Nur knapp sei das Verhältnis von Gerechtigkeit und Religionsunterricht skizziert: Gerechtigkeit ist ein zentraler Inhalt des evangelischen Religionsunterrichts. Die unterrichtliche Bearbeitung von Gerechtigkeit ist motiviert durch die Tradition der Gottesebenbildlichkeit, dem Anerkennungshandeln Jesu und dem biblischen Begriff von Gerechtigkeit und der Solidarität mit Armen und Ausgegrenzten. Vom Religionsunterricht gingen und gehen wichtige Impulse aus für eine Bildung zur Gerechtigkeit, die im Schulleben Niederschlag findet: So ist das Sozialpraktikum oder Compassion-Projekt in vielen Schulen wichtiger Bestandteil des erfahrungsnahen Gerechtigkeitslernens. Insofern besteht ein enger Bezug von Religionsunterricht und Gerechtigkeit auf inhaltlicher Ebene.

Strukturelle Bezüge: Religionsunterricht als Teil des Bildungssystems

Religionsunterricht ist nach GG Art 7 ordentliches Unterrichtsfach und deshalb Teil des deutschen Bildungssystems. Damit muss sich der Religionsunterricht als Teil des Bildungssystems mit Fragen von Gerechtigkeit auf einer strukturell-systemischen Ebene des Bildungssystems beschäftigen. „Aus nationalen Schulleistungsstudien geht seit Jahren der stabile Befund hervor, dass Kinder aus sozial privilegierten Schichten gegenüber Kindern aus Familien mit geringerem sozialen Status deutlich höhere Chancen für den Besuch eines Gymnasiums haben“ (Landesinstitut, 2017, S. 258), manche sprechen sogar von einer vierfach höheren Chance (Vgl. auch: Baumert et al, 2010, S. 5–21. Schneider, 2011, S. 371–396). Dieses Ergebnis kann erklärt werden durch die sog. Theorie rationaler Bildungsentscheidungen. Vertreterinnen und Vertreter dieser Theorie sehen im stark gegliederten und damit differenzierenden Schulsystem der deutschen Bundesländer die Ursache für Bildungsungerechtigkeit. Die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen geht davon aus, dass sich Ungleichheiten

im Bildungssystem auf primäre und sekundäre Herkunftseffekte zurückführen lassen: Dabei sind „primäre Herkunftseffekte [...] Unterschiede in den Fähigkeiten [...] der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von ihren jeweiligen familiären Sozialisationskontexten. Sekundäre Herkunftseffekte bezeichnen hingegen den Einfluss der sozialen Herkunft auf relevante Bildungsentscheidungen, wie etwa die Wahl der Schulform nach der Primarstufe“ (Unser, 2014, S. 19). Je öfter Eltern Bildungsentscheidungen aufgrund des differenzierten Schulsystems treffen müssen, je höher ist das Risiko, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft benachteiligt werden, weil ihre Eltern sich eben gegen das Gymnasium entscheiden. Nach Unser (2014, S. 18) entstehe Bildungsungleichheit dadurch, „dass Angehörige bildungsferner Schichten sich durch die Praktiken der Selbstexklusion dieser [Bildungs-] Chance berauben“. 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“ (Unser, 2014, S. 19). Die Lösung dieser Problematik wäre einfach: Eine organisatorische Änderung des Schulsystems, ein längeres gemeinsames Lernen, weniger Entscheidungsmöglichkeiten, mehr Gemeinschaftsschule.

Allerdings stellt eine Studie aus Island (Grundmann et al., 2006) diese scheinbar einfache Lösung in Frage: In Island lernen Schülerinnen und Schüler bis zum 15. Lebensjahr gemeinsam. Zu Beginn der gemeinsamen Schulzeit unterschieden sich die „Fähigkeiten [...] der Schülerinnen und Schüler nicht signifikant voneinander“ (Unser, 2014, S. 20), im Laufe der gemeinsamen Schulzeit entstanden jedoch signifikante schichtspezifische Unterschiede. Die isländische Studie (Grundmann et al., 2006, S. 238) weist nach, dass „gleich kompetente Schülerinnen [und Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn] je nach Herkunft unterschiedliche Schulnoten und Bildungserfolge erzielen“. Damit zeigt die Studie, dass die Schule *eben nicht* zur Bildungsgerechtigkeit beiträgt, indem sie Bildungsungleichheiten nivelliert, sondern sie sogar verstärkt.

Ein differenzierter Blick auf die Studie zeigt, dass den Lehrenden bei dieser Verstärkung von Bildungsungleichheiten eine entscheidende Rolle zukommt. Lehrende anerkennen entsprechend ihrer akademisch gefärbten Bewertungsbasis Bildung als Schlüsselqualifikation, d. h. Lehrende belohnen die Bildungsnähe von Lernenden. Damit wird das System sozialer Ungleichheit im System Schule reproduziert.

Die Studie aus Island (Grundmann et al., 2006, S. 239) verweist auf die Bedeutsamkeit von Pierre Bourdieus Theorie der milieu-spezifischen Bildungsbenachteiligung. Bourdieus Theorie geht von der Annahme aus, „dass es in einer Gesellschaft zu (symbolischen) Kämpfen zwischen sozialen Milieus um Prestige und Macht kommt. Diese Konflikte werden in demokratischen Gesellschaften zunehmend mit der Ressource Bildungszertifikate ausgetragen. [...] Die sozialen Milieus zeichnen sich durch einen spezifischen Habitus aus, ein System aus vorbewussten Haltungen und Einstellungen“ (Unser, 2014, S. 21). Bildungsinstitutionen würden den Habitus der in der Gesellschaft privilegierten Milieus bevorzugen.

Feige und Tzscheetsch (2005), aber auch Riegel und Ziebertz (2009) weisen darauf hin, dass ein bestimmter Habitus der Religionslehrerinnen und -lehrer tatsächlich existent ist. Riegel und Ziebertz (2009, S. 75) ordnen die Religionslehrenden einem liberal-intellektuellen Milieu zu, deren intellektuell-geistiger Zugang zu Religion sich „auch in der Gestaltung des Unterrichts nieder[schlägt]“: Religionslehrende präferieren Lernziele und Methoden, die auf eine kognitiv-intellektuelle, kritische Auseinandersetzung mit Religion abzielen, wie auch Feige und Tzscheetsch (2005, S. 80–81) gezeigt haben. Dieser milieuspezifische Zugang wird damit zur allgemeinen Norm für religiöse Bildungs- und Lernprozesse erhoben“ (Unser, 2014, S. 23).

Das Ergebnis belegt Bourdieus Annahme (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 42), dass sich Bildungsungerechtigkeit im Unterricht dadurch manifestiert, dass „jeder Unterricht [...] implizit gewisse Grundkenntnisse [...] und vor allem Ausdrucksmöglichkeiten voraus[setzt], die das Privileg der gebildeten Klasse sind“ und dem Habitus der Lehrperson entsprechen. Schülerinnen und Schüler aus Arbeitermilieus sind unterprivilegiert, weil sie dieses kulturelle Kapital, die Ausdrucksmöglichkeiten und Techniken, die vom Habitus des Lehrenden erwartet werden, nicht oder nur wenig erwerben/besitzen (Unser, 2016, S. 83).

Für die Verantwortlichen im Religionsunterricht ist Bourdieus Theorie unbequem und provokant: Wäre die strukturelle Verfasstheit des Bildungssystems allein für die Ungerechtigkeit im Bildungssystem verantwortlich, so könnte Gerechtigkeit durch eine strukturelle Transformation des differenzierten Schulsystems verwirklicht werden. Nicht Religionslehrende, sondern Bildungspolitikern und -politiker stünden in der Verantwortung, Gerechtigkeit zu verwirklichen. Vor dem Hintergrund von Bourdieus Theorie nun tragen Religionslehrende mit ihrem Habitus selbst Verantwortung für die Reproduktion von Bildungsungerechtigkeit. Diese These fordert die Lehrperson heraus, ihr unterrichtliches Handeln zu überdenken, um Gerechtigkeit im Bildungssystem zu verwirklichen. Wie dies im konkreten Feld der Gestaltung von Religionsunterricht, nämlich in der Religionsdidaktik geschehen kann, soll nun geklärt werden.

Konzeptionelle Bezüge: Religionsdidaktik und (Bildungs-) Gerechtigkeit

Ich möchte das Verhältnis von Religionsdidaktik und Gerechtigkeit vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse von Dörthe Vieregge (2013) und Alexander Unser (2016) bestimmen. Vieregge hat Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Hamburg zum Religionsunterricht befragt. Ziel ihrer qualitativ-explorativen Studie (2013, S. 234) war es, „Aufschluss über die Bedeutung von Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher mit christlichem, muslimischem und ohne religiösen Hintergrund zu gewinnen“. Die Studie (Vieregge, 2013, S. 235–253) belegt eine Milieuverengung religionsunterrichtlicher Prinzipien: Lebensweltlich und religiös bedeutsam ist für die befragten Schülerinnen und Schüler die Bearbeitung von gelingenden und scheiternden Beziehungserfahrungen im Spannungsfeld prekärer Lebensverhältnisse. Der Zugriff auf Religion erfolgt bei diesen Jugendlichen meist funktional im Sinne einer Bewältigung von Krisen, etwa durch Bittgebete. Wie Vieregge (2013, S. 145–146) zeigte, machen sich die Hauptschülerinnen und -schüler um intellektuelle Fragen wie etwa die Frage, warum Gott das Leid zulässt, eher keine Gedanken. Die befragten Jugendlichen tendieren außerdem zu populärreligiösen Praktiken. Nach Vieregge passt die didaktische Gestaltung des Religionsunterrichts nicht zur Lebenswelt der nicht-privilegierten Schülerinnen und Schüler: Weder ihre Lebenswelt noch ihre Zugänge zur Religion werden aufgenommen. Mehr noch: Populärreligiöse Praktiken beispielsweise werden von den Lehrpersonen als Aberglaube abgewertet.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Unser in seiner quantitativ-empirischen Studie, die soziale Ungleichheit im Religionsunterricht analysiert. Zwei Ergebnisse sind hier von besonderem Interesse: Zum einen zeigt Unser (2016, S. 91), dass der gegenwärtige Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler aus sozial unterprivilegierten Familien benachteiligt und ihnen eine aktive Mitarbeit erschwert. Zum anderen kann er nachweisen (2016, S. 80), dass der gegenwärtige Religionsunterricht jene Schülerinnen und Schüler benachteiligt, die die Vorstellung eines personalen Gottes ablehnen.

Die Ergebnisse von Unser und Vieregge belegen, dass Religionslehrende religionsdidaktische Grundentscheidungen treffen, die ursächlich für Benachteiligung und damit ursächlich für, oder verstärkend auf Bildungsungerechtigkeit wirken. Die fehlende Passung zwischen religionsdidaktischem Konzept und Lebenswelt der nicht-privilegierten Schülerinnen und Schüler führt zu Langeweile, womöglich sogar zu Bedeutungslosigkeit von Religion. In jedem Fall privilegieren die unbewussten (oder bewussten) didaktischen Grundentscheidungen jene, die sowohl den milieuspezifischen Habitus der Religionslehrenden, als auch den damit verbundenen Zugang zu Religion mitbringen: Diese Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, auf einer kognitiv-intellektuellen Ebene über Religion zu reflektieren und dies zu artikulieren. Deshalb muss im Anschluss an beide Studien festgehalten werden, dass Religionsdidaktik und Gerechtigkeit in einem sehr engen Verhältnis in Bezug auf die Frage nach der Gestaltung gerechterer Lernprozesse stehen.

Erste Ergebnisse

Zusammenfassend kann am Ende dieser Verhältnisbestimmungen ein dreifaches Ergebnis formuliert werden:

1. Religionsunterricht und Gerechtigkeit weisen auf der inhaltlichen Ebene enge Bezüge auf, weil Gerechtigkeit zentraler Inhalt des evangelischen Religionsunterrichts ist.
2. Religionsunterricht ist als Teil des Bildungssystems mitverantwortlich für Bildungsungerechtigkeit – *weniger* als Teil des differenzierten Bildungssystems, *mehr* durch den Habitus, den Lehrende, eben auch Religionslehrende als (Bewertungs-)Maßstab anwenden.
3. Religionsdidaktik hat weder benachteiligte Schülerinnen und Schüler, noch die lebensweltliche, schülerorientierte Gestaltung religiöser Themen ausreichend im Blick. Damit produzieren und evozieren religionsdidaktische Grundentscheidungen Ungerechtigkeit in unterrichtlichen Zusammenhängen.

Religionsunterricht ist also untrennbar mit Fragen der Gerechtigkeit verbunden. Aufgrund seines inhaltlichen, strukturellen und konzeptionellen Verwobenseins mit Fragen der (Bildungs-) Gerechtigkeit kann sich Religionsunterricht nicht anders verstehen als Lehre für Gerechtigkeit. Damit betont Religionsunterricht eine politische Dimension seines unterrichtlichen Geschehens.

Es ist aber nun zu klären, ob und inwiefern dies überhaupt dem Wesen des Religionsunterrichts entspricht. Deshalb soll zuletzt die Frage bearbeitet werden, wie politisch der Religionsunterricht sein darf oder sein muss.

3 Lehre für (Bildungs-) Gerechtigkeit?

Wenn ich von *politisch* spreche, folge ich einem weiten Verständnis des Politischen, wie es bei Hannah Arendt zu finden ist. Arendt (1993, S. 105) versteht unter dem Politischen den umfassenden Weltbezug des Menschen. Arendts Politikbegriff umfasst mehr als die staatlichen Strukturen: Er umfasst auch zivilgesellschaftliche Phänomene, die politische Relevanz erhalten (Grümme, 2013, S. 54). So haben zivilgesellschaftliche Phänomene wie Konsumverhalten und Freizeitgestaltung, aber eben auch Bildung und Religion einen politischen Charakter.

In diesem Sinn ist Religionsunterricht politisch: Einmal in einem engen Verständnis, als Teil des staatlich-institutionellen Handelns, da er als Unterricht im GG Art 7 verankert ist.

Zum zweiten in einem weiten, umfassenden Sinn als zivilgesellschaftliches Phänomen, indem Religionsunterricht die verfassungsrechtliche Realität füllt mit Konzeptionen von Bildung und Religion. Und drittens, beide Aspekte zusammengenommen: Religionsunterricht agiert aufgrund seines verfassungsrechtlichen Status und seiner zivilgesellschaftlichen Verflechtung niemals in einem politikfreien Raum (Könemann, 2016a, S. 1). Damit kann als erste These formuliert werden: *Religionsunterricht kann aus strukturellen Gründen nicht nicht politisch sein. Religionsunterricht muss sich politisch verhalten, weil er Teil des Politischen ist.*

Eine zweite These: Die Inhalte des evangelischen Religionsunterrichts sind m.E. nicht beliebig, sondern sie sind angelegt in dem, was christliche Religion spezifiziert. Im Anschluss an die Neue Politische Theologie kann der Inhalt der christlichen Religion als Verantwortung für die Schöpfung und als Nachfolgepraxis Jesu charakterisiert werden: Jesus wird in diesem Sinne zum orientierenden Maßstab, der die Reich-Gottes-Botschaft aus der individuell-privaten Interpretation herauslöst und der die Parteilichkeit mit den Armen, Schwachen und Leidenden zum Maßstab erhebt und zwar gegen eine Vertröstungs-ideologie und gegen die Legitimation herrschender gesellschaftlicher Strukturen. Wenn evangelischer Religionsunterricht auf diesen Inhalten basiert, dann kann er nicht anders als politisch sein. Deshalb: *Der Religionsunterricht kann nicht nicht politisch sein, weil die Inhalte des Religionsunterrichts in einem tiefen Sinn politisch sind.*

Weil aber Religionsunterricht im staatlichen Kontext der Schule stattfindet und damit eben nicht Glaubensvermittlung ist, kann die politische Dimension des Religionsunterrichts „nicht nur aus der politischen Pointe des Glaubens selber abgeleitet“ (Grümme, 2013, S. 59) werden. Ob Religionsunterricht politisch sein darf oder muss, ist gerade auch bildungstheoretisch zu begründen. Grundlegend für eine bildungstheoretische Argumentation ist ein Verständnis von Bildung, das religiöse Bildung als Teil menschlicher Bildung impliziert: Wenn Bildung als Bildung zur Selbstwerdung verstanden wird, es als solche dem Menschen ermöglicht, sich in seinen Weltbezügen differenziert zu reflektieren, seine Möglichkeiten zu entfalten und seine Identität (in aller Veränderlichkeit) beschreiben zu können, muss Bildung auch eine religiöse Dimension implizieren. Denn wenn Religiosität (in welcher Form auch immer) zum Menschsein und damit zum Weltbezug gehört, gehört religiöse Bildung zur Bildung. Religionsunterricht schließlich ist der (rechtlich verfasste) Ort, an dem religiöse Bildung ermöglicht wird. Aus dieser, freilich stark verkürzten bildungstheoretischen Begründung von religiöser Bildung resultiert die dritte These: *Der Religionsunterricht kann nicht nicht politisch sein aufgrund seiner bildungstheoretischen Grundannahmen.*

Zweite Ergebnisse:

Positiv formuliert lauten diese drei Thesen also: Religionsunterricht muss und darf politisch sein: Erstens aufgrund seines Eingebundenseins in politische Prozesse, zweitens aufgrund seiner Inhalte und schließlich aufgrund seiner bildungstheoretischen Begründung.

Aber: Religionsunterricht darf nicht darin aufgehen, politisch zu sein, schon gar nicht tages- oder parteipolitisch. Würde er das tun, so würde er sich instrumentalisieren lassen. Die politische Dimension ist und darf nicht die alleinige Grundkategorie des Religionsunterrichts sein, denn eine solche Verengung und Einseitigkeit würde zu

einer Politisierung des Religionsunterrichts führen. Religionsunterricht geht nicht im politischen Impetus auf: Religiöse Bildung ist mehr als die Reflexion der menschlichen Gemeinschaft, religiöse Bildung beinhaltet immer Non-Funktionalistisches, wie er beispielsweise in ästhetischen Erfahrungsprozessen zum Ausdruck kommt (Grümme, 2009, S. 48).

Deshalb ist festzuhalten: Religionsunterricht muss und darf *auch* politisch sein. Die politische Dimension ist eine Dimension religiöser Bildung – m.E. eine elementare und unverzichtbare. Das bedeutet: Es ist nicht angemessen, eine politische Religionsdidaktik als großes, eigenständiges, didaktisches Konzept zu entwickeln. Sondern es ist unverzichtbar, notwendig und erforderlich, dass jede religionsdidaktische Konzeption eine politische Dimension beinhaltet.

Religionsunterricht muss also im Sinne eines Vor-Politischen politisch sein. Religionsunterricht muss *prä-politisch* sein, indem er zur Reflexion des menschlichen Handelns und zur kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden politischen Verhältnissen befähigt. In diesem Sinne darf und muss sich Religionsunterricht für Gerechtigkeit politisch positionieren.

Damit sollen zum Schluss Perspektiven und Herausforderungen aufgezeigt werden, wie Religionsunterricht zur Lehre für Gerechtigkeit wird und damit seine politische Dimension verwirklicht.

4 Perspektiven

Auf drei Ebenen ist Handlungsbedarf angezeigt – inhaltlich, strukturell und konzeptionell:

1. Religionsunterricht muss und darf eine politische Dimension aufweisen. Religionsunterricht muss und soll Schülerinnen und Schüler zum Eintreten für Gerechtigkeit befähigen. Hierzu muss die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts reflektiert werden, damit sie eine prä-politische Wirkung entfaltet.
2. Bildungsinstitutionen und Verantwortliche für Religionsunterricht sind in ihrem Einsatz für eine Gestaltung des Bildungssystems gefordert, welches primäre und sekundäre Herkunftseffekte nicht verstärkt, sondern Bildungserfolg unabhängig vom sozioökonomischen Status ermöglicht. In der Ausbildung von Religionslehrenden gilt es überdies, die Studierenden dafür zu sensibilisieren, dass Schule Zugangsvoraussetzungen noch nicht nivelliert, sondern Bildungsungerechtigkeit reproduziert – auch durch einen Habitus, den Lehrpersonen bewusst, oder unbewusst in diesem System leben.
3. Die Konzeptionalisierung einer „Religionsdidaktik der Vielfalt“ (Vieregge, 2013, S. 266) ist notwendig. Eine solche Religionsdidaktik tritt aus der Milieuverengung heraus und verwirklicht die Anerkennung von Differenz: Sie hat die Heterogenität der Lebenswelten und Lebensrelevanzen der Schülerinnen und Schüler im Blick. Didaktische Impulse aus dem Religionsunterricht der beruflichen Schulen können hier inspirierend und bereichernd sein. Eine Religionsdidaktik der Vielfalt erkennt außerdem die unterschiedlichen Interessen an religiösen Themen und die unterschiedlichen Zugänge zur Religiosität an – und nicht nur solche, die den eher kognitiv-intellektuellen Zugängen der Lehrenden entsprechen. Indem sie damit allen Schülerinnen und Schülern die aktive Teilnahme und Mitarbeit am Religionsunterricht ermöglicht, verwirklicht sie eine Teilhabegerechtigkeit PLUS.

In diesem Sinne wird Religionsunterricht zur Lehre für (Bildungs-) Gerechtigkeit.

Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (1993). *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass*. München: Piper.
- Baumert, J., Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Anders, Y., Jonkmann, K., Neumann, M. & Watermann, R. (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde* (S. 5–22). Berlin: BMBF. URL: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_34.pdf [Zugriff: 06.08.2018].
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Comenius, J. A. (2001). *Pampaedia, Allerziehung*. Sankt Augustin: Academia.
- Eurich, J. (2010). Bildung und Gerechtigkeit. Ethische Reflexionen in evangelischer Perspektive. In Pädagogisch-Theologischen Zentrum & Religionspädagogischen Institut (Hrsg.), *Gerechtigkeit in der Bildung. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2010* (S. 15–35). Stuttgart: Calwer.
- Feige, A. & Tzscheetzsch, W. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*. Ostfildern: Schwaabenverlag.
- Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U. H. & Edelstein, W. (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: LIT Verlag.
- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B. (2013). Die politische Dimension religiöser Bildung. Bildungstheoretische Annäherungen. In J. Könemann & N. Mette (Hrsg.), *Bildung und Gerechtigkeit?! Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (S. 53–65). Ostfildern: Matthias-Grünewald.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (Hrsg.) (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. URL: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3700Volltext.pdf&typ=zusatztext> [Zugriff: 31.10.2018].
- Könemann, J. (2013). Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss – Einleitung. In J. Könemann & N. Mette (Hrsg.), *Bildung und Gerechtigkeit?! Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (S. 11–18). Ostfildern: Matthias-Grünewald. [= 2013a]
- Könemann, J. (2013). Bildungsgerechtigkeit – eine Herausforderung für die Religionspädagogik. *Religionspädagogische Beiträge*, 70(1), S. 5–12. [= 2013b]

- Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017). Bildungsberichterstattung 2017. Migration und Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart: o.V. URL: https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Themenhefte/Themenband_2017/Themenband_BW_2017.pdf [Zugriff 06.08.2018].
- Mette, N. (2013). Der aktuelle Diskurs über Bildungsungerechtigkeit in den beiden (Groß-)Kirchen in Deutschland. In J. Könemann & N. Mette (Hrsg.), *Bildung und Gerechtigkeit?! Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (S. 21–36). Ostfildern: Matthias-Grünewald.
- OECD (Hrsg.) (2018). Bildung auf einen Blick 2018. Deutschland: wbv Media. URL: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/bildung-auf-einen-blick.htm> [Zugriff: 31.10.2018].
- Pirker, V. (2013). Wer hat, dem wird gegeben? Zur bildungspolitischen Problematik der Ressourcen(un)gerechtigkeit in einer identitätsbildenden Religionspädagogik. In J. Könemann & N. Mette (Hrsg.), *Bildung und Gerechtigkeit?! Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (S. 67–83). Ostfildern: Matthias-Grünewald.
- Riegel, U. & Ziebertz, H. G. (2009). Germany. Teachers of religious education – mediating diversity. In U. Riegel & H. G. Ziebertz (Hrsg.), *How teachers in Europe teach religion. An international study in 16 countries* (S. 69–80). Münster: LIT.
- Schneider, T. (2011). Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 14, S. 371–396.
- Schweitzer, F. (2011). *Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive* (Theologische Studien – NF 2). Zürich: TVZ Theologischer Verlag Zürich.
- Unser, A. (2014). Wie kann sich Religionspädagogik von Bildungsgerechtigkeit herausfordern lassen? Eine Entgegnung auf Judith Könemann. *Religionspädagogische Beiträge*, 71, S. 17–25.
- Unser, A. (2016). Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht. In B. Grümme & Th. Schlag (Hrsg.), *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen* (S. 80–95). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Vierregge, D. (2013). *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.

Dr. Andrea Dietzsch, Professorin für Religionspädagogik, Evangelische Hochschule Ludwigsburg