

# Bildungsgerechtigkeit im Kontext einer politischen Religionspädagogik

## Die Autorin

Prof. Dr. Judith **Könemann** M.A., Dipl.-Theol. Dr. theol., Soziologin und Erziehungswissenschaftlerin (M.A.), seit 2009 Inhaberin der Professur für Religionspädagogik, Bildungs- und Genderforschung.

Prof. Dr. Judith Könemann  
Religionspädagogik, Bildungs- und Genderforschung  
Katholisch – Theologische Fakultät  
Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik  
Centrum für Religion und Moderne (CRM)  
Robert-Koch-Strasse 40  
D-48149 Münster  
e-mail: [j.koenemann@uni-muenster.de](mailto:j.koenemann@uni-muenster.de)



# Bildungsgerechtigkeit im Kontext einer politischen Religionspädagogik

## Abstract

Der Beitrag widmet sich dem Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit in christlicher Perspektive und beleuchtet dabei die zugrundeliegenden und handlungsleitenden Konzepte von Gerechtigkeit. Schließlich wird Bildungsgerechtigkeit als wesentlicher Gegenstandsbereich der Religionspädagogik ausgewiesen und im Kontext einer politischen Religionspädagogik begründet.

*Schlagerworte: Bildungsgerechtigkeit – politische Religionspädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildungsverständnis*

### ***Educational justice in the context of political religious education studies***

The following article deals with the relation between education and justice from a Christian perspective and it thereby examines the underlying and indicatory concepts of justness. Eventually, educational justice is established as an integral subject of religious pedagogy and grounded in the context of political religious pedagogy.

*Keywords: Educational justice – political religious education – education science – justness*

Es ist inzwischen hinlänglich bekannt, dass der Erwerb und das Erlangen von Bildung in vielen Ländern, so z.B. auch in Deutschland von vielen Parametern abhängig ist, die mit Bildung zunächst einmal nichts zu tun haben. So haben es Menschen mit Einschränkungen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus nicht so starken sozio-ökonomischen Schichten immer noch am schwersten, einen adäquaten Bildungsabschluss zu erlangen, mit dem sich Chancen, ein gutes Leben zu führen, verbinden. Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schulleistung wurde in den vergangenen 15 Jahren vielfältig nachgewiesen<sup>1</sup> und ist nicht auf die junge Generation beschränkt. So verdeutlicht die OECD Studie ‚Skilled for Life‘ aus dem Jahr 2013 die Perpetuierung von geringer Grundbildung und geringen Grundkompetenzen und nachfolgend geringeren Chancen im Erwachsenenalter sehr deutlich. Damit setzt sich die Bindung von sozialer Herkunft und Bildung deutlich im Erwachsenenalter fort.<sup>2</sup> Dabei gilt für das deutsche Schulsystem, so die OECD-Studie: „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.“<sup>3</sup> Gleichzeitig ist mit dem Aufkommen der Wissensgesellschaft Bildung in den vergangenen Jahrzehnten 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. Bis heute ist es jedoch nicht gelungen, diesen Widerspruch zwischen der Realität und der Bedeutung von Bildung produktiv aufzulösen. Vielmehr scheint die hohe Zuschreibung, die Bildung heute in der Wissensgesellschaft erfährt, die soziale Segregation eher deutlich zu verstärken als zu verringern.

Nichtsdestotrotz kommt es angesichts dieser Rolle von Bildung in modernen Gesellschaften nicht von ungefähr, dass das Recht auf Bildung als Menschenrecht in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankert ist.<sup>4</sup> Bildung ist ein Menschenrecht, weil „Bildung für die Enkulturation des Menschen, für seine

---

1 Vgl. die verschiedenen PISA, IGLU und andere Studien.

2 Vgl. OECD: Skilled for Life? Key Findings from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing 2013. [https://www.oecd.org/skills/piaac/SkillsOutlook\\_2013\\_ebook.pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf) [abgerufen am 12.01.2019].

3 Ebd., 6.

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

umfassende Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit schlechthin notwendig ist.“<sup>5</sup>

In welchem Zusammenhang steht nun jedoch die Frage nach Bildungsgerechtigkeit und Religionspädagogik? Anders ist zu fragen, inwiefern und warum wird Bildungsgerechtigkeit der Religionspädagogik zur Aufgabe und warum hat sie darauf zu reflektieren? Wie begründet sich also der Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit in einer christlichen und nachfolgend religionspädagogischen Perspektive? Dieser Zusammenhang soll im Folgenden begründet erläutert werden und mit aktuellen Konzepten von Gerechtigkeit in Beziehung gesetzt werden. Schließlich wird die Forderung einer Bildungsgerechtigkeit mit dem Konzept einer wissenschaftstheoretischen Verortung der Religionspädagogik als einer politischen Religionspädagogik in Beziehung gesetzt.

## 1. Zum Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit in christlicher Perspektive

Ausgangspunkt der hier vorgenommenen Überlegungen ist zum einen das Diktum von der Bildung als Menschenrecht, die als wesentlicher Schlüssel zum Leben allen Menschen zusteht. Bildung ist zwar erst seit 1948 als ein allen Menschen zustehendes Menschenrecht festgeschrieben, die Forderung jedoch – auch wenn sie immer wieder in der Geschichte missachtet wurde – geht mit Johann Amos Comenius und seiner Forderung einer „Bildung für alle“ auf die reformatorische Zeit zurück.<sup>6</sup> Der unmittelbare Zusammenhang zwischen Bildung und Gerechtigkeit lässt sich nun jedoch nicht nur mit einem historischen Verweis begründen, sondern auch aus systematisch-theologischer Perspektive.

Bildung wird im klassischen und insbesondere in einem umfassenderen Sinne als die Entfaltung des Menschen zu sich, zu seinem Menschsein verstanden. Bildung geht es vor allem um das ‚Werden zu sich‘, um die Entfaltung der eigenen Subjektivität, in diesem Sinne ist sie zu verstehen als eine ‚Bildung am Selbst‘, ein ‚Sich-Bilden‘ der Person, ein ‚Werden zu sich‘. Es geht es ihr zu allererst um den Menschen, um seine Existenz, um sein Leben-können, um die Möglichkeit eines gelingenden Lebens. Damit impliziert religiöse Bildung immer auch die Entwicklung von Mündigkeit, von Partizipation als Teilhabefähigkeit, von Verantwortungsübernahme für sich wie für andere, Momente, die für ein gelingendes Leben entscheidend sind. Dies impliziert unabdingbar die Fähigkeit, das eigene Leben

---

5 HEIMBACH-STEINS, Marianne: Bildungsgerechtigkeit – die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze, in: DIES. / KRUIP, Gerhard / KUNZE, Axel Bernd (Hg.): Bildungsgerechtigkeit – interdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2009, 13–25, 14.

6 Vgl. COMENIUS, Johann Amos: Pampaedia, Allerziehung. Übersetzt und hg. von Klaus Schaller, Sankt Augustin: Academia Verlag 2001.

und die Welt erschließen und deuten zu können, auch mit dem Ziel, dem Leben als Ganzem Sinn und Richtung geben zu können.<sup>7</sup> Letztlich geht es um die Befähigung und Ermächtigung zu einer gleichsam freien wie verantworteten Lebensführung.<sup>8</sup> Zu diesem grundlegenden Verständnis tritt ein Verständnis von Bildung im Sinne eines materialen Verständnisses des Wissens und des Wissenserwerbs hinzu. Bereits die Reformatoren machten deutlich, wie sehr beide Verständnisformen von Bildung miteinander verknüpft sind, dass das „Werden zu sich“, die Persönlichkeitsentwicklung an ein fundamentales Set von Wissen gebunden ist und materiale Wissensbestände erst mit einer gebildeten Persönlichkeit fruchtbar werden. In christlicher Perspektive kann dieses Bildungsverständnis sowohl theologisch-anthropologisch als auch philosophisch-anthropologisch begründet werden.<sup>9</sup>

Theologisch-anthropologisch wird dabei auf den Gedanken der Gottebenbildlichkeit zurückgegriffen, durch den sich nicht nur die Persönlichkeit, die Einmaligkeit und Würde des Menschen begründet, sondern auch die Gleichheit aller Menschen. Insofern alle Menschen Bild Gottes sind, sind sie mit Geist und Freiheit begabt und dazu befähigt, ihr Leben unter endlichen Bedingungen selbstbewusst und selbstbestimmt zu führen. Im Gedanken der Gottebenbildlichkeit ist zudem theologisch die Persönlichkeit des Menschen, die Einmaligkeit des Menschen theologisch begründet, welche die Würde jedes einzelnen Menschen unveräußerlich garantiert. Darin begründet sich zugleich die Gleichheit aller Menschen: Denn alle Menschen sind Bild Gottes und damit als Person gleich an Würde, gleich an Rechten und an dem Recht, das je eigene Leben zu führen. Insbesondere verfügen alle über das gleiche Recht, ein gelingendes Leben realisieren zu können. Bildung kann auf diese Weise als Weg verstanden werden, das zu verwirklichen, was in der Gottebenbildlichkeit schon gegeben und angelegt ist: ein Leben in Würde, in Freiheit, in Selbstbestimmung, in Beziehung zu Anderen, in Verantwortung für sich selbst und für Andere, in theologischer Hinsicht auch ein Leben in Beziehung zu Gott.<sup>10</sup>

---

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

8 Das hier zugrundeliegende Verständnis religiöser Bildung greift zurück auf ein kritisches bzw. humanistisches Bildungsverständnis, von daher wird hier mit Nipkow ein enger Konnex zwischen Bildung und religiöser Bildung angenommen. Vgl. NIPKOW, Karl Ernst: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1990.

9 Vgl. ausführlich dazu: KÖNEMANN, Judith: Bildungsgerechtigkeit – (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik, in: KÖNEMANN, Judith / METTE, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2013, 37–51.

10 Vgl. hierzu auch die Prägung des Begriffs ‚Bildung‘ durch Meister Eckhart: 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: Gütersloher Verlagshaus 1990, 53–61.

Diesem Gedanken entspricht philosophisch der Gedanke der Subjektivität und der Freiheit des Menschen, insofern der Mensch Subjekt ist, weil er bewusstes Leben ist und in seinem Bewusstseinsvollzug einmalig, d.h. unersetzbar und unverfügbar, insbesondere in Bezug auf sein Bewusstsein von sich selbst, also dem Wissen, das er von sich selbst hat.<sup>11</sup> Der Mensch ist in seinem Bewusstseinsvollzug zwar nicht vollkommen, aber doch unter endlichen Bedingungen frei, insofern er sich zu sich selbst und zu anderen verhalten kann, etwas tun oder lassen, Neues beginnen oder Überkommenes verändern kann. Dieses Verständnis des Menschen als in diesem Sinne freien Subjekt begründet nun 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 freiem Subjekt – theologisch gedeutet als Bild Gottes – ist nun in der Hinsicht als Bildungsprozess zu verstehen, indem sich der Mensch zu sich selbst bildet, eine eigene Identität ausbildet und verwirklicht.<sup>12</sup> Zudem haben Bildungsprozesse die Aufgabe, dieses ‚Werden zu sich‘, dieses ‚Sich-bilden‘ des Menschen zu unterstützen und zu begleiten. Diese Identität ist nun – entsprechend der gegenwärtigen Identitätstheorien<sup>13</sup> nicht als substantieller Kern vorgegeben, vielmehr ist es Aufgabe des Subjekts, seinem Leben immer wieder neu selbst einen eigenen Gehalt zu geben und das „Werden zu sich“ immer wieder zu realisieren. Darin liegt auch die Notwendigkeit bzw. der Sinn einer Bildung, die die Ausbildung der Subjektivität unterstützt, denn in der Subjektivität liegt die Würde des Individuums, und die Freiheit und Möglichkeit, aber auch die moderne Anforderung, sich prinzipiell immer wieder neu selbst zu gestalten, selbst zu erfinden. Darin liegt auch ein Bezugspunkt zu dem in der Religionspädagogik vertretenen hermeneutischen Bildungsverständnis, insofern es auch der religiösen Bildung um die Selbstgestaltung und Selbstverfügung, um die Entwicklung der eigenen Kräfte und Anlagen des Menschen, letztlich um das „Werden zu sich“ geht.

Bildung soll, wie Pico della Mirandola formulierte „aus der Haft ins Freie führen“<sup>14</sup>, sie soll – ganz in der Linie eines aufklärerischen Bildungsverständnisses – zu Subjektivität, Autonomie, Mündigkeit, Urteilskraft, Kritikfähigkeit und Reflexivität führen. Dafür ist, nach Wilhelm von Humboldt, „Freiheit [...] die erste und

---

11 Vgl. auch dazu WENDEL, Saskia: *Affektiv und inkarniert. Ansätze Deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung*, Regensburg: Pustet 2002, insbesondere 195–209 und 309–313.

12 Hier liegt eine Doppelbewegung vor, insofern Bildungsprozesse eben auch zur Ausbildung dieser je eigenen Identität beitragen. An dieser Stelle steht jedoch der Prozess der Selbstbildung im Vordergrund.

13 Vgl. KEUPP, Heiner u.a.: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbeck: Rowohlt 2006.

14 Zitiert nach PONGRATZ, Ludwig: *Art. Bildung*, in: *LexRP Bd. 1, Neukirchen-Vlyn 2001, 192–198, 193.*

unerlässliche [sic!] Bedingung“<sup>15</sup>. Doch Bildung bezieht sich auf mehr als nur eine „Freiheit wovon“, sie bezieht sich auch auf eine „Freiheit wozu“. Nach Humboldt 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 entwickeln. Insofern Bildung Ermächtigung zur Freiheit sein will, besteht zwischen diesem Bildungsbegriff und dem christlichen Freiheitsgedanken ein Konvergenzverhältnis, insofern es in beiden um die Frage geht, wie Menschen zu verantwortlichen freien Subjekten werden können.<sup>16</sup> Das aber schließt den Bezug auf Andere wesentlich mit ein, insofern Bildung nicht allein zu einem Leben in Selbstbestimmung ermächtigt, sondern auch zu einer Lebensgestaltung in Verantwortung nicht nur für sich selbst, sondern auch für Andere. Die Verwirklichung der Freiheit schließt so auch und vor allem die Verwirklichung der Freiheit der Anderen mit ein. Dazu bedarf es auch der Schaffung und Sicherung entsprechender materieller Grundlagen, die ein Leben in Freiheit und in Würde ermöglichen.

Das hier beschriebene Bildungsverständnis, das sich theologisch aus dem Gottebenbildlichkeitsgedanken und philosophisch aus dem Verständnis des Menschen als Subjekt- und Freiheitswesen speist, weist, wie gesehen, Nähen zum Humboldt'schen Bildungsideal auf. Dieser bürgerliche Bildungsbegriff wurde allerdings zu Recht dahingehend kritisiert, dass er zwar einerseits aufgrund des Gleichheitsgrundsatzes „Bildung für alle“ proklamierte, letztlich aber doch dazu führte, eine „Bildung des Bürgers“ zu realisieren – ein deutliches Defizit hinsichtlich dessen, was als Bildungsgerechtigkeit bezeichnet werden kann: die Möglichkeit der Teilhabe aller an Bildungsprozessen und nicht nur derjenigen, die aufgrund von Herkunft, Besitz und anderen Privilegien einen leichten Zugang dazu hatten und haben.<sup>17</sup> Dies ist jedoch nicht dem hier skizzierten Bildungsbegriff als solchem anzulasten, sondern seinem quasi halbierten Verständnis und seiner interessegeleiteten Rezeption, die zudem reale politische wie soziale Verhältnisse ausblendet, die den Grundsatz ‚Bildung für alle‘, der dem Gleichheitsgrundsatz entspricht, unmöglich machen, ob gewollt oder ungewollt.

---

15 Humboldt zitiert nach BENNER, Dietrich / BRÜGGEN, Friedrich: Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart, Stuttgart: Reclam 2011, 180.

16 Vgl. die Herleitung dieses Gedankens bei NIPKOW 1990 [Anm. 10], 25–61, ferner und dort eine bei allem Positiven dieses Ansatzes zu erfolgende kritische Einschätzung, die hier nicht geleistet werden kann, NIPKOW, Karl Ernst: Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus <sup>2</sup>2007, 66–78.

17 Vgl. hierzu die Kritik von Christoph Marksches, der nicht zuletzt am Humboldt'schen Bildungsverständnis kritisiert, dass es nicht material gefasst sei und ihm von daher beliebige Inhalte, die eben auch zu einem gänzlich elitären Bildungsverständnis führen könnten, eingeschrieben werden könnten, vgl. MARKIES, Christoph: Theologische Überlegungen zu einem evangelischen Verständnis von Bildung und Gerechtigkeit, Vortrag im Rahmen der 11. Synode der EKD „Niemand darf verloren gehen“ im November 2010. [http://www.ekd.de/download/schwerpunktthema\\_referat\\_marksches.pdf](http://www.ekd.de/download/schwerpunktthema_referat_marksches.pdf) [abgerufen am 31.07.2012].

Damit ist eine wichtige Grundlage für den Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit gelegt. Dem hier skizzierten Bildungsverständnis ist ein Gleichheits- sowie ein Gerechtigkeitsmoment unmittelbar eingeschrieben. Gottebenbildlichkeit, Subjektivität und Freiheit können ohne Gleichheit nicht gedacht werden. Denn die jedem Menschen zugeeignete Subjektivität im Sinne seiner Einmaligkeit und unveräußerlichen Würde, theologisch eben als Gottebenbildlichkeit gekennzeichnet, impliziert aufgrund der damit gegebenen Gleichheit auch ein gleiches Recht auf die Entfaltung dieser je eigenen Subjektivität. Bildung als ‚Werden zu sich‘, als Entfaltung der eigenen Subjektivität, die jedem Menschen aufgrund seiner Subjektsein zusteht, ist so das Gleichheits- und Gerechtigkeitsmoment intrinsisch eingeschrieben. Anders formuliert: Menschen anerkennen einander wechselseitig als freie Subjekte, und darin erweisen sie sich als gleich, und zwar in symmetrischer und nicht in asymmetrischer Hinsicht, darauf hat Helmut Peukert zu Recht hingewiesen: „Die freie Anerkennung des anderen in seiner Freiheit bedeutet zu wollen, dass er selbst werden kann, und zwar im Modus intersubjektiv reflektierter Selbstbestimmung.“<sup>18</sup> Darin begründet sich auch der Gedanke der Solidarität, wie ihn etwa Axel Honneth verdeutlicht: „Solidarität ist unter den Bedingungen moderner Gesellschaften [...] an die Voraussetzung [...] der symmetrischen Wertschätzung zwischen individualisierten (und autonomen) Subjekten gebunden; sich in diesem Sinne symmetrisch wertzuschätzen heißt, sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, die die Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen. Beziehungen solcher Art sind ‚solidarisch‘ zu nennen, weil sie nicht nur passive Toleranz gegenüber, sondern affektive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person wecken [...]“<sup>19</sup>. Jegliches hierarchisches Ordnungsdenken, jegliches Denken in unterschiedlichen Stufen oder Graden hinsichtlich Würde oder Rechten ist hier somit ausgeschlossen, so auch hinsichtlich der Bildung. Mag es auch Unterschiede hinsichtlich konkreter Begabungen und Befähigungen geben, so gibt es doch keine Unterschiede hinsichtlich der grundsätzlichen Befähigung, sich zu bilden, sowie des Rechtes dazu, an solchen Bildungsprozessen teilzuhaben.

Ist nun Gleichheit als wesentliches Moment von Bildung bereits ausgewiesen, so folgt daraus unmittelbar die normative Forderung der Gerechtigkeit, insofern es nur gerecht ist, wenn allen Menschen das Recht zukommt, sich im Bildungsprozess zu bilden und das „Werden zu sich“ zu verwirklichen. Gerechtigkeit ist, diese grundlegende Gleichheit im Bildungsprozess und in den Arrangements von Bil-

---

18 PEUKERT, Helmut: Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: PLEINES, Jürgen-Eckart (Hg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg: Königshausen und Neumann 1987, 82.

19 HONNETH, Axel: Kampf um Anerkennung, Frankfurt: Suhrkamp Verlag 2003, 209.



derung zu verwirklichen, ihr gerecht zu werden bzw. ihr zu ihrem Recht zu verhelfen. Damit ist auch der Gedanke der Gerechtigkeit unabdingbar mit Bildung verknüpft, insofern Bildung nur dann gerecht ist, wenn sie auch auf Gerechtigkeit zielt. Das bedeutet, Gerechtigkeit wurzelt im Vollzug von Bildung selbst und wird nicht erst im nachträglichen Bezug auf die Problematik ungerechter Verhältnisse hinsichtlich des Zugangs zu Bildung etc. hinzugefügt. Das Einklagen von Bildungsgerechtigkeit wird dann in Bezug auf dieses Bildungsverständnis von religionspädagogischer Seite nicht nur möglich, sondern sogar dringend erforderlich, weil ansonsten das trinitarische Verhältnis von Freiheit und Gleichheit ausgeblendet 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, Geschlecht oder einer anderen möglichen Kategorie.

Mit Blick auf die Verwirklichung einer so bestimmten Bildungsgerechtigkeit ist aber noch die Frage nach dem Gerechtigkeitskonzept zu stellen. Von welchem Gerechtigkeitskonzept wird aber für die Forderung nach der Verwirklichung von mehr Bildungsgerechtigkeit ausgegangen?

## 2. Zum Konzept der Gerechtigkeit in der Bildungsgerechtigkeit

In der Diskussion um das Gerechtigkeitsverständnis im Bildungssystem ist in den vergangenen Jahren neben das klassische Gerechtigkeitsverständnis einer distributiven Gerechtigkeit, das stark auf Chancengleichheit zur Bildung und Chancengleichheit durch Bildung setzt, das Konzept eines deliberativen Gerechtigkeitsverständnisses, für das VertreterInnen wie Amartya Sen und Martha Nussbaum stehen, getreten. Gerechtigkeit wird in diesem Verständnis – unabhängig vom Gleichheitsgedanken – vor allem als Befähigung zur Teilhabe am sozialen, kulturellen und ökonomischen Leben der Gesellschaft verstanden und wird so zu einer Teilhabe-, Befähigungs- oder Beteiligungsgerechtigkeit.<sup>20</sup> Für die Frage nach Bildungsgerechtigkeit kann es nun nicht darum gehen, die verschiedenen Ansätze von Gerechtigkeit zusammen zu lesen, und nicht distributiv egalitäre, eher verfahrenstechnisch orientierte Ansätze wie den von John Rawls gegen andere nicht-distributive, non-egalitäre Ansätze wie den der Befähigungs- und Beteiligungsgerechtigkeit auszuspielen; Ansätze der Verteilungs- und der Befähigungs-

---

20 Vgl. SEN, Amartya: *Inequality Reexamined*, Cambridge: Harvard University press 1992. Auch: NUSSBAUM, Martha: *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species membership*, Cambridge: Harvard University press 2006. Auch: GUTMANN, Amy: *Democratic Education*, Princeton: Princeton university press 1987.

gerechtigkeit bedingen vielmehr einander in ihrer im Blick auf Bildungsgerechtigkeit jeweils unterschiedlichen Akzentuierung.<sup>21</sup>

Neben den Ansätzen der Verteilungs- und Befähigungsgerechtigkeit machen in jüngerer Zeit anerkennungstheoretische Ansätze<sup>22</sup> im Rückgriff auf Gerechtigkeitskonzeptionen von Rawls und Dworkin insbesondere auf die Bedingungen aufmerksam, die Bildungsprozesse der Befähigung und Teilhabe erst ermöglichen und die ihrerseits Konsequenzen auf der Ebene der Verteilungsgerechtigkeit implizieren.<sup>23</sup> Denn: Zur Befähigung und Teilhabe gehören genuin auch materielle und ideelle Voraussetzungen, die geschaffen werden müssen und die – mit Rekurs auf das Gleichheitsmoment – allen zur Verfügung stehen müssen. So schafft eine distributive Gerechtigkeit zuallererst die materiellen Voraussetzungen für eine Befähigungsgerechtigkeit. So formuliert auch die EDK in ihrem Papier ‚Gerechte Teilhabe‘: „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.“<sup>24</sup> Dabei wird Bildung – wie oben schon ausgeführt – jenseits eines materialen und funktionalistischen Verständnisses als umfassender Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und einer „intersubjektiven Vermittlung des gesamten Entwicklungsprozesses des werdenden Subjekts“<sup>25</sup> verstanden, und nicht als ein von außen auf ihn zukommendes Gut. Ein solches Verständnis von Bildung impliziert nun explizit die Abkehr von einem Bildungsverständnis als einer vornehmlichen Förderung der „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“<sup>26</sup>, und 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

---

21 Vgl. dazu STOJANOW, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs- Teilhabe und Anerkennungsgerechtigkeit, in: WIMMER, Michael / REICHENBACH, Roland / PONGRATZ, Ludwig (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2007, 29–48.

22 Vgl. HONNETH 2003 [Anm. 19]. Auch: STOJANOW, Krassimir: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, Wiesbaden: Springer Verlag 2006.

23 Vgl. STOJANOW, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung, in: ZfP 54 (2008) 516–531.

24 EKD (Hg.): Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift des Rates der EKD zur Armut in Deutschland, Gütersloh 2006, 43.

25 STOJANOW 2007[Anm. 21], 34.

26 STOJANOW 2008 [Anm. 23], 517.

oder kognitive Leistungsfähigkeit selbst schon zur Quelle von Ungerechtigkeit werden.<sup>27</sup>

Bildung impliziert nun zum einen die ‚Chance zur Bildung‘, in dem überhaupt erst ein Zugang, ein Möglichkeitsraum für Bildung eröffnet wird, gleichzeitig eröffnet sie aber auch im Verlauf des Bildungsprozesses den Möglichkeitsraum sich durch Bildung weiterentwickeln zu können. In diesem Sinne setzt die ‚Chance durch Bildung‘ die ‚Chance zur Bildung‘ voraus, und nur, wenn beide Momente zusammen kommen, können sowohl primäre wie sekundäre Herkunftseffekte, wie sie bereits in den 1970er Jahren von dem französischen Soziologen Raymond Boudon herausgearbeitet wurden, überwunden werden.<sup>28</sup> Bedarf es zur Überwindung primärer Herkunftseffekte, also des Einflusses des Elternhauses auf die unmittelbaren Schulleistungen der Chance zur Bildung, der Zugangsmöglichkeiten für alle, dann bedarf es zur Überwindung der sekundären Herkunftseffekte, d.h. der Überwindung systemisch-biographischer Bildungsentscheidungen über Generationen hinweg, der Chancen durch Bildung. 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 herkunftsabhängige Zuschreibungen zu überwinden. Eine Folge wäre sowohl die Überwindung des Herkunftseffektes durch die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten als auch der Abweis jeglicher frühen Selektion, weil diese die Möglichkeit der Entwicklung und Entfaltung von Begabungen und kognitiven Voraussetzungen im Bildungsverlauf auch jenseits der frühen Bildungsinstitutionen von vorschulischer Bildung und Grundschule ignoriert. Denn, auch das haben die Schulvergleichsstudien gezeigt, die Herkunftsabhängigkeit der Lernleistungen greift oftmals noch nicht in der Grundschule, sondern erst nach den Selektionsprozessen zur Sekundarstufe I.<sup>29</sup>

Um das Ziel einer Chance durch Bildung zu erreichen, setzt der Bildungswissenschaftler Stojanow, im Rückgriff auf die Anerkennungstheorien von Axel Honneth und Elisabeth Anderson, auf das „Prinzip der egalitären Autonomiestiftung“ als wesentliche 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

---

27 Vgl. EBD., 517.

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. Dabei, das wird ja bei Boudon sehr deutlich, greifen Herkunftseffekte über die Generationen hinweg, d.h. der individuelle Beitrag für die Eröffnung der Möglichkeit zur Bildung liegt vielfach schon bei den vorhergehenden Generationen.

29 Vgl. dazu ausführlicher Bos, Wilfried (Hg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich, Münster: Waxmann 2004, zitiert nach STOJANOW 2008 [Anm. 23], 527.

abhängig von der konkreten Beschaffenheit seiner sozialen Erfahrungen [...].“<sup>30</sup> 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.<sup>31</sup> Dabei wird moralischer Respekt als Potential des Einzelnen verstanden, sich in die Diskursgemeinschaft und des „Gründe-Gebens“ wie auch des „nach Gründen Verlangens“<sup>32</sup> einzubringen und schließt so an deliberative Anerkennungsformen an. Setzt das Kriterium 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. Bildungsgerechtigkeit wird sich entsprechend dieser Ausführungen nur als ein gelingendes Zusammenspiel aller drei Vorstellungen und Theorien von Gerechtigkeit verwirklichen lassen.

Welche Anschlussmöglichkeiten ergeben sich aus diesem Verständnis für die Religionspädagogik? Wie ist diese mit Blick auf die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit zu konzipieren?

### 3. Bildungsgerechtigkeit als Moment einer politischen Religionspädagogik

Die Religionspädagogik schließt erstens unmittelbar an das im ersten Teil entfaltete und theologisch begründete Verständnis von Bildung und den dargelegten intrinsischen Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit an. Ferner entspricht das zugrunde gelegte Bildungsverständnis in der Bindung an den Subjektivitätsgedanken und der Autonomiestiftung sowie das Verständnis von Gerechtigkeit in der Verbindung von Verteilungs- und Beteiligungsgerechtigkeit, wiederum verbunden mit Anerkennungsprozessen den Kernzielen religiöser Bildung, wie sie mit bewusster eigener Religiosität, Subjektwerdung und Verantwortungsübernahme für sich und Andere formuliert werden.

Entscheidend für den religionspädagogischen Zusammenhang ist jedoch nicht nur die ‚Bildung von Bildungsgerechtigkeit‘ im Sinne einer Verwirklichung von Gerechtigkeit, sondern auch die ‚Bildung zur Gerechtigkeit‘, der sich von der Religionspädagogik verantwortete religiöse Bildungsprozesse zu widmen haben. Darunter werden Bildungsprozesse verstanden, die zu rechtem und auch solidarischem Handeln befähigen. Nun berühren gerade dergestaltige Lernprozesse in

---

30 STOJANOW 2008 [Anm. 23], 525.

31 Vgl. EBD., 526, der hier sowohl auf den Ansatz Axel Honneths wie auch Elisabeth Anderson zurückgreift. 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. Hier wird eher von einer sinnvollen und notwendigen Ergänzung des Begriffs ausgegangen.

32 HONNETH 2003 [Anm. 19], zitiert nach: STOJANOW 2008 [Anm. 23], 526.

besonderer Weise die kognitive wie affektive Dimension von Bildung und zielen wie etwa immer auch auf die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen etwa Toleranz und Akzeptanz von Anderen und von Anderem.<sup>33</sup> Haltungen und Einstellungen bzw. dergestaltige Fähigkeiten können nun nicht einfach gelernt werden, da sie sich nicht als direkter Lerngegenstand erschließen, vielmehr müssen sie übersetzt oder operationalisiert werden. Gerade hier spielen Anerkennungspraxen eine entscheidende Rolle und somit z.B. auch die angesprochene Befähigung zu sozialer Wertschätzung und moralischem Respekt. Gerechtigkeit ist nun neben der kognitiven Ebene auf der Handlungsebene viel früher Gegenstand von (Lern-) Erfahrungen und spielt gerade im (schulischen) Alltag an vielen Stellen (Notengebung, Arbeitsverteilungen etc.) eine wichtige Rolle. Forschungen im Nachgang zu den klassischen Theorien zur Entwicklung moralischen Urteils von Piaget und Kohlberg haben darauf aufmerksam gemacht, dass (kognitive) Urteilsfindung und Begründung nicht gleichzusetzen sind mit der Handlungsebene und dem konkreten Verhalten, das also das Verhalten in der konkreten Situation nicht zwingend der theoretisch gefundenen Lösung (der Urteilsbildung) entspricht bzw. die Urteilsfindung noch nicht zwingend zum Handeln führt.<sup>34</sup> Dies verweist auf den wichtigen und entscheidenden Umstand, dass mit dem Lernen von Gerechtigkeit nicht nur die kognitive Dimension, sondern vor allem auch die Handlungsebene angesprochen ist. Gerechtigkeit lernen heißt so auch ‚gerecht handeln zu lernen‘ und zu lernen, ‚sich gerecht zu verhalten‘. Auch hier spielen Anerkennungspraxen eine entscheidende Rolle und somit auch die angesprochene Befähigung zu sozialer Wertschätzung und moralischem Respekt. Bildung zur Gerechtigkeit bedeutet, dazu beizutragen, „dass Gerechtigkeit nicht nur ein Kriterium ist, an dem das Bildungswesen zu bemessen ist, sondern Gerechtigkeit auch zum zentralen Inhalt wird, der in den verschiedenen Bildungseinrichtungen behandelt sowie über diesen eher theoretisch gehaltenen Zugang hinaus eine Einstellung oder Tugend, die im Umgang miteinander praktisch eingeübt wird.“<sup>35</sup> Die Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin ist der Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit verpflichtet, als sie immer wieder auf fehlende Bildungsgerechtigkeit hinzuweisen hat<sup>36</sup>, und jegliche Bildungsprozesse, insbe-

---

33 Vgl. KÖNEMANN, Judith / SAJAK, Clauß Peter: „So anders bist Du gar nicht!“ – Interreligiöse und interkulturelle Bildung als Beitrag zum gelingenden Miteinander, in: KÖNEMANN, Judith / WACKER, Marie-Theres (Hg.): Flucht und Religion. Hintergründe – Analysen – Perspektiven, Münster: Aschendorff 2018, 229–241.

34 Z.B. KOHLBERG, Lawrence / CANDEE, Daniel: The relationship of moral judgement to moral action, in: KURTINES, William M. / GERWITZ, Jacob L. (Ed.): Morality, moral behavior and moral development, New York: Wiley 1984, 52–73.

35 METTE, Norbert: Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit in den beiden (Groß-)Kirchen in Deutschland, in: KÖNEMANN, Judith / METTE, Norbert 2013, 21–36, 23.

36 Vgl. hier auch die Arbeiten zu einer öffentlichen Dimension von Religionspädagogik bei GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2015, KÖNEMANN, Judith: Theologie, Kirche und Öffentlichkeit. Zum Öffentlichkeitscharakter von Religionspädagogik und religiöser Bildung, in: KÖNEMANN, Judith / WENDEL, Saskia (Hg.): Religion, Öffentlichkeit, Moderne: Transdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld: transcript 2016, 129–152.

sondere die von ihr selbst initiierten und verantworteten ideologiekritisch zu hinterfragen hat.

Damit ist die Religionspädagogik gerade beim Thema Bildungsgerechtigkeit deutlich mehr als andere Themen mit der ihr inhärent eingeschriebenen politischen Dimension konfrontiert und damit, dass das Politische nicht nur eine Dimension neben anderen darstellt, sondern Ausgangs- und Reflexionshorizont ihrer selbst wird.<sup>37</sup> Das soll abschließend noch kurz entfaltet werden. Bildungsgerechtigkeit verweist die Religionspädagogik insofern auf das Politische ihrer selbst, insofern mit ihr die politische Verortung und Kontextualisierung von (religiösen) Bildungsprozessen, also die je konkreten Bedingungen und Bedingtheiten, politischer, bildungspolitischer Art, mit denen sie umgehen muss und auf die sie reagiert, besonders deutlich zu Tage treten. Bildungsprozesse vollziehen sich nie außerhalb von historisch gewordenen, politischen und gesellschaftlichen Kontexten.

Wird Religionspädagogik als politische Religionspädagogik<sup>38</sup> verstanden, liegt dieser ein weiter Begriff des Politischen zugrunde, wie ihn Hannah Arendt formuliert hat: Für Arendt ist Politik immer etwas Relationales: „Politik handelt von dem Zusammen- und Miteinandersein der *Verschiedenen* (Hervorh. im Original)“ [...]. Politik entsteht in dem *Zwischen-den-Menschen*, [...] [sie] entsteht im Zwischen und etabliert sich als der Bezug“<sup>39</sup>. Damit ist die Frage nach dem Wesen des Politischen wesentlich auch, wenn auch nicht nur, eine Frage nach dem Sozialen und der politischen Dimension dieses Sozialen.

Ein solcher Begriff des Politischen weist Konvergenzen zum oben skizzierten Bildungsbegriff auf, insofern es diesem auch um das geht, was den Menschen und seine Bezüge, seine Relationen angeht. Als politische Religionspädagogik wird ihr das Politische zum Ausgangs- und Reflexionshorizont und ist dementsprechend ein durchgängiges Handlungs- und Reflexionsprinzip ihrer selbst. In diesem Sinne wird Religionspädagogik immer im Horizont des Politischen betrieben, ohne dass das Politische dabei partikular zu einer Politisierung wird.<sup>40</sup> Der Ansatz einer politischen Religionspädagogik eröffnet damit die Perspektive einer Wahrnehmung des Politischen in allen Themenbereichen, auch dort, wo es – anders als beim Thema Bildungsgerechtigkeit – lediglich implizit bzw. eher indirekt oder gar

---

37 Vgl. hier die Konzeption von Bernhard GRÜMME: Politik, Religionsunterricht, in: WiReLex 2015, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100097/> [abgerufen am 14.05.2019].

38 Vgl. KÖNEMANN, Judith: Politische Religionspädagogik in: WiReLex <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100114/> [abgerufen am 06.04.2019].

39 ARENDT, Hannah: Was ist Politik, München: Piper 42010 (2003/1993), 9, 11.

40 Darin liegt einer der Hauptgründe, warum Bernhard Grümme das Politische als Dimension und nicht als durchgehendes Handlungsprinzip betrachtet, vgl. GRÜMME 2015 [Anm. 37].

unfreiwillig durch seine herausdefinierte Abwesenheit vorhanden ist. Das eröffnet auch die Möglichkeit den disziplininternen Reflexionsprozessen und blinden Flecken hinsichtlich der politischen Relevanz religionspädagogischer Konzepte auf die Spur zu kommen.

Politische Religionspädagogik bezieht sich so zum einen auf die Reflexion ihrer eigenen wissenschaftstheoretischen Verortung und zum anderen auf die Reflexion ihres Gegenstandes, also die religiösen Bildungsprozesse selbst und deren theologisch-konzeptionelle Fundierung. Davon unterschieden ist die politische Dimension außerschulischer wie schulischer religiöser Bildungsprozesse neben der sie tragenden religionsdidaktischen Ansätze, in denen das Politische sowohl durchgängiges Prinzip als auch expliziter Gegenstand der Auseinandersetzung sein kann.

Der Gegenstandsbereich der Bildungsgerechtigkeit macht also deutlich, dass und inwiefern eine Religionspädagogik immer schon im aufgezeigten Sinne eine politische ist und dies im Kontext der gegenwärtigen Debatten um Bedeutung und Funktion der Religionspädagogik auch in der Öffentlichkeit immer mit zu bedenken ist.