

Keine Gerechtigkeit ohne religiöse Bildung?!

Religionspädagogik als Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit

VERA UPPENKAMP*

Is educational justice conceivable without religious education? This question is the focus of this article. In order to answer this question, we will first provide an insight into selected problems in the education system and then explain why children have a right to religious education based on children's rights. The theological understanding of education as becoming a subject is used to concretize religious education and finally, examples are given of how educational justice can be promoted in religious education.

Keywords: *Educational Justice, Children's Rights, Religious Education, Becoming a Subject, Capability Approach*

Ist Bildungsgerechtigkeit ohne religiöse Bildung denkbar? Diese Frage steht im Fokus dieses Beitrags. Zur Beantwortung der Frage erfolgt zunächst ein Einblick in ausgewählte Problemlagen im Bildungssystem, um anschließend kinderrechtsbasiert zu erläutern, warum Kinder ein Recht auf religiöse Bildung haben. Am theologischen Verständnis von Bildung als Subjektwerdung erfolgt die religionspädagogische Konkretisierung und abschließend wird exemplarisch aufgezeigt, wie Bildungsgerechtigkeit im Religionsunterricht gefördert werden kann.

1. Bildungsungerechtigkeit in Deutschland

Das deutsche Bildungssystem ist ungerecht und angesichts einer insgesamt recht stabilen wirtschaftlichen Versorgungssituation sowie einer ausgeprägten Bildungstradition ist es ernüchternd, dass Studien der letzten 20 Jahre eine anhaltende Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit bestimmten sozialen Merkmalen und Gruppenzugehörigkeiten belegen. Das mediale Interesse an dieser Schieflage ist insgesamt groß, besonders rund um die Veröffentlichungen neuer Ergebnisse aus Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU (international: PIRLS). Insgesamt hat sich aber in den letzten Jahren nicht viel an dieser

* Vera Uppenkamp, Juniorprofessorin für Evangelische Religionspädagogik am Institut für Ethik und Theologie der Leuphana Universität Lüneburg, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg, vera.uppenkamp@leuphana.de.

Situation verändert und die Ergebnisse dieser Studien veranschaulichen die Stabilität von Einflussfaktoren auf Bildungschancen.

Die Möglichkeiten, in der Schule erfolgreich zu sein, hängen erwiesenermaßen nicht nur davon ab, wie sehr man sich meritokratischen Logiken entsprechend verhält, sich anstrengt, wie fleißig man ist und wie aktiv man sich in den Unterricht einbringt. Es gibt Faktoren, die Bildungschancen mitbestimmen, auf die Kinder und Jugendliche keinen Einfluss haben. Ein Blick in die Kindheits- und Bildungsforschung zeigt: Sie können mit Fleiß und Ehrgeiz nur bedingt die Benachteiligungen ausgleichen, die sie zum Beispiel erfahren, weil ihnen mit ihrem Geschlecht verbundene Eigenschaften zugeschrieben werden, weil sie auf bauliche bzw. sozialräumliche Barrieren stoßen, weil sie migrantisiert werden oder weil sie unter bestimmten sozioökonomischen Bedingungen aufwachsen.¹ Kinderarmut, und das betrifft rund ein Fünftel aller Lernenden in Deutschland, gilt als größtes Risiko für Bildungschancen.² Die exemplarisch genannten Faktoren können auf deskriptiver Ebene als soziale Ungleichheiten bezeichnet werden. Nach Reinhard Kreckel liegen soziale Ungleichheiten „immer dann vor, wenn bestimmte soziale Differenzierungen es mit sich bringen, daß einzelne Individuen oder Gruppen in dauerhafter Weise begünstigt, andere benachteiligt sind“.³ Auf normativer Ebene werden sie zu Ungerechtigkeiten, wenn man dem Grundgedanken folgt, dass alle Kinder und Jugendlichen in der Vielfalt der Variationen von Geschlecht, körperlicher Verfasstheit und Herkunft gerechte Bildungschancen haben sollen.⁴ Dass dieser Gedanke in der gegenwärtigen Bildungslandschaft nicht der Realität entspricht, ist spätestens seit dem sogenannten *PISA-Schock* im Jahr 2000 bekannt. In der jüngsten Studie, PISA 2022, werden herkunftsbezogene Bildungsbenachteiligungen in Deutschland bestätigt:

In den Analysen zu den herkunftsbezogenen Disparitäten zeigt sich ein nach wie vor starker Zusammenhang zwischen Merkmalen der familiären Herkunft und den Kompetenzen der Fünfzehnjährigen. Verglichen mit den Ergebnissen der anderen OECD-Staaten ist

¹ Pia Rother und Jennifer Buchna, „Bildungsbenachteiligung,“ in *Handbuch Ganztagsbildung*, Hrg. Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, 2. Auflage (Wiesbaden: Springer VS, 2020), 379–89.

² Jacqueline Eidemann, Christian Palentien, Sebastian Wachs und Lara-Joy Rensen, „Bildungsarmut in Deutschland,“ in *Handbuch Kinderarmut*, Hrg. Peter Rahn und Karl August Chassé (Opladen-Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2020), 143–51.

³ Reinhard Kreckel, *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*, 3., erweiterte Auflage (Frankfurt-New York: Campus, 2004), 16–17.

⁴ Kersten Reich, *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule* (Weinheim-Basel: Beltz, 2012), 24–32.

sowohl der Effekt der sozioökonomischen Herkunft als auch der des Zuwanderungshintergrundes in Deutschland überdurchschnittlich stark ausgeprägt. Dabei hängen die mathematischen Kompetenzen der Jugendlichen in hohem Maße mit dem beruflichen Status der Erziehungsberechtigten zusammen. Auch der Varianzanteil der mathematischen Kompetenz, der durch den sozioökonomischen beruflichen Status aufgeklärt werden kann, liegt über dem OECD-Durchschnitt und verdeutlicht diese sozialen Disparitäten. Werden neben sozioökonomischen Faktoren zusätzlich Wohlstands- und Kulturgüter der Familien berücksichtigt, liegt Deutschland in Bezug auf die Steigung des sozialen Gradienten im Durchschnitt der OECD-Staaten. Kulturelles Kapital scheint demnach auch in Familien mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund einen nennenswerten Einfluss auf den Bildungserfolg zu haben.⁵

Zwar konzentrieren sich die großen Schulleistungstudien auf die Kompetenzen, die vorwiegend im Mathematik- und Deutschunterricht erworben und gemessen werden, herkunftsbezogene Bildungsbenachteiligungen sind aber ein Querschnittsthema, das alle Schulfächer betrifft, und somit auch den Religionsunterricht. Im Folgenden wird anhand von Beispielen skizziert, welche Risiken für ungerechte Bildungsverhältnisse im Religionsunterricht als dem zentralen Ort religiöser Bildung in der Schule zu finden sind.

Weit verbreitet ist der Vorwurf der Mittelschichtorientierung des Religionsunterrichts. Bernhard Grümme⁶ und Frank M. Lütze⁷ stellen in ihrer Forschung jeweils heraus, dass stärker zu reflektieren ist, was Religionslehrkräfte eigentlich ausmacht. Häufig kommen diese aus einem akademisch geprägten sozialen Umfeld und tragen dadurch Vorstellungen, Werte und Selbstverständlichkeiten mit in den Religionsunterricht, die längst nicht für alle selbstverständlich sind. So können einige Lernende besser an den durch die Lehrkraft mit in den Unterricht gebrachten

⁵ Julia Mang, Katharina Müller, Doris Lewalter, Tamara Kastorff, Maren Müller, Lisa Ziernwald, Ana Tupac-Yupanqui, Jörg-Henrik Heine und Olaf Köller, „Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb,“ in *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*, Hrg. Doris Lewalter, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller und Kristina Reiss (Münster: Waxmann, 2023), 163–97, hier 190–91.

⁶ Bernhard Grümme, *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine* (Freiburg: Herder, 2017), 245–48.

⁷ Frank M. Lütze, „Redet die Religion auch mit den Ungebildeten unter ihren Verächtern? Protestantische Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit,“ in *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen*, Hrg. Bernhard Grümme und Thomas Schlag (Stuttgart: Kohlhammer, 2016), 96–109.

Habitus anknüpfen als andere. Das sind meist diejenigen, die bereits strukturell bevorteilt sind.⁸ Lütze sieht zudem Herausforderungen auf der inhaltlichen Ebene. In religiösen Bildungsangeboten seien vorwiegend Kinder und Jugendliche mit einem bildungsbürgerlichen Habitus adressiert. Er verdeutlicht das an enggeführten Gottesbildern und einer gängigen Interpretation der Rechtfertigungslehre, die für brüchige Lebenserfahrungen von bildungsbenachteiligten Lernenden nur geringe Anknüpfungsmöglichkeiten anbiete.⁹ Eigentlich liefert der Religionsunterricht einen guten Rahmen, um brüchige Lebenserfahrungen zum Ausdruck zu bringen.¹⁰ Allerdings muss dabei auch berücksichtigt werden, dass die Sprache dafür bei einigen Kindern und Jugendlichen noch nicht vorhanden ist oder aber stark von gewohnten Ausdrucksformen abweicht. Ein anschauliches Beispiel für die Untersuchung der besonderen sprachlichen und didaktischen Herausforderungen liefert die Studie von Barbara Strumann, in der junge Menschen über individuelle Klagepsalmen einen Zugang zu ihrer eigenen religiösen Sprache finden, die abweicht von gängigen Ausdrucksformen.¹¹ In einer kindertheologischen Studie von Johannes Schimming wird deutlich, dass milieuspezifische Semantiken und mediale Einflüsse mitunter zu theologisch herausfordernden Aussagen von jungen Menschen führen. Zwar entspricht der Vergleich von dem auferstandenen Jesus mit Frankenstein's Monster oder einem Zombie nicht unbedingt dem, was man im Religionsunterricht gewohnt ist, er weise aber auf ernstzunehmende Deutungen hin.¹² Dem gegenüber stehe häufig die stillschweigend vorausgesetzte Erwartung, dass

⁸ Viera Pirker, „Wer hat, dem wird gegeben? Zur bildungspolitischen Problematik der Ressourcen(un)gerechtigkeit in einer identitätsbildenden Religionspädagogik,“ in *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Hrg. Judith Könnemann und Norbert Mette (Ostfildern: Grünewald, 2013), 67–83, 79.

⁹ Lütze, „Redet die Religion,“ 105–7.

¹⁰ So gehören Emotionen, der Umgang mit Trauer etc. zu gängigen Inhalten und werden auch in Lehrplänen explizit genannt. Mónica Solymár, „Emotionale (Nicht-) Themen im Religionsunterricht. Emotionen in Lehrplänen und Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht,“ *Theo-Web* 21, Sonderausgabe (2022): 164–81, <https://doi.org/10.23770/tw0281>.

¹¹ Barbara Strumann, *In Psalmen der Gewalt begegnen. Überführungen der Gewaltverflochtenheit in Sprache* (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2018).

¹² Johannes Schimming, „«Der ist ausgebrochen!» – als Halbgott oder Zombie? Ein Gespräch über Ostern mit bildungs- und religionsfernen Kindern in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit,“ in *«He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles». Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus*, Hrg. Gerhard Büttner und Friedhelm Kraft (Stuttgart: Calwer, 2014), 83–94, 92–93.

Kinder und Jugendliche sich gewissen Gesprächs- und Ausdrucksregeln entsprechend äußern.¹³

An diesen Beispielen wird deutlich, dass religiöse Bildung im Religionsunterricht nicht für alle Lernende im gleichen Maße zugänglich ist, und das unabhängig von ihrem jeweiligen Interesse oder Bemühen dafür. Wenn man das als Ungerechtigkeit versteht, liegt es nahe, sich um mehr Bildungsgerechtigkeit in diesem Fachunterricht zu bemühen. Dieses Bemühen basiert auf der Grundannahme, dass Kinder und Jugendliche ein Recht auf religiöse Bildung haben, die ihnen im Religionsunterricht in der Schule als der zentralen formalen Bildungsinstitution in Deutschland zu ermöglichen ist. Daher erfolgt zunächst der Blick auf die Kinderrechte, um zu erörtern, inwiefern religiöse Bildung in dem Kinderrecht auf Bildung berücksichtigt ist.

2. Religiöse Bildung als Kinderrecht

Dass Kinder Rechte haben, scheint mittlerweile gar nicht mehr diskussionswürdig. Allerdings sind die Rechte von Kindern aktuell weder im deutschen Grundgesetz verankert noch können sie auf eine lange Tradition zurückblicken. Mit der Wahrnehmung von Kindheit und Jugend als eigenen Lebensphasen geht einher, spezifische Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen. Daher haben die Vereinten Nationen im Jahr 1989 in Ergänzung zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte die Kinderrechtskonvention verabschiedet. In dieser Konvention, die 1992 in Deutschland ratifiziert wurde, sind weltweit¹⁴ gültige Kinderrechte für junge Menschen bis zur Volljährigkeit festgehalten.¹⁵

Das Recht des Kindes auf Bildung, um das es in den folgenden Ausführungen geht, ist in Artikel 28 verankert. Kinder brauchen Bildung, um ihre Persönlichkeit zu entwickeln und zu entfalten und um konstruktiv am Gesellschaftsleben teilzuhaben. Diese Bildungsziele sind in Artikel 29 festgelegt und in Artikel 14 ist das Recht auf Religionsfreiheit zu finden.¹⁶ Beide Rechte, das Recht auf Bildung und auf Religionsfreiheit, sind

¹³ Schimming, „Der ist ausgebrochen,“ 93.

¹⁴ Alle Länder außer den USA haben zugestimmt. Manfred L. Pirner, „Menschenrechtsorientierte Religionspädagogik,“ in *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik*, Hrg. Bernhard Grümme und Manfred L. Pirner (Stuttgart: Kohlhammer, 2023), 298–313, 299.

¹⁵ EKD, *Zeit zum Wachsen. Kinderrechte im Fokus* (2022), https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/menschenrechte_kinderrechte_2022.pdf, abgerufen am 06.08.2024.

¹⁶ UNICEF, *Konvention über die Rechte des Kindes* (1989), https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonven-

für die Frage, ob Bildungsgerechtigkeit ohne religiöse Bildung möglich ist, von zentraler Bedeutung. Gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um religiöse Bildung in der Schule (nicht nur) in Deutschland, scheint der Stellenwert dieser für Kinder und Jugendliche alles andere als geklärt zu sein. Die zunehmende Säkularisierung sowie die Pluralisierung und Individualisierung von Religion in der Gesamtgesellschaft bilden sich auch in dem Diskurs um die Zukunft und zukunftsfähige Modelle des Religionsunterrichts ab.¹⁷ Dabei taucht auch die grundsätzliche Frage auf, inwiefern Religion überhaupt in die Schule gehört.

Argumentativ lässt sich zur Bearbeitung dieser Frage an Manfred L. Pirner anknüpfen, der in seiner Auseinandersetzung mit religiöser Bildung am Lernort Schule an den Menschenrechten ansetzt. Diese argumentative Ausgangslage lässt sich um einen theologischen Subjekt- und Bildungsbegriff ergänzen, der sich im Hinblick auf die Verwirklichung von Kinderrechten entfalten lässt. Damit kann herausgestellt werden, dass Bildungsgerechtigkeit vor dem Hintergrund eines theologisch fundierten Bildungsverständnisses ein Grundanliegen von Religionspädagogik darstellt.

Pirner nimmt die Menschen- und Kinderrechte als Ausgangspunkt für die Begründung, Zielsetzung und Gestaltung religiöser Bildung am Lernort Schule.¹⁸ Nach Pirner trage religiöse Bildung zur Verwirklichung des Rechts auf Religionsfreiheit und des Rechts auf Bildung bei.¹⁹ Er sieht einen zentralen Aspekt in der reflektierten Wahrnehmung der positiven und negativen Religionsfreiheit. Religiöse Bildung könne als

tion-neu-data.pdf abgerufen am 06.08.2024.

¹⁷ Von konfessionellem über konfessionell-kooperativem und interreligiös-dialogischem Religionsunterricht bis hin zu freiwilligen konfessionellen Angeboten, rein religionskundlichen Fächern und Ersatzfächern hat die föderale Bildungslandschaft in Deutschland eine große Bandbreite an Modellen zu bieten. Siehe dazu Michael Domsgen und Ulrike Witten, „Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland,“ in *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen*, Hrg. Michael Domsgen und Ulrike Witten (Bielefeld: transcript, 2022), 17–69, 18–53.

¹⁸ Neben dem Recht auf Religionsfreiheit nimmt Pirner auch den Aspekt der spirituellen Entwicklung des Kindes als Bestandteil einer ganzheitlichen Entwicklung als Grund dafür, dass das Recht auf Bildung auch religiöse Bildung beinhaltet. Die spirituelle Entwicklung ist im englischen Original der Kinderrechtskonvention explizit genannt, in der deutschen Übersetzung wurde der weniger religionsbezogene Begriff der seelischen Entwicklung genutzt. Manfred L. Pirner, „Kinderrechte und religiöse Bildung im Kontext Schule,“ in *Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule*, Hrg. Manfred L. Pirner, Michaela Gläser-Zikuda und Michael Krennerich (Frankfurt a. M.: Wochenschau, 2022), 220–36, hier 228–29.

¹⁹ *Ibidem*, 228–31.

konstruktive Auseinandersetzung mit kultureller und religiös-weltanschaulicher Pluralität einen Beitrag zur Selbstvergewisserung leisten, auch in Bezug auf den begrenzten Geltungsanspruch der eigenen Religion.²⁰ Pirner stellt den Einfluss von Religionen auf gemeinsam geteilte Grundwerte heraus.²¹ Im Sinne einer Öffentlichen Religionspädagogik bezieht er sich dabei auf den Ansatz einer öffentlichen Vernunft nach John Rawls und versteht unter Grundwerten diejenigen Werte, die „den meisten Menschen vernünftig erscheinen, unabhängig von ihren unterschiedlichen religiösen oder weltanschaulichen Orientierungen“²² und die zu einem guten Miteinander in einer pluralen Gesellschaft beitragen. Als Beispiel nennt er die Menschenrechte, die durch Religionen und Weltanschauungen mit einem spezifischen Sinnüberschuss bereichert werden können.²³ Den so entstehenden „übergreifenden Konsens“²⁴ könne man als aktiven Beitrag verschiedener weltanschaulicher und religiöser Gemeinschaften zum Gemeinwohl verstehen.²⁵

Ein Religionsunterricht im konzeptionellen Rahmen öffentlicher Religionspädagogik liefert somit einen Beitrag zur Demokratiebildung, da in diesem der anerkennende Umgang mit Vielfalt am Beispiel religiöser und weltanschaulicher Pluralität gelernt werden kann. Pirner betont eine Aufgabe und zugleich Chance für den konfessionellen Religionsunterricht, die sich aus der normativen Gestalt des übergreifenden Konsenses nach Rawls ergibt:

Es reicht eben nicht, einfach die bestehenden Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen wahrzunehmen; vielmehr geht es darum, dass sich die Religionen von den auf der Basis der öffentlichen Vernunft bereits konsensual erreichten grundlegenden Argumentationsmustern, Werten und Rechtsgrundsätzen *herausfordern* lassen zu mehr Menschlichkeit und damit auch zu mehr interkonfessioneller und interreligiöser Verständigung.²⁶

²⁰ *Ibidem*, 223.

²¹ Idem, „Menschenrechtsorientierte“, 301–2.

²² *Ibidem*, 301.

²³ *Ibidem*.

²⁴ John Rawls, Das Recht der Völker. Enthält: „Nochmals: Die Idee der öffentlichen Vernunft“, übers. v. Wilfried Hinsch (Berlin-New York: Walter de Gruyter, 2002), 35.

²⁵ Pirner, „Menschenrechtsorientierte“, 302.

²⁶ Manfred L. Pirner, „Religion und öffentliche Vernunft. Impulse aus der Diskussion um die Grundlagen liberaler Gesellschaften für eine Öffentliche Religionspädagogik“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67, H. 4 (2015): 310–18, 316.

Religiöse Bildung gestaltet sich daher auch als Wertebildung und bezieht den Umgang mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen ein. In der reflektierten Auseinandersetzung mit diesen könnten Lernende ihre eigenen Glaubenspositionen überdenken, wodurch ein Beitrag zur Wahrnehmung der Religionsfreiheit geleistet wird.²⁷

Kinder und Jugendliche sind als Subjekte ihrer Entwicklung in ihrer eigenen Lebensphase ernst zu nehmen, wofür nach Pirner eine subjektorientierte religiöse Bildung erforderlich sei, die an den Erfahrungen, Interessen und Fragen der jungen Menschen ansetzt, womit ihr Recht auf Persönlichkeitsentwicklung und Religionsfreiheit gewahrt werden könne.²⁸ Das hier genutzte Verständnis von Subjektorientierung geht auf den Ansatz von Joachim Kunstmann²⁹ zurück, den Birte Platow zurecht eher als Lernendenorientierung einordnet.³⁰ In den folgenden Überlegungen wird der Subjektbegriff theologisch und bildungstheoretisch stärker konturiert, um ihn für religionsdidaktische Anschlussüberlegungen mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit fruchtbar zu machen.

Pirner versteht anhand der von ihm genannten Aspekte der Subjektorientierung religiöse Bildung als Beitrag zur Wahrnehmung von Kinderrechten und leitet daraus ein *Kinderrecht auf religiöse Bildung* ab. Dieses begründet er von den Kinderrechten her:

In der Zusammenschau der Artikel 14, 27, 28 und 29 Kinderrechtskonvention lässt sich folglich gut begründet von einem *Kinderrecht auf religiöse Bildung* sprechen. Denn zur kompetenten Wahrnehmung ihres Rechts auf Religionsfreiheit brauchen Kinder und Jugendliche gerade in religiös-weltanschaulich pluralistischen Gesellschaften grundlegende Kenntnisse und Orientierungshilfen, die ihnen helfen, mit den spirituellen Dimensionen ihres Menschseins (v. a. im Sinne letzter Fragen nach dem Woher und Wohin des Lebens, nach dem Verbundensein mit anderen Menschen und der Natur oder nach Begründungen und Motivationen von Moral) sowie mit der Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen in ihrer Lebenswelt konstruktiv-lebensförderlich umzugehen.³¹

Da das Unterfangen, Kindern religiöse Bildung zu ermöglichen, sehr komplex ist und nicht von Erziehungsberechtigten allein wahrgenom-

²⁷ Idem, „Kinderrechte“, 223–24.

²⁸ *Ibidem*, 227.

²⁹ Joachim Kunstmann, *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung* (Stuttgart: Calwer, 2019).

³⁰ Birte Platow, *Religionspädagogik* (Stuttgart: Kohlhammer, 2020), 44.

³¹ Pirner, „Kinderrechte“, 230.

men werden kann, fällt religiöse Bildung auch in den Aufgabenbereich öffentlicher Bildung. Die Begründungen, die Pirner für religiöse Bildung in der öffentlichen Schule aufführt, gehen von den Menschenrechten, bzw. konkret den Kinderrechten aus und führen hin zur Verwirklichung von Menschenrechten. Als Beispiel sei hier genannt, dass die Sinnpotenziale der Religionen zur Förderung einer „Kultur der Menschenrechte“³² beitragen können. Als Gelingensbedingung ist zu ergänzen, dass religiöse Bildung ihren Beitrag zur Verwirklichung von Menschenrechten nur dann erfüllen kann, wenn sie selbst im Rahmen der Menschenrechte stattfindet. Nur dann lässt sie sich, so Pirner, auch von den Menschenrechten her begründen.³³

Zusammenfassend zeigt sich hier eine Begründungslogik für religiöse Bildung, die von den Menschenrechten und Kinderrechten auf die Menschenrechte blickt. Religiöse Bildung ist dabei ein Beitrag zur Menschenrechtsbildung und Verwirklichung von Kinderrechten.



Abbildung 1: Begründungsschema Menschenrecht auf religiöse Bildung

Auch wird deutlich, dass das Recht des Kindes auf religiöse Bildung von dem Recht auf Persönlichkeitsbildung her begründet wird. Diese Persönlichkeit, die auch religiöse Aspekte enthält, kann sich durch Bildung erst richtig entfalten.



Abbildung 2: Begründungsschema Kinderrecht auf religiöse Bildung

Bildungsungerechtigkeit bedeutet in der Konsequenz also, dass zum einen Menschenrechtsbildung gefährdet ist, wenn ungerechte Bildungsver-

³² Idem, „Menschenrechtsorientierte,“ 307.

³³ *Ibidem*.

hältnisse vorherrschen. Zum anderen bedeutet das, dass Kindern und Jugendlichen ihr Recht auf Bildung und somit die bestmögliche Entfaltung ihrer Persönlichkeit verwehrt würde.

3. Religiöse Bildung als Subjektwerdung

In Ergänzung zu den bei Pirner betonten menschen- und kinderrechtlichen Argumenten für das Recht auf religiöse Bildung, wird im Folgenden theologisch-anthropologisch und bildungstheoretisch argumentiert. Das geschieht auf der Grundannahme einer mehrdimensionalen Welter-schließung und einem bewussten Überschreiten von einem rein materi-alen oder funktionalen Verständnis von Bildung.³⁴ Peter Biehl versteht Bildung als „den lebenslangen Prozess der Subjektwerdung des Men-schen im Kontext menschlicher Lebensverhältnisse“³⁵. Dabei unterschei-det Biehl zwischen Personsein und Subjektwerden und verankert diese Unterscheidung in der Bildsamkeit des Menschen als Person, die durch transformatorische Bildungsprozesse entfaltet wird und Subjektwerdung ermöglicht.

In der Gottebenbildlichkeit des Menschen ist in theologischer Perspektive seine Bildsamkeit angelegt. Durch diese ist jedem Menschen in seiner Einzigartigkeit Würde zugesprochen und damit das Recht auf Bildung. Durch Bildung könne, so Judith Könemann, das verwirklicht werden, „was in der Gottebenbildlichkeit schon gegeben und ange-legt ist“³⁶. Sieht man, in Anlehnung an die ursprüngliche, theologische Begriffsbedeutung (wie z. B. bei Meister Eckhardt),³⁷ den Ausgangspunkt von Bildung beim Menschen als Geschöpf Gottes, ergibt sich, dass reli-giöse Bildung inklusiv zu gestalten ist, da alle Menschen ausnahmslos als Geschöpfe Gottes angesehen werden können. Das hat auch didaktische Konsequenzen:

³⁴ Werner H. Ritter und Henrik Simojoki, „Religion und das Recht des Kindes auf religiöse Bildung,“ in *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evan-gelischen und katholischen Religionsunterrichts*, Hrg. Georg Hilger, Werner H. Ritter, Konstantin Lindner, Henrik Simojoki und Eva Stögbauer, überarbeitete Neuausgabe (München-Stuttgart: Kösel und Calwer, 2014), 10–24.

³⁵ Peter Biehl, „Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht,“ in *Bildung und Bildungspolitik in theologis-cher Perspektive*, Hrg. Peter Biehl und Karl Ernst Nipkow (Münster: Lit, 2003), 111–52, 128.

³⁶ Judith Könemann, „Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik,“ in *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Hrg. Judith Könemann und Norbert Mette (Ostfildern: Grünewald, 2013), 37–51, 46.

³⁷ Ritter und Simojoki, „Religion,“ 14–15.

Religiöse Bildung muss von ihrem Selbstverständnis her inklusiv an der Verschiedenheit der an Lernprozessen beteiligten Subjekte orientiert sein, weil sie in jedem Menschen das Ebenbild Gottes wahrnimmt und wertschätzt.³⁸

Ein so verstandener Bildungsbegriff folgt einem *relationalen Gottebenbildlichkeitsverständnis*, wie es bei Ulf Liedke in seinem theologischen Inklusionsverständnis zu finden ist.³⁹ Bezieht man dieses relationale Ebenbildlichkeitsverständnis auf die Frage nach der Begründung der Bildsamkeit des Menschen, zeigt sich eine Anknüpfbarkeit an Liedkes inklusive theologische Ethik, wenn diese als normative Grundlage eines transformativen Bildungsbegriffs genutzt wird. Mit Liedke lässt sich die Ebenbildlichkeit des Menschen trinitätstheologisch entfalten und kann somit schöpfungstheologisch, christologisch und pneumatologisch unter dem Inklusionsaspekt präzisiert werden.⁴⁰ Die Relationalität der Gottebenbildlichkeit drückt sich schöpfungstheologisch in „der Grundbeziehung zu Gott als der alles bestimmenden Wirklichkeit“,⁴¹ der „Beziehung zur personalen und nichtpersonalen Mitwelt“⁴² sowie zu sich selbst aus und christologisch in der Menschwerdung Gottes, mit der durch die „Inkarnation und das Kreuzesgeschehen [...] *die Re-Inklusion des Menschen in die Gemeinschaft mit Gott*“⁴³ begründet wird. Die pneumatologische Pointe liegt in der versöhnten Gemeinschaft, die in der „sozialen Anerkennung des Andersseins Anderer“⁴⁴ Ausdruck findet, wodurch „eingespielte Diskriminierungsroutinen inklusiv dekonstruiert“⁴⁵ werden. Liedke fasst zusammen: „Inklusion ist jetzt die *Anerkennung der Anerkennung Gottes* im Glauben durch den Heiligen Geist.“⁴⁶

Liedkes Ethik zielt auf die antidiskriminierende Veränderung von Anerkennungsverhältnissen in sozialen Ordnungsstrukturen, hat

³⁸ Norbert Brieden, „Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Interdisziplinäre Sondierungen,“ in *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen*, Hrg. Bernhard Grümme und Thomas Schlag (Stuttgart: Kohlhammer, 2016), 42–62, hier 55.

³⁹ Ulf Liedke, „Gott ist die bunte Vielfalt für mich. Inklusion in systematisch-theologischer Perspektive,“ in *Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft*, Hrg. Ulf Liedke und Harald Wagner (Stuttgart: Kohlhammer, 2016), 71–88.

⁴⁰ *Ibidem*, 75–79.

⁴¹ *Ibidem*, 76.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*, 78.

⁴⁴ *Ibidem*, 79.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*, 78.

also auch ein wesentliches transformatorisches Moment.⁴⁷ Ein auf der Beziehung von Gott zum Menschen basierender, transformatorischer Bildungsbegriff, wie er hier skizziert ist, ist durch diese Konstitution als *relationaler Bildungsbegriff* zu verstehen. Die Relationalität stellt sich aus mindestens zwei Gründen als Herausforderung für die konkrete Gestaltung von Bildungsangeboten dar: Zum einen ist die Beziehung von Gott zum Menschen *für jeden Menschen einzigartig*. Zum anderen ist das Beziehungsgeschehen ein von Gott ausgehendes Geschehen und daher *für den Menschen unverfügbar*.⁴⁸ Bildung relational zu denken, macht sie zwar weniger anfällig für bildungsbürgerliche Normalvorstellungen oder rein ökonomische Zwecke als es bei einem kompetenzbezogenen Bildungsbegriff der Fall ist, der machtvollen Begrenzungen ausgesetzt ist.⁴⁹ Das kann als großer Vorteil gesehen werden, denn was genau Bildung in Bezug auf jeden einzelnen Menschen bedeuten kann, bleibt in einem von Gott ausgehenden Denken von Bildung in gewisser Weise schützend unbegreifbar.⁵⁰ Die Einzigartigkeit und Unverfügbarkeit der Beziehung, die Bildung zugrunde liegt, wirft aber auch die Frage auf, wie Bildungsprozesse auf dieser Grundlage überhaupt gestaltet werden können.

In der inklusiven Anerkennung nach Liedke sind zwei Punkte in Bezug auf diese Frage zentral: Erstens steckt in der Anerkennung des Andersseins Anderer der Impuls, auch anders bleiben zu dürfen, sich also nicht den Vorstellungen anderer anpassen zu müssen. Zweitens fordert diese Anerkennung dazu auf, diskriminierende Kategorisierungen zu überwinden. Mit Blick auf religiöse Bildung bedeutet das, dass sie nicht für alle Menschen dasselbe sein kann und auch nicht sein soll. Und es wird die Herausforderung deutlich, dass Bildungsprozesse vielfalts- und zugleich reifizierungssensibel zu gestalten sind, damit zum Beispiel Binnendifferenzierung nach starren Kategorien nicht zur Verstärkung von Unterscheidungen und somit zu Diskriminierungen führt.⁵¹

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Wilfried Joest und Johannes von Lüpke, *Dogmatik II: Der Weg Gottes mit dem Menschen*. 5. völlig neu überarbeitete Auflage (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012), 36–37.

⁴⁹ Pierre Bourdieu, „Abhängigkeit in der Unabhängigkeit,“ in idem, *Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2*, Hrg. Franz Schultheis und Stephan Egger (Berlin: Suhrkamp, 2018), 301–43.

⁵⁰ In den Kinderrechten sind recht klar Bildungsziele genannt, also auch Bildungsinhalte ableitbar, das ergibt sich aus einem theologischen Bildungsbegriff aber nicht!

⁵¹ Ulrike Witten, „Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive,“ in

Was mit Blick auf die zentrale Frage nach dem Verhältnis von religiöser Bildung und Bildungsgerechtigkeit festzuhalten ist: Bildsamkeit ist nach diesem Verständnis fest im Sein des Menschen verankert und das Recht auf Bildung ergibt sich für jeden Menschen aus der Gottebenbildlichkeit. Daraus folgt die nicht nur religionspädagogische Aufgabe, jedem Menschen Bildung zu ermöglichen. Zudem ist in einem solchen relationalen Bildungsbegriff, dem ein auf Dekonstruktion von Diskriminierung angelegter Transformationsmoment inhärent ist, die Ausrichtung auf Gerechtigkeit schon veranlagt. Mit dem Bildungsbegriff nach Biehl ist Bildung ein lebenslanger, transformatorischer Prozess in Auseinandersetzung mit der Umwelt, also dem Kontext menschlicher Lebensverhältnisse, der dabei eine konstituierende Funktion einnimmt: „Das Subjekt gewinnt die Freiheit des Denkens und Handelns nur in Auseinandersetzung mit einer Inhaltlichkeit, die nicht von ihm selbst stammt.“⁵² Hiermit wird deutlich, wie sich transformatorische Bildungsprozesse vollziehen, und zwar indem sich „beide Seiten, das Subjekt und die Wirklichkeit, an der sich das Subjekt bildet“⁵³, im Bildungsprozess verändern. Der Mensch, der als Geschöpf Gottes Person ist, und durch Bildung zum Subjekt wird, bildet sich also in Auseinandersetzung mit dem, was um ihn herum ist. Und hier kommt Religion als Phänomen zur Geltung, das den Kontext menschlicher Lebensverhältnisse mitgestaltet.

Mit einem weiten Religionsverständnis, wie es zum Beispiel Werner H. Ritter und Henrik Simojoki in Anlehnung an Gert Pickel nutzen, kann man von Religion als individuelle Überzeugungen, soziale Praktiken und Formen der Gemeinschaft reden.⁵⁴ Auch institutionelle Ausprägungen zählen zu diesem weiten Religionsbegriff.⁵⁵ In diesem begrifflichen Rahmen zeigt sich Religion als Phänomen auf vielseitige Weise in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Das geschieht in der Form von Spuren in Kultur und Geschichte und in Form von Werten. Religion begegnet aber auch als mögliche Antwort auf Fragen der Kontingenzbewältigung und als Resonanz auf Transzendenzbedürfnisse.⁵⁶

DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten, Hrg. Britta Konz und Anne Schröter (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022), 245–58, hier 252–53.

⁵² Biehl, „Die Wiederentdeckung“, 128.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Ritter und Simojoki, „Religion“, 11.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ Friedrich Schweitzer, „Religiöse Bildung in der Schule“, in: *Religionspädagogisches Kompendium*, Hrg. Martin Rothgangel, Gottfried Adam und Rainer Lachmann, 8.

Religiöse Bildung soll zur Begegnung und Auseinandersetzung mit diesen Aspekten von Religion befähigen. Dabei ist zu beachten, dass Religion nicht allen Kindern gleichermaßen durch ihre Lebenswelt vertraut ist. Es lohnt sich allerdings, von den Eigenheiten von Religion aus zu begründen, warum ein bildender Zugang zu dieser ermöglicht werden soll.

Religiöse Bildung ermöglicht einen spezifischen Zugang zur Welt über das Phänomen Religion. Für den Bereich der religiösen Bildung ist nach Bernhard Dressler der Weltzugang über Probleme konstitutiver Rationalität wesentlich, in dem es um die Fragen der menschlichen Existenz geht. Die Auseinandersetzung mit Religion betrifft auch „die Ausbildung einer religiösen Sprach- und Ausdruckskompetenz, die selbst immer wieder reflexiv eingeholt wird“.⁵⁷ Hierzu gehört die Fähigkeit, Unterscheidungen zwischen den Domänen zu treffen, zum Beispiel durch die Unterscheidung von religiöser und naturwissenschaftlicher Sprache.⁵⁸

Zudem biete nach Friedrich Schweitzer Religion einen Zugang zu den *großen Fragen* von Kindern und Jugendlichen, und zwar unabhängig von deren religiöser oder nicht-religiöser Sozialisation, auf die Religion potenziell auch Antworten bieten könne.⁵⁹ Angesichts der großen religiösen und nicht-religiösen Pluralität von Lernenden betonen Georg Langenhorst und Elisabeth Naurath, dass auch explizit religiös konnotierte Fragen von Kindern zu den großen Fragen zählen können.⁶⁰ In den großen Fragen von Kindern und Jugendlichen zeige sich Religion nach Schweitzer zum einen „*als unabdingbare Dimension des Menschseins*“⁶¹ und zum anderen „*als Dimension der Selbstwerdung*“⁶². Beide Dimensionen beziehen sich auf religiöse Aspekte des Subjektwerdens, was für religiöse

Aufl. (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013), 92–105, 94–95.

⁵⁷ Martina Kumlehn, Art. „Bildung, religiöse,“ in *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon* (www.wirelex.de) (2015): 2.1. https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_religise.100082.

⁵⁸ Bernhard Dressler, „Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs,“ *Theo-Web* 4, H. 1 (2005): 50–63 und Bernhard Dressler, „Hat der Religionsunterricht Zukunft?,“ *Loccumer Pelikan*, H. 3 (2013): 103–9, 103.

⁵⁹ Friedrich Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher* (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2000), 28–38.

⁶⁰ Georg Langenhorst und Elisabeth Naurath, „Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten,“ in *Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch*, Hrg. Saskia Eisenhardt, Kathrin S. Kürzinger, Elisabeth Naurath und Uta Pohl-Patalong (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2019), 28–36.

⁶¹ Schweitzer, „Religiöse Bildung,“ 94.

⁶² *Ibidem*, 95.

Bildung bedeutet, dass ein Zugang zu Religion angeboten werden sollte, um dem Menschen vollumfänglich Subjektwerdung zu ermöglichen.

Zusammengefasst liegt hier die Begründung von religiöser Bildung zum einen in der Person als Ebenbild Gottes verankert. In der Person ist die Bildsamkeit angelegt und durch Bildung wird Subjektwerdung ermöglicht. Die Argumentation geht also von der Person aus über Bildung hin zum Subjekt.



Abbildung 3: Begründungsschema Bildung – von der Person zum Subjekt

Mit einem transformatorischen Bildungsbegriff lässt sich eine weitere Argumentation nachzeichnen. Bildung in Auseinandersetzung mit der Umwelt kann zur Begründung des Rechts auf religiöse Bildung an dem Phänomen Religion ansetzen. Religiöse Bildung bietet die reflexive Auseinandersetzung mit Religion an und zielt auf ein sich bildendes Subjekt. Auch hier führt die Begründung hin zum Subjekt.

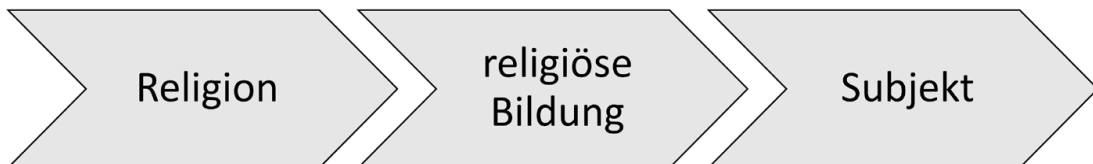


Abbildung 4: Begründungsschema religiöse Bildung – von der Religion zum Subjekt

In der Kombination beider Argumentationsstränge zeigt sich: Damit aus Personen Subjekte werden können, muss ihnen eine transformatorische Auseinandersetzung mit der Welt und somit auch mit Religion ermöglicht werden.⁶³ Die dargestellte Begründungslogik ist dahingehend ergeb-

⁶³ Religionsdidaktisch bedeutet das, am Subjekt anzusetzen und dessen Anspruch auf religiöse Bildung wahr- und ernst zu nehmen. Durch eine konsequente Subjektorientierung kann das sich bildende Subjekt in diesem Prozess begleitet werden, wie Naurath zum Beispiel für die Kindertheologie als Ansatz der Ermöglichung religiöser Bildung aufzeigt. Elisabeth Naurath, „Subjektorientierung und Pluralitätsfähigkeit. Evangelisches Bildungsverständnis heute,“ in *Reformation heute. Band V. Menschenbilder und Lebenswirklichkeiten*, Hrg. Bernd Oberdorfer und Eva Matthes (Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2019), 171–85, hier 175–79.

nisoffen, dass die transformatorische Auseinandersetzung mit Religion nicht auf Religionsaffirmation zielt, sondern vor dem Hintergrund der positiven und negativen Religionsfreiheit zu verstehen ist.

4. Religiöse Bildung und Bildungsgerechtigkeit

In der vorangegangenen Argumentation zeigt sich, dass religiöse Bildung zu den Rechten von Kindern und Jugendlichen gehört und nötig für die Persönlichkeitsbildung und Subjektwerdung ist. Das Kinderrecht auf Bildung lässt sich demnach nicht ohne religiöse Bildung verwirklichen. Keine Gerechtigkeit ohne religiöse Bildung? – Diese Frage lässt sich deutlich mit „ja“ beantworten. Allerdings, und das wird ebenso deutlich, kann dieses Recht nur dann verwirklicht werden, wenn es für alle gilt. Bildungsgerechtigkeit kann also nur erreicht werden, wenn religiöse Bildung selbst gerecht gestaltet wird. Die in Abschnitt 1 vorgestellten Beispiele zeigen allerdings, dass religiöse Bildung nicht immer für alle gleich zugänglich ist. Das heißt, die Frage nach Bildungsgerechtigkeit muss an dieser Stelle konkretisiert werden.

Dafür gilt es zunächst, das der Ungerechtigkeitsdiagnose zugrundeliegende Gerechtigkeitsverständnis transparent zu machen. Denn in der Auseinandersetzung mit Bildungsgerechtigkeit werden allgemein und auch im religionspädagogischen Diskurs verschiedene, gleichermaßen überzeugende Gerechtigkeitstheorien genutzt.⁶⁴ Die vorangegangenen Ausführungen betonen das Recht eines jeden Kindes auf Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Dabei liegt der Fokus darauf, dass es jungen Menschen ermöglicht werden soll, diese Rechte wahrzunehmen. Insgesamt geht es also um die Ermöglichung von religiöser Bildung und die Befähigung zum Handeln. Daher bietet sich hier die Bezugnahme auf einen Gerechtigkeitsansatz an, der auf Befähigungsgerechtigkeit abzielt.

Der *capability approach*, im Bildungskontext vor allem von Martha C. Nussbaum repräsentiert, misst Gerechtigkeit an der Schaffung von Verwirklichungs- und Teilhabechancen. Gerechtigkeit ist demnach gegeben, wenn Bedingungen geschaffen werden, unter denen alle Menschen die Möglichkeit haben, bestimmte Grundfähigkeiten zu nutzen. Von diesen können sie dann Gebrauch machen und dadurch ein gutes Leben führen.⁶⁵ Wichtig bei diesem Ansatz ist, dass Gerechtigkeit nicht daran gemessen wird, dass Menschen die Fähigkeiten tatsächlich

⁶⁴ Siehe dazu Bernhard Grümme, *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung* (Stuttgart: Kohlhammer, 2014).

⁶⁵ Martha C. Nussbaum, „Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus,“ in *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*,

nutzen, sondern daran, dass sie es könnten. Nussbaum hat eine Liste mit elf Grundfähigkeiten erstellt, die jedem Menschen ermöglicht werden sollen. In Bezug auf Bildungsgerechtigkeit finden sich viele direkte Anknüpfungspunkte in dem Ansatz.⁶⁶ Neben sozialen und emotionalen Fähigkeiten werden die Fähigkeit „zu phantasieren, zu denken und zu schlußfolgern“⁶⁷ sowie Urteilsfähigkeit und Autonomie aufgeführt.⁶⁸

Mit Nussbaum lässt sich fragen: Was trägt religiöse Bildung zu einem guten Leben bei? Religiöse Bildung kann, wenn sie unter gerechten Bedingungen erfolgt, als kognitive Bildung das Denken und Schlussfolgern in der Auseinandersetzung mit Religion ermöglichen. Sie kann als Demokratiebildung zu einem respektvollen Miteinander im Sinne der Menschenrechte beitragen. Bei Nussbaum ist das explizit festgehalten als die Fähigkeit „für und mit anderen leben zu können“⁶⁹. Als Wertebildung kann gerechte religiöse Bildung alle Lernenden dazu befähigen, „sich eine Auffassung des Guten zu bilden“⁷⁰. Und als Persönlichkeitsbildung befähigt sie dazu, „das eigene Leben und nicht das von irgend jemand anderem zu leben“.⁷¹ Bildungsgerechtigkeit zeigt sich demnach als Ermöglichung von Teilhabe an religiöser Bildung für alle Kinder und Jugendlichen.

Zwar sind in der Liste von Nussbaum keine explizit transzendenzbezogenen oder religiösen Fähigkeiten genannt, aber da von der Liste kein Vollständigkeitsanspruch ausgeht,⁷² lässt sich auf Basis der vorangegangenen Erläuterungen zur religiösen Bildung folgende Schlussfolgerung ziehen: Die Fähigkeit zum Umgang mit Religion auf immanenter Ebene und mit Transzendenzbezug gehört durchaus zu einem guten Leben und lässt sich somit der Liste von Grundfähigkeiten hinzufügen. Die Befähigung zu religiöser Bildung kann entsprechend als Befähigung zum Umgang mit Religion verstanden werden. Hier kommt auch die zu Beginn des Beitrags im Zusammenhang mit Kinderrechten genannte Religionsfreiheit wieder

Hrg. Micha Brumlik und Hauke Brunkhorst (Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1995), 323–61, hier 338–46.

⁶⁶ An der auf gesellschaftliche Teilhabe ausgerichteten Gerechtigkeitstheorie Nussbaums zeigt sich nach Grümme jedoch eine Schwachstelle in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit: „Anstatt Strukturen von Ungerechtigkeiten zu beseitigen und gerechte Bedingungen zu schaffen, tendiert Nussbaums Konzept letztlich zum Kompensatorischen.“ (Grümme, *Bildungsgerechtigkeit*, 64)

⁶⁷ Nussbaum, „Menschliches Tun“, 339.

⁶⁸ *Ibidem*, 339–40.

⁶⁹ *Ibidem*, 340.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² *Ibidem*, 334.

ins Spiel, denn religiös gebildete Menschen können bewusst ihr Recht auf Religionsfreiheit nutzen, sowohl als positive als auch als negative Freiheit. So kann religiöse Bildung eben auch dazu beitragen, dass Lernenden in der Auseinandersetzung mit Religion jeweils für sich feststellen, dass Religion für sie keine persönliche oder transzendente Bedeutung hat. In Anknüpfung an die Gerechtigkeitstheorie von Nussbaum lässt sich zusammenfassen: Ohne die Befähigung zu religiöser Bildung fehlt etwas zum guten Leben. Wird nicht allen ein gutes Leben ermöglicht, gibt es keine Gerechtigkeit.⁷³

5. Religionspädagogik als Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit

Das Recht des Kindes auf Bildung im Allgemeinen und religiöse Bildung im Speziellen kann nicht nur menschenrechtlich begründet werden. Aus religionspädagogischer Sicht ist die nennenswerte theologische, anthropologische und bildungstheoretische Grundlage zu betonen. Wenn nun aber religiöse Bildung nicht allen Kindern und Jugendlichen gleichberechtigt ermöglicht wird, liegt ein klarer Fall von Bildungsungerechtigkeit vor. Dieser hat durch das Verständnis von Bildung als Subjektwerdung eine existenzielle Relevanz. Wird Bildung verwehrt oder der Zugang zu dieser erschwert, werden junge Menschen daran gehindert, ihr Subjektsein zu entwickeln. Bildungsgerechtigkeit ist allerdings bislang keine Realität, sondern höchstens eine Utopie. Auch im Religionsunterricht finden Benachteiligungen statt. Daher wird im Folgenden exemplarisch aufgezeigt, wie Ungerechtigkeiten begegnet werden kann. Dazu werden die zu Beginn des Beitrags genannten Beispiele aus der Religionspädagogik an dieser Stelle wieder aufgegriffen.

Die Kritik am Religionsunterricht, er orientiere sich an der Mittelschicht, aus der in vielen Teilen auch die Lehrkräfte stammen, weist auf ein Grundsatzproblem hin. Bildungsorte sind geprägt von

⁷³ Allerdings zeigt sich in Bezug auf die strukturellen Bedingungen eine Grenze, die an dieser Stelle zumindest erwähnt sei: „Diese Gerechtigkeitskonzeption visiert einen Gerechtigkeitssockel an. Sobald diese Grundgüter gegeben sind, wird über diesem Grundniveau sehr wohl Ungleichheit akzeptiert.“ (Grümme, *Bildungsgerechtigkeit*, 59) Auf Bildungsgerechtigkeit bezogen lässt sich folgende These unter Rückgriff auf die Theorien Bourdieus formulieren: Wenn Sockelgerechtigkeit hergestellt ist, können sich darüber hinaus Ungerechtigkeiten bildungschancenrelevant ausbilden, beispielsweise aufgrund von Passungsunterschieden in Bildungsprozessen im schulischen Religionsunterricht, wenn benachteiligende Adressierungen stattfinden, also z. B. generell privilegierte Kinder und Jugendliche aufgrund ihres ästhetischen Empfindens als Ausprägung des Habitus einen besseren Zugang zu Bildern haben, die im Zusammenhang mit biblischen Erzählungen didaktisch eingesetzt werden.

Abgrenzungen, die die Stabilität sozialer Ordnungen sichern sollen. Das geschieht meist sehr unauffällig durch Ausdrucksformen des Habitus. Pierre Bourdieu hat den Begriff *Doxa* genutzt, um dieses Phänomen zu beschreiben. Diese Abgrenzungen, also Distinktionen, finden innerhalb einer sozialen Ordnung statt, die sozioökonomische Differenzen mitunter als natürlich erscheinen lassen.⁷⁴ Ungerechte Ungleichheiten wirken dadurch oft gar nicht ungerecht. Um die Doxa aufzudecken, hilft es, sich die eigene Beteiligung an habituellen und distinktiven Praktiken bewusst zu machen und eine *kontextsensible kritische Selbstreflexivität*, wie Grümme sie als Rahmenbedingung für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik beschreibt, als Teil der Professionalität von (Religions-)Lehrpersonen einzuüben.⁷⁵ Durch die Reflexion des eigenen Handelns und diesem zugrundeliegenden Werten und Haltungen können Distinktionen erkannt und abgebaut werden.

Damit zusammenhängend zeigt sich eine weitere Herausforderung für gerechte religiöse Bildung. Wie am Beispiel der Deutung von Jesus als Frankenstein's Monster oder als Zombie deutlich wird, können sprachliche Ausdrücke Irritationen hervorrufen. Diese Irritationen kommen deshalb zustande, weil eine bestimmte Vorstellung von angemessener religiöser Rede und sprachlicher Ästhetik vorherrscht. Auch hier zeigt sich der Habitus und wirkt auf die Wahrnehmung, Anerkennung und Bewertung solcher Deutungen ein.⁷⁶ Um ein Bewusstsein für die Vielfalt religiöser Sprachformen zu entwickeln, ist eine Sensibilität für Logiken und Sprache in verschiedenen Milieus wichtig.⁷⁷ Diese eröffnet auch die Möglichkeit, ein inklusives Verständnis von Theologie im Religionsunterricht zu entfalten. Wenn die Vielfalt religiöser Sprache und die Vielfalt an Deutungen anerkannt werden, können mehr Lernende am Theologisieren teilhaben, als wenn sich auf ein bestimmtes begriffliches Repertoire beschränkt wird. Und damit kann im Sinne Liedkes die Anerkennung des Andersseins

⁷⁴ Werner Fuchs-Heinritz und Alexandra König, *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*, 2. überarbeitete Auflage (Konstanz-München: UVK, 2011), 204–5.

⁷⁵ Grümme, *Heterogenität in der Religionspädagogik*, 96–97.

⁷⁶ Schimming, „Der ist ausgebrochen“.

⁷⁷ Zudem sind die „enge Verwobenheit von Fachlichkeit und Sprachlichkeit in allen Lernprozessen konsequent zu berücksichtigen“ und der grundlegende, aber Lernende verschieden stark betreffende Unterschied von familiärer und alltäglicher Sprache zu religiöser Sprache als Bildungs- und Fachsprache zu beachten. Altmeyer, Stefan, „Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen“, in *Sprachsensibler Religionsunterricht*, Hrg. Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder und Friedrich Schweitzer (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2021), 14–29, wörtliches Zitat auf Seite 15.

Anderer als religionsdidaktisches Prinzip zu gerechter religiöser Bildung beitragen.

Diese zwei Impulse zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit im Religionsunterricht zeigen exemplarisch die Sensibilität für unterschiedliche Lernbedingungen und das Ermöglichen von Bildungsgerechtigkeit als zentrale Aufgaben der Religionspädagogik. Religiöse Bildung in der Schule erhält durch die verschiedenen Organisationsformen bestimmte Schwerpunktsetzungen, die jeweils eigene Begründungslinien verfolgen, die spezifische Aspekte religiöser Bildung fokussieren, und zum Beispiel die religionskulturelle oder anthropologische Relevanz betonen.⁷⁸ In gegenwärtigen Entwicklungen der Organisationsformen schulischen Religionsunterrichts geht es vielfach um die Wahrnehmung von und den Umgang mit religiöser und konfessioneller Pluralität sowie Fragen der organisatorischen und fachdidaktischen Kooperation.⁷⁹ Damit wird demografischen Veränderungen Rechnung getragen, um mit zunehmend pluralitätsfähigen Modellen „dem Recht auf Religion und religiöser Bildung angesichts von Pluralisierung, Individualisierung und Entkirchlichung im Rahmen von unterschiedlichen Organisationsformen Rechnung tragen zu können“.⁸⁰ Zusammengefasst ist das Angebot von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit im Bereich religiöser Bildung bleibend wichtig – und das unabhängig davon, nach welchem konkreten Modell Religionsunterricht erteilt wird.

⁷⁸ Ritter und Simojoki, „Religion,“ 20–23.

⁷⁹ Einen guten Überblick über diese Entwicklungen bieten Johanna Hock und David Käbisch, „Von der Makro- zur Mikroebene. Die Pluralitätsfähigkeit des Religionsunterrichts und seiner Organisationsformen im Spiegel der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung,“ *Theo-Web* 22, H. 2 (2023): 331–50. <https://doi.org/10.23770/tw0317>.

⁸⁰ *Ibidem*, 347.