

Einführung

Entgegen allen Sonntagsreden von Chancengleichheit in der Schule, von Gerechtigkeit durch Bildung und vor allem von gerechten Verhältnissen in der Schule zeigt sich: Schule und Unterricht haben ein massives Problem mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit. Gerade die OECD und andere groß angelegte Schulstudien haben mit Vehemenz auf ein erhebliches Desiderat hinsichtlich realisierter Bildungsgerechtigkeit aufmerksam gemacht. In kaum einem anderen Land „tragen die soziale Lage, das Bildungsniveau, die kulturellen Ressourcen und Aktivitäten sowie der Migrationsstatus von Familien sowohl gemeinsam als auch in jeweils besonderer Weise zur Entstehung und Weitergabe von Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb bei“.¹

Inzwischen wird das Thema der Bildungsgerechtigkeit in Bildungssoziologie, in Pädagogik, in der Philosophie sowie in der theologischen Sozialethik intensiv erforscht. Dem ist aber die Religionspädagogik bisher nicht hinreichend gerecht geworden. Die Religionspädagogik hat insofern hier erheblichen Nachholbedarf. Ein solches Desiderat fällt umso schwerer ins Gewicht, als sich die Religionspädagogik schon aus inhaltlichen Gründen notwendigerweise mit dem Themenkomplex der Bildungsgerechtigkeit zu beschäftigen hat. Fundiert in der Theologie der Gottesebenbildlichkeit jedes Menschen müsste sie schon in inhaltlichem Sinn ein Lernen auf Gerechtigkeit hin anstreben. Sie hätte – formal – grundsätzlich aus einer Option für die Armen und Benachteiligten heraus den Zuspruch biblischer Gerechtigkeit in Bildungsprozessen Realität werden zu lassen, da doch jeder Mensch Kind und Ebenbild Gottes ist.² Es geht in ihren eigenen Grundlegungen und didaktischen Zielsetzungen zentral um Mündigkeit und Autonomie der Lernenden. Vor dem Hintergrund einer Gottesebenbildlichkeitstheologie wird ein Menschenrecht auf Bildung damit zur religionspädagogischen Sache und Aufgabe selbst.

So gesehen, wird im Kontext religiöser Bildung am Ort der Schule exemplarisch offenkundig, dass es der Bildungspolitik bisher immer noch nicht in ausreichendem Maß gelungen ist, die Kluft zwischen privilegierten und benachteiligten Schülerinnen und Schülern zu verringern. Als Ort allgemeiner Bildung steht der Religionsunterricht vor der Frage, wie er sich mit brisanten

¹ BAUMERT, JÜRGEN, SCHÜMER, GUNDEL (2001, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb; in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, 379.

² Vgl. GRÜMME, BERNHARD (2014), Bildungsgerechtigkeit. Ein religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart, 96–108.

und auch prekären Bildungslagen auseinandersetzt und welche Herausforderungen sich in diesem Zusammenhang für die religionspädagogische Reflexion ergeben.

Natürlich ist nicht jedes Zeugnis sozialer und religiöser Heterogenität bereits ein Zeugnis von Bildungsungerechtigkeit. Dies würde den Eigenwert religiöser Semantik in ihrer Pluralität unterlaufen, wie er im religionspädagogischen Postulat der Subjektorientierung markiert wird. Und doch lässt sich aufzeigen, inwiefern die Religionspädagogik stärker über eigene bildungsgerechtigkeitsrelevante Implikationen reflektieren muss, gerade dann, wenn sie solche entgegen der eigenen Intention zu reproduzieren droht. Zudem rückt in den Fokus, was bislang in der Bildungssoziologie und Bildungsforschung im Allgemeinen und vor allem in der Religionspädagogik in den Hintergrund getreten ist: die reflexiv-kritische Aufmerksamkeit dafür, dass der Religionsunterricht selber in Wechselwirkung mit strukturellen, habituellen und sozialen Bedingungen als ordentliches Schulfach zur Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern beiträgt.³

Die vorliegende Veröffentlichung ist bestrebt, auf die benannten Desiderate intensiver einzugehen. Ihr liegen im Kern Beiträge einer gemeinsam von uns organisierten und durchgeführten Tagung zugrunde, die am 28. und 29. November 2014 unter dem Titel „Bildungsgerechtigkeit in religionspädagogischer Perspektive“ an der Akademie Schwerte durchgeführt wurde. Ob schon – wie schon die damalige Tagung – interdisziplinär ausgerichtet, liegt die Zielsetzung des hier vorgelegten Bandes schwerpunktmäßig in einer religionspädagogisch relevanten Horizonsweiterung. Zusätzlich zu den überarbeiteten Beiträgen der damaligen Tagung wurden weitere Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichen Fachdisziplinen um ihre Einordnungen und Einschätzungen gebeten.

Der Schwerpunktsetzung der Beiträge liegt dabei eine vierfache Zielrichtung zugrunde: Erstens geht es um die Rezeption und Interpretation aktueller empirischer Einsichten zum Thema. Zweitens soll die in den Bildungswissenschaften geführte Debatte zur Bildungsgerechtigkeit dargestellt werden, um so für die interdisziplinäre Orientierung mögliche Anknüpfungsstellen zu schaffen. Drittens werden im Zusammenspiel mit der theologischen Sozialethik aus ökumenischer Perspektive mögliche theologische Grundlagen thematisiert und viertens soll damit insgesamt die religionspädagogische Reflexion in einer dezidiert bildungsgerechten Perspektive verstärkt werden, um damit sowohl die Theoriearbeit wie die Praxis religiöser Bildung zu befördern.

Aus dieser Zielsetzung erklärt sich der Aufbau des Bandes, durch den drei unterschiedliche Perspektiven in eine diskursiv ausgerichtete Konstellation zueinander gebracht werden sollen. Der erste, quantitativ dominierende Zu-

³ GRÜMME, BERNHARD (2014), Bildungsgerechtigkeit. Ein religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart, 155–250.

gang versammelt religionspädagogische Perspektiven. Hier analysiert Norbert Mette vor einem gerechtigkeits theologischen und gerechtigkeits theoretischen Hintergrund kirchliche Stellungnahmen zur Bildungsgerechtigkeit. Marcin Morawski diskutiert den Ertrag bildungssoziologischer Studien für die Religionspädagogik und Norbert Brieden analysiert die brisante Inklusionsdebatte in bildungsgerechtigkeits theoretischer Ausrichtung. Patrik Dzambo nimmt in einer kritischen Fortschreibung kulturhermeneutischer Religionspädagogik die gerechtigkeits relevanten Aspekte der durch Tattoos vollzogenen Selbstkonstruktion Jugendlicher in den Blick. Inwiefern der Religionsunterricht selber durch bestimmte sprachliche, hermeneutische und habituelle Hintergrundannahmen gerechtigkeits theoretisch hoch relevant ist, ja sogar inwiefern religionspädagogische Praxis selber an der Genese von Bildungsungerechtigkeit beteiligt ist, zeigt sich in den daran anschließenden Beiträgen: hier untersucht Alexander Unsers religionsunterrichtliche Praxis mit Hilfe eines empirischen Methodenarsenals, Frank Lütze setzt sich in thematischer Hinsicht mit dem Hauptschulreligionsunterricht und den entsprechenden Lehrplänen auseinander, Stefan Altmeyer und Katharina Funken greifen für ihre Analyse sprachlicher Kommunikationsmuster auf die Korpuslinguistik zurück, Bernhard Grümme legt vom Dialog mit der Bildungssoziologie aus seinen Fokus auf die unterrichtlichen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und Viera Pirker setzt schliesslich in ihrer Beschäftigung mit der Thematik einen dezidiert pastoralpsychologischen Akzent. Einen über den Religionsunterricht hinaus erweiterten Zuschnitt haben die Überlegungen von Judith Könemann, die zeigt, dass Bildungsgerechtigkeit über den engen Rahmen schulischer religiöser Bildung nicht minder an außerschulischen Lernorten hoch bedeutsam ist.

Obschon diese religionspädagogischen Beiträge je schon interdisziplinär anschlussfähig sein und so das Gespräch mit den Humanwissenschaften eröffnen wollen, wechseln die beiden anderen Perspektiven die Blickrichtung. Sie wenden sich gleichsam von außen der religionspädagogischen Debatte zu bzw. eröffnen zumindest Anschlussstellen für die religionspädagogische Reflexion: Aus dem Blickwinkel von Bildungsphilosophie, Erziehungswissenschaft und Pädagogik bringen Krassimir Stojanov eine von Axel Honneths Anerkennungstheorie gespeiste Bildungsphilosophie ins Spiel, während Roland Reichenbach auf die Ungleichheitsforschung bezogene, Henning Schluss allgemeinpädagogische und schließlich Annette Scheunpflug globalisierungsbezogene Zugänge eröffnen. Demgegenüber entfalten in der dritten Perspektive Monika Bobbert und Axel Bernd Kunze auf dezidierte Weise mögliche Positionierungen zur Bildungsgerechtigkeitsdiskussion aus der Perspektive theologischer Sozialethik.

Bildungsgerechtigkeit ist kein Thema, das nur aus der Außenperspektive zu erörtern ist. Inwiefern vielmehr berufsbiografische, religiöse und ethische Aspekte gerade bei einer religionspädagogischen Annäherung ineinandergreifen, zeigt Thomas Schlag. Wegen dieser Interdependenz der Aspekte

können seine Überlegungen auch als Bündelung und Perspektivierung der in diesem Band vorgelegten Reflexionen verstanden werden.

Eine solche Konstellation von Religionspädagogik, Bildungswissenschaften und Sozialethik hätte ihr Ziel erreicht, wenn ein kritisch-produktiver Reflexionsprozess innerhalb der Religionspädagogik angestoßen wird. Auch wenn es natürlich illusorisch wäre, von hier aus schon eine stärkere Realisierungspraxis in bildungsgerechter Perspektive zu erwarten, so können dadurch doch wohl Irritationen, neue Orientierungen und selbstkritische Befragungen angestoßen werden. Damit wäre dann zumindest schon einmal etwas vom transformativen Zug und der transformierenden Kraft ins Spiel gebracht, die im besten Fall jedem Bildungsprozess innewohnen.⁴

Stuttgart, im Mai 2016

Bernhard Grümme
Thomas Schlag

⁴ Vgl. HANS-CHRISTOPH KOLLER (2012), *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse*, Stuttgart.

Bildung und Gerechtigkeit – religionspädagogische Annäherungen. Eine Zwischenbilanz

Norbert Mette

Vorangestellte Thesen

1. Will sich die Religionspädagogik in die Debatte über „Bildungsgerechtigkeit“ einmischen, muss sie plausibel machen können, dass es sich bei dem Thema um eine Angelegenheit handelt, zu der auch aus christlicher Sicht ein Beitrag zu leisten ist.
2. Dazu gilt es, sich des theologischen Verständnisses von Bildung einerseits und Gerechtigkeit andererseits zu vergewissern und den Zusammenhang zwischen beiden aufzuweisen.
3. Zugleich muss die Religionspädagogik bemüht sein, ihre theologischen Perspektiven auf die Thematik plausibel in einen interdisziplinären Diskurs zur „Bildungsgerechtigkeit“ einzubringen.
4. Die empirische Forschung zur Bildungsgerechtigkeit steckt innerhalb der Religionspädagogik noch in den Anfängen.
5. Für eine bildungsgerechte Praxis hat die Religionspädagogik allererst in den eigenen Reihen der Kirche einzutreten, will sie dieses Anliegen überzeugend auch in der allgemeinen Öffentlichkeit vertreten.

1. Bildungsgerechtigkeit in der Religionspädagogik – in der Diskussion

Nachdem lange Zeit die in der Öffentlichkeit geführte Debatte in der Religionspädagogik kaum Beachtung gefunden hat, ist sie inzwischen auch für sie zum Thema geworden, das teilweise kontrovers erörtert wird. So hat auf den Artikel von Judith Könemann (2013b) über Bildungsgerechtigkeit als Herausforderung für die Religionspädagogik Alexander Unser (2014) eine Replik verfasst, in der er an der Position von Könemann kritisiert, dass sie auf ein einseitig auf den Autonomiegewinn des Individuums verpflichtetes Bildungsverständnis setze und damit die Ursachen der Bildungsungerechtigkeit nicht zureichend in den Blick bekomme. Ausgeblendet bleibe die Frage nach den gesellschaftlichen Strukturen und deren Reproduktion im Bildungsbereich. Um dem auf die Spur zu kommen, hält Unser den soziologischen Zugang von Pierre Bourdieu für aufschlussreich, weil nach ihm „das Problem der Bildungsbenachteiligung nicht in rationalen Entscheidungen des Individuums,

sondern in Konflikten zwischen Kulturen und Lebensstilen der einzelnen Milieus“ (UNSER 2014, 21) zu verorten sei. Die Bildungsinstitutionen würden in ihrer Weise der Wissensvermittlung diejenigen nochmals privilegieren, die sowieso bereits von ihrer gesellschaftlichen Herkunft her privilegiert seien. Für die Religionspädagogik bestehe die Herausforderung der Bildungsgerechtigkeit demnach darin, dass sie sich selbstkritisch prüfen müsse, welchen Ort sie innerhalb des Bildungssystems einnehme, konkret also etwa untersuche und sich Rechenschaft darüber ablege, ob und wie stark sowohl von der Herkunft der Lehrkräfte als auch von den didaktischen Konzepten und Materialien her der Religionsunterricht an einer Milieuverengung leide.

Angesichts einer möglicherweise drohenden Selbstüberschätzung der Religionspädagogik, sie könne, nachdem sie das Thema Bildungsgerechtigkeit für sich entdeckt habe, ihrerseits durch religiöse Bildung zu einem Mehr an Gerechtigkeit beitragen, haben Stefan Altmeyer und Bernhard Grümme (2014) einen Zwischenruf erhoben, mit dem sie auf die erheblichen Schwierigkeiten aufmerksam machen möchten, die sich bei einer ernsthaften Beschäftigung mit diesem Problembereich einstellen. So sei angesichts der aktuellen Faktenlage im Bildungssystem nüchtern zu konstatieren, dass trotz mancher Reformprozesse, die infolge der internationalen Vergleichsstudien wie PISA in die Wege geleitet worden seien, sich im deutschsprachigen Raum an den sozialen Ungerechtigkeitsstrukturen, die sich auch im Bildungssystem reproduzieren würden, nichts Gravierendes verändert habe. Deswegen sei vor einer naiven Überschätzung der Möglichkeiten von Bildung zu warnen. Um die Ursachen dafür namhaft machen zu können, greifen auch Altmeyer und Grümme ebenfalls auf die Theorie von Bourdieu zurück und kommen zu der Schlussfolgerung: „Das Projekt, soziale Gerechtigkeit durch institutionelle Bildung erreichen zu wollen, muss aufgrund der Habitusverengung der Akteure mit erheblichen systemischen Widerständen rechnen“ (ALTMAYER / GRÜMME 2014, 319). Mit einem durch Bourdieu geschärften Bewusstsein für die sozio-ökonomischen Faktoren, die für das Bildungssystem ausschlaggebend sind, sei nüchtern zu konstatieren, dass in Sachen Gerechtigkeit auch die Religionsdidaktik keine Ausnahme innerhalb des Mainstreams der Bildungslandschaft darstelle. Worum es der Religionspädagogik darum zu tun sein muss, ist nach Altmeyer und Grümme die Ausbildung einer – wie sie es nennen –, „theologischen Habitusbildung“, für die sie im Gleichniserzähler Jesus ein Vorbild erblicken: „Sich involvieren lassen, eigene determinierte Denkmuster entdecken und kritisch freilegen, Selbstverständlichkeiten aufbrechen, so lauten die vorsichtigen Rufzeichen eines Bildungsprogramms, das sich vom Gleichniserzähler Jesus inspirieren ließe“ (ALTMAYER / GRÜMME 2014, 324).

2. Wie und warum Bildungsgerechtigkeit zum Thema der Religionspädagogik geworden ist

2.1. Sensibilisierung von Kirche und Theologie für Bildungsgerechtigkeit

Die beiden Aufsätze zeigen auf, dass das Thema „Bildungsgerechtigkeit“ inzwischen auch in der katholischen Religionspädagogik angekommen ist. Der Redlichkeit halber muss nämlich eingestanden werden, dass es auf katholischer religionspädagogischer Seite im Vergleich nicht nur zu der öffentlichen Diskussion, sondern auch im Vergleich zu der innerhalb der innerkirchlichen Öffentlichkeit und zu der in der evangelischen Religionspädagogik verspätet aufgegriffen worden ist. So hat, um nur zwei Beispiele aus der Religionspädagogik im evangelischen Raum anzuführen, das Comenius-Institut „Bildungsgerechtigkeit“ bereits 2004 prominent anlässlich seines 50-jährigen Bestehens zum Thema gemacht (vgl. FISCHER/ELSENBAST 2007). Das „Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit“ hatte sich für 2010 das Thema „Gerechtigkeit in der Bildung“ vorgenommen (vgl. RUPP U.A. 2010). Ebenfalls im Jahr 2010 hatte die 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland unter dem Motto „Niemand darf verloren gehen!“ Bildungsgerechtigkeit als Schwerpunktthema getagt (vgl. EPD-DOKUMENTATION 2010).

Auch aus der katholischen Kirche in Deutschland lassen sich die eine und andere Verlautbarung anführen, die mehr Bildungsgerechtigkeit hierzulande einfordert. Ausdrücklich erwähnt sei die 2012 veröffentlichte bildungspolitische Position des Deutschen Caritasverbandes, in der sich dieser Verband, der stark im Bildungsbereich tätig ist, „für ein chancenreiches und inklusives Bildungssystem“ einsetzt und sich selbst zur Beherzigung dessen verpflichtet (vgl. DEUTSCHER CARITASVERBAND 2010). Innerhalb der katholischen Theologie hatten von der Christlichen Sozialethik her Marianne Heimbach-Steins und Gerhard Kruij die Initiative zu einem zwischen 2006 und 2009 durchgeführten Forschungsprojekt ergriffen, in dem unter dem Fokus des „Menschenrechts auf Bildung“ Fragen der Bildungsgerechtigkeit und sozialethische Kriterien zu ihrer Umsetzung in Deutschland untersucht wurden (vgl. KRUIJ 2009). Bemerkenswerterweise war niemand aus der Religionspädagogik an diesem Projekt beteiligt, was als Indiz dafür gewertet werden kann, für wie unbedeutend diese Disziplin mit Blick auf diese Fragestellung damals gehalten worden ist. In der Tat war zumindest auf katholischer Seite das Bewusstsein für eine unausweichlich auch politische Dimension religiöser Bildungsprozesse seit Ende der siebziger/Beginn der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts weitgehend verloren gegangen (vgl. KÖNEMANN/METTE 2013a, 11–15).

Dabei liegt seit 1971 in der katholischen Kirche ein offizielles Dokument, das Schlusssdokument „De Iustitia in mundo“ (1971) der Römischen Bischofs-

synode von 1971, vor, in dem mit von kirchlichen Texten so nicht erwarteter Schärfe der Zusammenhang von sozialer Gerechtigkeit und Erziehung bzw. Bildung angesprochen wird. Wörtlich heißt es darin: „Die heute noch vorwiegende Art der Erziehung begünstigt einen engstirnigen Individualismus. Ein Großteil der Menschen versinkt geradezu in maßloser Überschätzung des Besitzes. Schule und Massenmedien stehen nun einmal im Bann des etablierten „Systems“ und können daher nur einen Menschen formen, wie dieses „System“ ihn braucht, einen Menschen nach dessen Bild, keinen neuen Menschen, sondern nur eine Reproduktion des herkömmlichen Typ“ (50). Es wird stattdessen eine Erziehung für notwendig gehalten, die sich von den Tugenden Gerechtigkeit, Liebe und Einfachheit leiten lässt und dazu befähigt, sich kritisch mit den in der Gesellschaft geltenden Normen auseinanderzusetzen und ihnen gegebenenfalls abzusagen, wenn sie nicht allen Menschen zu ihrem Recht verhelfen.

2.2. *Theologische Perspektiven zum Verhältnis von Bildung und Gerechtigkeit*

Grundsätzlich stellt sich bei dem Ganzen allerdings die Frage, warum Theologie und Kirche sich überhaupt bemüht fühlen sollen, sich über Bildungsgerechtigkeit Gedanken zu machen und sich für sie einzusetzen. Der Verweis, dass das um der Aktualität willen geschuldet sei, gibt zwar den Entdeckungszusammenhang an, reicht jedoch als Begründung nicht aus.

In der Kundgebung der erwähnten 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland wird auch auf diesen Punkt ausdrücklich eingegangen und herausgestellt, dass die Sorge um und der Einsatz für eine allen Menschen zukommende Bildung, damit sie befähigt würden, „ihr Leben eigenständig und verantwortungsbewusst zu führen, an dem Anliegen der Gemeinschaft Teil zu haben und den christlichen Glauben in der Gemeinde und in der Öffentlichkeit zu leben“ (NIEMAND DARF VERLOREN GEHEN 2010, 4), zutiefst zum reformatorischen Selbstverständnis gehöre. Grund und Maßgabe für gläubiges Handeln seien die Gerechtigkeit und Barmherzigkeit Gottes: „Alles menschliche Bemühen um Gerechtigkeit“, so heißt es wörtlich, „gründet sich in der Gerechtigkeit, die Gott schenkt. Gott gibt niemanden verloren, er geht den Menschen nach, hilft ihnen auf, lädt sie in die Nachfolge ein [...] In dieser Gerechtigkeit und Barmherzigkeit Gottes wurzelt der Auftrag, sich in besonderer Weise den Armen und Schwachen, den Benachteiligten und den Geschieterten zuzuwenden und sich dafür einzusetzen, dass gerade sie gerecht behandelt werden und niemand von ihnen verloren geht. Dieser Auftrag hält dazu an, für eine bessere Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens und des Lebens – gerade auch für Kinder und Jugendliche (Mk 10,13ff.) – immer dann einzutreten, wenn diese Bedingungen Chancen verwehren oder Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten hervorrufen [...] Im Vertrauen auf die Gerech-

tigkeit Gottes stehen Christinnen und Christen ein für die vorbehaltlose Achtung und Anerkennung der Würde des Einzelnen, weil sie selber durch Gottes Barmherzigkeit erfahren, dass menschliches Denken und Handeln, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl nicht nur von einer besseren Gestaltung der äußeren Lebensbedingungen abhängig sind, sondern existenziell im vorbehaltlosen Angenommensein durch Gott gründen. Der Glaube an dieses Angenommensein befähigt zur Überwindung eigener Beschränkungen ebenso wie zur gelingenden Realisierung von Lebensmöglichkeiten in der Gemeinschaft. Aus dem Glauben an Gottes Gerechtigkeit und Barmherzigkeit leitet sich das engagierte Eintreten von Christinnen und Christen für mehr Bildungsgerechtigkeit ab“ (ebd.).

Einen anderen Ansatzpunkt für eine Begründung und Motivation des Einsatzes für Bildungsgerechtigkeit hatte Christoph Marksches in seinem Referat vor der EKD-Synode genommen, nämlich von der im Schöpfungsbericht (vgl. Gen 1,26f.) proklamierten Gottesebenbildlichkeit des Menschen her (vgl. MARKSCHIES 2010, 2011). Den Vorteil dieses Ansatzes erblickt Marksches darin, dass von einer schöpfungstheologischen Grundlegung und deren christologischen Relektüre her sich ein Verständnis von Bildung gewinnen lasse, aus dem sich die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit unmittelbar ergebe. Denn „an der Tatsache, dass alle Menschen nach Gottes Ebenbild geschaffen“ seien, zeige sich, „dass der Heilswille Gottes universal“ sei „und ihn keinerlei Schranken von Geschlecht; Rasse oder sozialer Schichtung hinsichtlich seiner Wirkung begrenzen“ (MARKSCHIES 2011, 29) könnten. Ein von der besonderen Geschöpflichkeit des Menschen her entwickeltes und an Jesus Christus als dem Bild Gottes schlechthin Maßstab nehmendes Bildungsverständnis beinhaltet nach Marksches ein Zweifaches: Zum einen bewahrt es vor einer pädagogischen Überschätzung, die Menschen nach menschlicher Maßgabe formen zu können und zu wollen, weil ihre Bildung letztlich unverfügbar bleibe. Zum anderen sei in der Weise, wie sich Jesus den Menschen und vorzugsweise den vom gesellschaftlichen und religiösen Mainstream seiner Zeit Diskriminierten zugewandt und sie dazu ermutigt habe, die in ihnen schlummernden Anlagen zu entfalten, anschaulich geworden, was Bildungsgerechtigkeit heiße. Für die Bildungslandschaft der Gegenwart leitete Marksches daraus als Konsequenzen ab: Zum einen seien die Maßnahmen zur Bildung so differenziert zu gestalten, dass sie der jeweiligen individuellen Begabung Rechnung trügen. Zum anderen sei auch oder gerade heute das besondere Einfühlungsvermögen Jesu, sein Mitleid für Menschen in Not und seine Respekt für die Schwachen ein pädagogisches Vorbild. Und schließlich halte der Kinderfreund Jesus dazu an, dass vorrangig bei den Kindern und unter ihnen nochmals bei den bildungsferneren und -schwächeren für bessere Voraussetzungen zu deren Bildung investiert werden müsse.

Der Rekurs auf die Vorstellung der Gottesebenbildlichkeit als Grundlage für ein biblisch-christliches Bildungsverständnis, aus der unmittelbar das Postulat der Bildungsgerechtigkeit folge, findet sich auch in weiteren theolo-

gischen Beiträgen zu diesem Thema. So schreibt beispielsweise Heinrich Bedford-Strohm (2010, 16): „Durch die enge Inbezugsetzung zu Gott wird jedem Menschen eine Würde gegeben, die es verbietet, ihn wegen seiner sozialen oder kulturellen Herkunft, seiner Rasse, wegen irgendwelcher biologischer Defizite oder wegen moralischen Versagens als Menschen abzuwerten oder gar aufzugeben.“ Damit hänge auch der Vorrang für die Schwachen in der Bibel zusammen, was nachhaltig in dem von der Befreiungstheologie geprägten Theologumenon von der „vorrangigen Option für die Armen“ zu Bewusstsein gebracht worden sei. Auch für Friedrich Schweitzer findet ein theologisches Bildungsverständnis seinen Grund in der jedem Menschen von Gott zugesprochenen Gottesebenbildlichkeit; damit werde den Menschen eine Würde zugesprochen, die auch im Anspruch aller auf Bildungsmöglichkeiten bestehe (vgl. SCHWEITZER 2014, 214). Indem alle Menschen Bild Gottes und darin von Gott in seinem Schöpfungshandeln mit Geist und mit Freiheit begabt seien, so greift Judith Könemann den Gedanken der Gottesebenbildlichkeit auf, seien sie dazu befähigt, ihr Leben unter den ihnen gegebenen endlichen Bedingungen bewusst und selbstbestimmt zu führen. Jeder Mensch sei damit als einmalige und unverwechselbare Person anerkannt und allen sei damit das Recht zugesprochen, ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Entfaltung zu bringen und „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“ führen zu können (vgl. KÖNEMANN 2013a, 46). Zusätzlich macht Bernhard Grümme für den in theologischer Sicht unabdingbar bestehenden wechselseitigen Zusammenhang von religiöser Bildung und Gerechtigkeit geltend, dass einerseits eine religiöse Bildung ohne Beziehung zur Gerechtigkeit, „in der die von Gott her wirksame Zusage göttlicher Gerechtigkeit für alle und insbesondere für die Armen bezeugt und bewahrt“ werde, in ihren wesentlichen Elementen unterbestimmt bliebe und andererseits die Gerechtigkeit auf Bildung verwiesen sei, weil sie „die normative Bestimmung eines freien, gleichen, selbstbestimmten Lebens in intersubjektiver Verantwortung vor und mit Gott als ihre eigene Zielperspektive“ (GRÜMME 2014, 130), also dessen, was Bildung ausmache, brauche.

3. Der Beitrag der Theologie bzw. Religionspädagogik zum interdisziplinären Diskurs über Bildungsgerechtigkeit

Wenn man sich die vorgetragenen Argumentationen nochmals vergegenwärtigt, kann sich die Frage aufdrängen, was sie denn über eine Selbstverständigung in den eigenen Reihen hinaus an Relevantem in den allgemeinen Diskurs