

Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme

Gerechtigkeit durch religiöse Bildung

Drei Frage- und ein vorsichtiges Rufzeichen

1 Gerechtigkeit durch religiöse Bildung – geht das überhaupt?

„Bildung ist [...] der Reim, den man sich heutzutage auf Soziale Gerechtigkeit macht.“¹ Dieser Eindruck drängt sich auf, wenn man gegenwärtige Diskurse in Politik und Gesellschaft oder auch in vielen Humanwissenschaften aufmerksam beobachtet. Wer heute über Bildung nachdenkt, kann dies nicht tun, ohne die gesellschaftlichen Bedingungen zur Bildung zu bedenken, in denen sich die sozialen Wirklichkeiten von Gerechtigkeit oder vielmehr Ungerechtigkeit spiegeln. Und umgekehrt soll Bildung, so der breite gesellschaftlich-politische Konsens, zu mehr sozialer Gerechtigkeit beitragen. Gerade von der Bildung erwartet man, sie könne den Teufelskreis von Armut, Bildungsdefiziten und nochmals Armut nachhaltig durchbrechen. Das Problem der Bildungsgerechtigkeit markiert mithin vielleicht sogar „die soziale Frage der Gegenwart“².

Die nur allzu begründete Forderung lautet also: Bildung soll zu mehr Gerechtigkeit beitragen. Nicht zuletzt aus anthropologischen Gründen können beide, Bildung und Gerechtigkeit, nur unter substanziellem Bedeutungsverlust voneinander getrennt werden.³ Die Frage, mit der wir uns in diesem Beitrag auseinandersetzen möchten, betrifft die implizite Voraussetzung dieser normativen Forderung. Denn wenn Bildung respektive religiöse Bildung zur Gerechtigkeit beitragen soll, setzt dies die Annahme voraus, dass sie das auch kann. Gerechtigkeit durch religiöse Bildung – geht das überhaupt? Oder wie viel bildungsorientierte Euphorie oder gar „fiktionale Überfrachtung“⁴ stecken hinter dieser Formel? Auch gegen den Trend scheint es uns an der Zeit, hier kritische Fragen zu stellen. Das Ziel dieses Beitrages soll sein, dezidiert drei kritische Fragezeichen zu setzen, nicht ohne allerdings zum Schluss ein vorsichtiges, theologisch begründetes Rufzeichen zu benen-

¹ Matthias Möhring-Hesse, Auf Bildung gereimt. Zur Bildungsoffensive in der Gerechtigkeitstheorie und -politik, in: Gottfried Bitter / Martina Blasberg-Kuhnke (Hg.), Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft (FS Norbert Mette) (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 86), Würzburg 2011, 187–199, 188.

² Marianne Heimbach-Steins, Bildungsgerechtigkeit – die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze, in: dies. u. a. (Hg.), Bildungsgerechtigkeit – Interdisziplinäre Perspektiven (Forum Bildungsethik 8), Bielefeld 2009, 13–25, 13.

³ Vgl. dazu eingehend Bernhard Grümme, Bildungsgerechtigkeit als religionspädagogische Herausforderung. Perspektiven für eine bildungsgerechtigkeitssensible Religionspädagogik, Stuttgart 2014.

⁴ Johannes Eurich, Bildung und Gerechtigkeit. Ethische Reflexionen in evangelischer Perspektive, in: Hartmut Rupp u. a. (Hg.), Gerechtigkeit in der Bildung (Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 4), Stuttgart 2010, 15–35, 20.

nen: Ja, religiöse Bildung soll und kann zur Gerechtigkeit beitragen, allerdings unter bestimmten, sorgfältig zu benennenden Bedingungen.

Eine Bemerkung noch vorweg: Die Antwort auf die Frage, ob Bildung zur Gerechtigkeit beitragen kann, hängt natürlich davon ab, wie die höchst vieldeutigen Konzepte Gerechtigkeit und Bildung jeweils gefüllt und aufeinander bezogen werden. Statt einer breiten begrifflichen Diskussion möchten wir uns hier – durchaus riskant – folgendermaßen festlegen:

– Unter *Bildung* soll hier der Prozess und die Zielperspektive wachsender Individualität und Sozialität des Einzelnen im „Durchgang durch das Fremde“⁵ verstanden werden. In dieser Hinsicht lässt Bildung sich als ein höchst „persönliches Attribut“⁶ verstehen, das sich in formalen Bildungsgängen genauso wie informell im gesamten Lebenslauf entwickelt.

– Vor diesem Hintergrund kann *Gerechtigkeit* nicht egalitaristisch verstanden werden. Denn das Ziel von Bildung ist, durchaus paradox, dass jeder im Laufe seiner Bildungsbiografie er/sie selbst wird und daher so ungleich wird wie alle anderen.⁷ Pädagogisch gesehen ist Gerechtigkeit derjenige Zustand, bei dem mit der faktischen Ungleichheit der individuellen Ausgangs-

lagen am wenigsten ungerecht umgegangen wird.⁸ Das pädagogische Gerechtigkeitsproblem betrifft also die Chance aller Lernenden, „im Vergleich mit anderen, auf faire Weise lernen zu können, also nicht von vorne herein benachteiligt zu sein und diesen Nachteil nie aufholen zu können.“⁹

Doch nun zu unserer Ausgangsfrage: Kann Bildung, kann religiöse Bildung zu einem Mehr an Gerechtigkeit beitragen? Mit dem ersten kritischen Fragezeichen möchten wir die faktische Ungerechtigkeit im Bildungssystem in den Blick nehmen.

2 Erstes Fragezeichen: Die faktische Ungerechtigkeit von Bildung

Mit breiter öffentlicher Wirkung hat vor allem die OECD in den PISA-Studien auf erhebliche Defizite in Sachen realisierter Bildungsgerechtigkeit aufmerksam gemacht. Schon in PISA 2000 heißt es etwa für Deutschland, dass hier „die soziale Lage, das Bildungsniveau, die kulturellen Ressourcen und Aktivitäten sowie der Migrationsstatus von Familien [...] zur Entstehung und Weitergabe von Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb“¹⁰ beitragen. In den

⁵ Helmut Peukert, Bildung als Wahrnehmung des Anderen, in: Ingrid Lohmann / Wolfram Weiße (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster 1994, 1–14, 6.

⁶ Jürgen Oelkers, Bildung und Gerechtigkeit. Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion, in: Hans J. Münk (Hg.), Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext (Forum Bildungsethik), Bielefeld 2008, 23–48, 23.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Vgl. Michael Meyer-Blanck, Bildungsgerechtigkeit: Gesellschaftliche Herausforderungen und theologische Einsichten, Hannover 2010 (online unter: <http://server2.ev-theol.uni-bonn.de/meyer-blanck/vortraege.htm> [02.12.2013]), 6.

⁹ Jürgen Oelkers, Bildung und Gerechtigkeit (s. Anm. 6), 46.

¹⁰ Jürgen Baumert / Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 323–407, 379.

mehr als zehn Jahren seit der Veröffentlichung dieser Diagnose sind eine ganze Reihe bildungspolitischer und schulstruktureller Maßnahmen ergriffen worden. Allerdings zeigen auch die neuesten Studien, dass sich trotz allem an der engen Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg kaum etwas verändert hat.¹¹

In Österreich sieht die Diagnose ähnlich aus. Auch hier wirken sich die gleichen sozio-biografischen Faktoren auf die Bildungsverläufe aus. Beim PISA-Test 2009 betrug die Leistungsdifferenz zwischen Schüler/-innen mit niedrigem bzw. hohem sozioökonomischem Status mehr als zwei Schuljahre.¹² Selbst wenn diese Werte wegen des ‚PISA-Boykotts‘ mit Vorsicht zu genießen sind, passen sie doch zu den Ergebnissen, wie sie jetzt mit dem nationalen Bildungsbericht 2012 vorliegen. Dieser zeigt deutlich, wie sich die Faktoren Migration, Geschlechtszugehörigkeit, Elternhaus und Behinderung auf die Bildungsbiografien auswirken.¹³ Ein Beispiel: 24 % der Primarschüler/-innen sprechen eine andere Alltagssprache als Deutsch (in Wien über

50 %)¹⁴, in der Sekundarstufe II sinkt dieser Anteil auf 13 %.¹⁵ Schon beim Wechsel von der Volks- in die weiterführende Schule sind vor allem sekundäre Faktoren entscheidend, was sich besonders am Elternhaus zeigen lässt: In der AHS-Unterstufe sind nur 30 % der Wahlunterschiede auf Leistung zurückzuführen, der Rest hängt von außerschulischen Faktoren und da v. a. der Herkunftsfamilie ab.¹⁶ Beim Übergang in die Sekundarstufe II scheiden vor allem Jugendliche aus bildungsfernen Haushalten aus, sodass zwei Drittel der Schüler/-innen aus Elternhaushalten mit Hochschulabschluss, nur 8 % jedoch aus solchen mit Pflichtschulabschluss kommen.¹⁷ Die Chancen, die Schule mit der Matura abzuschließen, sind je nach Bildungsherkunft der Eltern um das 17- bis 18-fache höher.¹⁸ Die gleiche ‚Bildungsvererbung‘ setzt sich beim Übergang an die Hochschule und in den Arbeitsmarkt fort.¹⁹

Diese gewiss nur ausschnittshaften Befunde zeigen das virulente Gerechtigkeitsproblem auch des österreichischen Bildungssystems.²⁰ Die politisch voran-

¹¹ Vgl. z. B. Bertelsmann Stiftung / Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.), Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde, Gütersloh 2012.

¹² Vgl. Michael Bruneforth / Lorenz Lassnigg (Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz 2013, 154.

¹³ Vgl. ebd.; s. auch Michael Bruneforth u. a., Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich, in: Barbara Herzog-Punzenberger (Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz 2013, 189–227.

¹⁴ Vgl. Michael Bruneforth / Lorenz Lassnigg (Hg.), Nationaler Bildungsbericht (s. Anm. 12), 36 f.

¹⁵ Vgl. ebd., 38. Dieser sinkende Anteil hat nicht vollständig, jedoch zu einem großen Teil mit dem Migrationsstatus der Familien zu tun. Zugleich liegt die Quote der frühen Bildungsabbrüche bei Jugendlichen nicht-deutscher Muttersprache deutlich über derjenigen der deutschsprachigen Jugendlichen (vgl. ebd., 118).

¹⁶ Vgl. ebd., 70.

¹⁷ Vgl. ebd., 124 ff.

¹⁸ Vgl. ebd., 126 f.

¹⁹ Vgl. L & R Sozialforschung, Beschäftigungssituation von Personen mit Migrationshintergrund in Wien. Endbericht, Wien 2011.

²⁰ Vgl. auch Anton A. Bucher, Armut und Bildungschancen: Gesamtschule als Ausweg? Mit einem Fokus auf Österreich, in: Helmut P. Gaisbauer u. a. (Hg.), Armut und Wissen – Reproduktion

getriebene Kompetenzorientierung von Bildung und konsequenter Einführung und Überprüfung von Bildungsstandards wird vielleicht die Ergebnisse in internationalen Leistungsvergleichen verbessern, ob sie an den sozialen Ungerechtigkeitsstrukturen etwas ändert, scheint sehr fraglich zu sein. Denn, so die ernüchternde Einsicht aus mehreren Jahrzehnten bildungssoziologischer Forschung: Ein theoretisch noch so durchlässiges Bildungssystem ist allein noch kein Garant für Gerechtigkeit. Das erste kritische Fragezeichen besteht also darin, vor einer naiven Überschätzung der Möglichkeiten von Bildung zu warnen. Es bestätigen sich vielmehr stets aufs Neue die gleichen sozioökonomischen Faktoren. Gerade das Bildungssystem scheint also besonders träge auf alle Versuche zu reagieren, mehr Gerechtigkeit zu verwirklichen. Im nächsten Abschnitt wollen wir einige Gründe hierfür in den Blick nehmen.

3 Zweites Fragezeichen: Die Reproduktion sozialer Ungerechtigkeit durch Bildung

Mit dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1930–2002) lässt sich vermuten: Der Grund liegt in der gesellschaftlichen Logik der Bildung selbst. Sein theo-

retisches Erklärungsmodell ist bis heute verblüffend aktuell.²¹ Mit ihm kann man verstehen, warum im Bildungssystem ungerechte soziale Strukturen reproduziert, ja mehr noch, sogar legitimiert werden. Denn, so seine kritische Pointe: Bildung habe gesellschaftlich eine „mystifizierende Funktion“²², sie verwandle faktische „in rechtmäßige Ungleichheiten, wirtschaftliche und gesellschaftliche Unterschiede in eine qualitative Differenz“²³. Was genau ist damit gemeint?

Bourdieu betrachtet das Bildungssystem unter den Vorzeichen eines Marktes. Hier geht es nicht um finanzielle Profite, und doch lassen sich durch Bildung sozial relevante Gewinne erzielen. Bourdieu nennt dies das kulturelle Kapital.²⁴ Dieses kann in gegenständlicher Form vorliegen (Bücher, Kunstwerke etc.), aber vor allem auch in Form von Wissen und Fähigkeiten, wie sie die Schule vermitteln soll. Am Ende der Schullaufbahn bewirken Bildungsabschlüsse in Form von Zertifikaten und Titeln die Tauschbarkeit des kulturellen Kapitals in finanzielles Kapital.²⁵ Man muss nicht nur an die plagiierten Doktorarbeiten namhafter Politiker denken, um diese marktförmige Logik zu verstehen.

In der Bildung geht es also um den Erwerb von kulturellem Kapital. Das Problem liegt nach Bourdieu nun aber darin,

und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft, Wiesbaden 2013, 69–88; *Claus Melter / Erol Karayaz*, Die fehlende Debatte um Diskriminierungsformen im Bildungssystem in Österreich und Deutschland, in: *Paul Mecheril* u. a. (Hg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*, Wiesbaden 2013, 245–259.

²¹ Vgl. *Rolf-Torsten Kramer*, Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 39), Wiesbaden 2011; zum Ansatz Bourdieus insgesamt: *Hans Joas / Wolfgang Knöbl*, Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1669), Frankfurt a. M. 42013, 518–557.

²² *Pierre Bourdieu*, Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik (Schriften zu Politik & Kultur / Pierre Bourdieu 4), Hamburg 2001, 46.

²³ Ebd., 46.

²⁴ Vgl. ebd., 112–120.

²⁵ Vgl. ebd., 119.

dass dieses Kapital schon vor Eintritt in das Bildungssystem höchst ungleich verteilt ist, nämlich entlang der Linie sozio-ökonomischer Faktoren. Wer aus besser gestellten Familien kommt, hat schon vor der Schule ein sehr viel höheres kulturelles Kapital akkumuliert, Bourdieu sagt, gerbt: in Form von bildungssprachlichen Fähigkeiten, vielfachen Leseerfahrungen und musikalischer Früherziehung usw. Der Unterschied wird besonders deutlich, wenn man sich Kinder vorstellt, die etwa mit den Geschichten von Otfried Preußler aufgewachsen sind und ein Repertoire von 20–30 Kinderliedern selbstverständlich beherrschen, und dies mit Familien vergleicht, in denen weder vorgelesen noch gesungen wird. Nach Bourdieu ist dies aber schon ein entscheidendes Kapital für den Schulerfolg. Indem nun nämlich „das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur“²⁶.

Mehr noch: Die Wirkung des ungleich verteilten kulturellen Kapitals wird geradezu systematisch verschleiert. Denn in der Schule ‚lernen‘ die Kinder und Jugendlichen, dass nicht die ungerechten Ausgangsbedingungen, sondern sie selbst für ihren Erfolg oder Misserfolg verantwortlich sind. Bourdieu behauptet pointiert:

Die Schule „bringt sie dazu, das als naturbedingte Unfähigkeit wahrzunehmen, was nur die Folge einer inferioren Lage ist, und redet ihnen ein, dass ihr soziales

Los [...] ihrer individuellen Natur, ihrem Mangel an *Begabung* geschuldet ist“²⁷.

Grundvoraussetzung für das reibungslose Funktionieren dieser Logik ist nach Bourdieu die „Begabungsideologie“²⁸. Diese erlaubt es jenen, die aufgrund sozialer Vorteile mit einem Vorsprung an kulturellem Kapital ausgestattet sind, ohne dafür etwas investiert haben zu müssen, ihre Bildungserfolge „auf das Konto der Begabung“²⁹ zu verbuchen. Alle jene aber, die bestehende Nachteile erst aufholen müssen und daher hinsichtlich der Bildungserfolge bis zum Schluss in der Regel benachteiligt bleiben, sind gehalten, dies auf ihre mangelnde Begabung zurückzuführen.

Es käme nun einer Verschwörungstheorie gleich, diese Mechanismen den gezielten Interessen einer privilegierten Gesellschaftsschicht zu unterstellen. Bourdieu denkt hier wesentlich subtiler: So viel bewusste Steuerung sei kaum realistisch denkbar. Vielmehr laufen diese Mechanismen zu einem großen Teil unbewusst oder verschleiert ab. Denn Menschen sind noch in ihren bewussten Entscheidungen von unbewussten Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsschemata geleitet, die sich untrennbar mit ihrer Person verbinden und vor allem sozial bedingt sind. Bourdieu nennt diese handlungsleitenden Personenmerkmale den *Habitus*.³⁰

Der Habitus ist eine Form des an die Person geradezu körperlich gebundenen kulturellen Kapitals. Er äußert sich zum Beispiel in bestimmten Umgangsformen, einem bestimmten Geschmack, bestimm-

²⁶ Ebd., 39.

²⁷ Ebd., 46 (Hervorhebung SA & BG).

²⁸ Ebd., 46. Ebenfalls kritisch zur bis heute virulenten Begabungsideologie: Krassimir Stojanov, Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden 2011.

²⁹ Pierre Bourdieu, Wie die Kultur zum Bauern kommt (s. Anm. 22), 30.

³⁰ Zu Entstehung und Stellenwert des Konzepts im Gesamtwerk von Bourdieu vgl. Hans Joas / Wolfgang Knöbl, Sozialtheorie (s. Anm. 21), 533 ff.

ten ästhetischen Präferenzen, aber auch einem bestimmten Wissen und Denkmustern – und nicht zuletzt einer bestimmten Sprache. Am Habitus machen sich, wie Bourdieu sagt, die „feinen Unterschiede“³¹ fest. Er zieht unerbittlich die Grenzen zwischen den sozialen Schichten und Klassen. Und er wirkt auch entscheidend in puncto Bildung. Der Grund, warum nämlich das Bildungssystem so nachhaltig soziale Ungerechtigkeit bestätigt und legitimiert, liegt zentral an der Habitusverengung der entscheidenden Akteure. An der Schule herrscht der „Habitus der ‚legitimen‘ Mittelschichtskultur“³², der in starker Spannung zum Habitus in unterprivilegierten Milieus steht. Die Unterrichtenden lassen sich dabei in ihrem Selbstbild, ihrem Unterricht und vor allem in ihrer typischen Schulsprache³³ von dem Bild eines mittelstandsbezogenen Schülers leiten. Selbst unter der Überzeugung, alle gleich zu behandeln, werden somit unbewusst jene Lernenden bevorzugt, die dem eigenen Habitus eher entsprechen oder aufgrund ihres höheren kulturellen Kapitals entsprechen können. Diese Habitusverengung ist der zentrale Grund für die „Verantwortung der Schule für das Fortbestehen der sozialen Ungleichheit“³⁴, so Bourdieu.

Unser zweites Fragezeichen lautet also: Das Projekt, soziale Gerechtigkeit durch institutionelle Bildung erreichen zu wollen, muss aufgrund der Habitusverengung der Akteure mit erheblichen systemischen Widerständen rechnen.

4 Drittes Fragezeichen: Religiöse Bildung – (k)eine Ausnahme von der Regel?

Aber wie sieht es mit der religiösen Bildung aus? Könnte es vielleicht sein, dass diese – als ‚Ausnahme von der Regel‘ – eine Sonderrolle spielt? Vielleicht gerade wegen ihres ureigenen Profils?³⁵ Wir möchten nun einen empirischen Blick auf die Praxis religiöser Bildung werfen und anschließend mit Bourdieu eine kritische Deutung versuchen.

Empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber, wie sich sozio-biografische Ausgangsbedingungen auf die Ergebnisse religiöser Bildung auswirken, gibt es bislang allerdings kaum. In einer aktuellen qualitativen Studie kommt Dörthe Vieregge zu der Einschätzung, dass sich gerade bei Jugendlichen in prekären Lebenslagen vielfache und höchst verschiedene Einflüsse auf

³¹ Pierre Bourdieu, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 658), Frankfurt a. M. 1996.

³² Frank M. Lütze, Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I (Arbeiten zur praktischen Theologie 47), Leipzig 2011, 87.

³³ Eine Reihe aktueller Forschungen zur Bildungs- und Schulsprache belegen diese kritischen Zusammenhänge: vgl. Sabine Schmölzer-Eibinger, Sprache als Medium des Lernens im Fach, in: Michael Becker-Mrotzek u. a. (Hg.), Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen (Fachdidaktische Forschungen 3), Münster 2013, 25–40; Helmut J. Vollmer / Eike Thürmann, Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule, in: Michael Becker-Mrotzek u. a. (Hg.), Sprache im Fach (s. Anm. 33), 41–57.

³⁴ Pierre Bourdieu, Wie die Kultur zum Bauern kommt (s. Anm. 22), 28.

³⁵ Zum gerade erst beginnenden religionspädagogischen Gerechtigkeitsdiskurs vgl. Judith Köne-mann / Norbert Mette (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss (Bildung und Pastoral 2), Ostfildern 2013.

deren religiöse Vorstellungswelt beobachten lassen.³⁶ Die Frage ist allerdings, wie religiöse Bildung mit dieser sozialen und biografischen Vielfalt umgeht. Frank Lütze hat in seiner Habilitationsschrift die spärlichen quantitativ-empirischen Befunde zusammengetragen.³⁷ Nach seiner Einschätzung lässt sich tatsächlich ein Zusammenhang zwischen Bildungsgang und der religiösen Orientierung nachweisen. Ungleiche Ausgangsbedingungen wirken sich demnach auch in der religiösen Bildung aus, und zwar nicht zuletzt in bestimmten Formen

der Gottesvorstellung, also dem Kernpunkt religiöser Bildung.³⁸ Der Frage nach den Gottesvorstellungen sind wir in einer Pilotstudie selbst nachgegangen. Wir untersuchten dazu 500 Texte, die Schüler/-innen an deutschen Haupt- und Realschulen und Gymnasien über ihre Gottesvorstellungen geschrieben haben.³⁹ Es bestätigte sich die Kernaussage, dass sich die Gottesvorstellungen je nach Schulform signifikant unterscheiden. Die beiden Wortwolken (Abb. 1 und 2) zeigen die markantesten Unterschiede auf einen Blick.



Abb. 1: Schlüsselwörter der Texte von Schüler/-innen an Haupt- und Realschulen über ihre Gottesvorstellungen

– Schüler/-innen an Haupt- und Realschulen sind anders als Schüler/-innen in höheren formalen Bildungsgängen besonders zurückhaltend im Gebrauch christlich

theologischer Deutekategorien oder gar dogmatischer Formeln. Als ausdrücklich theologisches Konzept findet sich in ihren Texten ausschließlich *Schöpfung*, während

³⁶ Vgl. Dörthe Vieregge, *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie* (Religious diversity and education in Europa 26), Münster 2013.

³⁷ Frank M. Lütze, *Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang* (s. Anm. 32).

³⁸ Vgl. ebd., 62–67; 150–177.

³⁹ Vgl. zum hier verwendeten empirischen Material: Stefan Altmeyer, *Fremdsprache Religion. Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung* (Praktische Theologie heute 114), Stuttgart 2011, 191 ff.; zur sprachempirischen Methode der Schlüsselwortanalyse vgl. ebd., 146–150.

sich ihre Altersgenossen am Gymnasium auch auf *Christentum*, *Geist*, *Religionen*, *Kirche* und *Jesus* beziehen.

– Sie erleben ihr Leben weniger durch Freiräume geprägt, sondern stärker als schicksalhaft vorgegeben. Diese Einstellung korreliert mit einem Gottesbild, das Gott als in den Weltlauf eingreifende und die Welt geradezu lenkende Macht sieht. Besonders deutlich wird das an einer auffälligen Gruppe von Verbformen (*anstrengen*, *verlassen*, *enttäuscht*). Diese lassen ein Got-

tesbild vermuten, das tendenziell hierarchisch gedacht wird. Weniger dialogische Beziehungen zu Gott als ein eher passives Bezogensein stehen im Vordergrund. Der eher dialogische *Ansprechpartner* ist für die Texte der Gymnasiasten typisch.

– Dieses Gefühl, im Leben mehr den äußeren Zwängen ausgesetzt zu sein, als dieses selbst bestimmen zu können, spiegelt sich in den sehr konkreten Erfahrungskategorien, auf die Bezug genommen wird: *Not*, *Probleme*, *Sorgen*.



Abb. 2: Schlüsselwörter der Texte von Schüler/-innen an Gymnasien über ihre Gottesvorstellungen

Diese Befunde bergen erheblichen gerechtigkeitskritischen Sprengstoff. Denn offensichtlich hat religiöse Bildung hier nicht in gleicher Weise die Entwicklung eines Gottesbildes angestoßen, das Gott nicht in den Koordinaten von Macht und Abhängigkeit, sondern in Beziehungskategorien zu denken vermag. Zu fragen ist doch: Kommt die Botschaft eines beziehungs-willigen Gottes, der mit den Menschen in der Geschichte heilend, befreiend und ver-

gebend unterwegs ist, deutlich stärker bei sozial Privilegierten an und damit gerade nicht bei denjenigen, denen diese Botschaft besonders zugesprochen sein sollte? Trägt also auch die religiöse Bildung zur Bestätigung und Legitimation ungerechter Ausgangsbedingungen und des ungleich verteilten religiös-kulturellen Kapitals bei?

Hinter die Vermutung, religiöse Bildung sei ein Sonderfall im ansonsten ungerechten Bildungssystem, muss wohl

ein weiteres Fragezeichen gesetzt werden. Insbesondere muss die große Diskrepanz zwischen der normativen Zielvorstellung einer zur Freiheit befreienden religiösen Bildung einerseits und ihrer konkreten Realisierung zu denken geben. Doch worin liegen die Gründe hierfür? Unsere These ist: Religionsdidaktische Ansätze haben erstaunliche blinde Flecken in Sachen Gerechtigkeit. Sie sind verhaftet in einer Mittelschichtorientierung, die gegenüber Kindern benachteiligter gesellschaftlicher Gruppen ausgrenzend wirkt. Unser drittes kritisches Fragezeichen läuft also darauf hinaus, der Religionspädagogik selbst eine Habitusverengung im Sinne Bourdieus zu attestieren. Dazu wenigstens drei kurze Beispiele.

– In den österreichischen Lehrplänen für den katholischen Religionsunterricht heißt es, der Religionsunterricht sei „als Dienst an den Schülerinnen und Schülern und an der Schule“ zu verstehen, der „das unterschiedliche Ausmaß kirchlicher Sozialisation bzw. religiöser Erfahrungen“ ernst nehmen und „alle Schülerinnen und Schüler ansprechen [möchte], wie unterschiedlich ihre religiösen Einstellungen auch sein mögen“⁴⁰. Diese Korrelationsformel findet sich in den Lehrplänen aller Schularten und ist gewiss zu begrüßen. Sie stellt die Lernenden mit ihrer Religiosität konsequent in den Mittelpunkt. Zugleich ist sie aber auch symptomatisch: So deut-

lich hier die Diversität der individuellen Religiositäten anerkannt wird, so wenig werden die sozialen Bedingungen in den Blick genommen, die sich mit diesen verbinden. Religiöse Bildung wird vor allem in ihrer anthropologisch existenziellen Dimension gedacht, individuelle Formen religiöser Sozialisation werden bedacht, ihre sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen bleiben im Hintergrund.

– Diese eingeschränkte Perspektive lässt sich auch an einem der gegenwärtig wohl wichtigsten didaktischen Ansätze nachweisen, der *Kinder- und Jugendtheologie*. Geradezu vorbildlich werden hier die theologischen Vorstellungen und Konstruktionen der Lernenden in ihrem Eigenwert gewürdigt. Entscheidend sind allerdings die stillen Vorannahmen über Kompetenzen, Motivationen und Fertigkeiten der Schüler/-innen. Welche Kinder und Jugendliche aus welchen sozialen Verhältnissen kommen hier eigentlich in den Blick? Warum konzentriert sich die Religionspädagogik so konsequent auf die großen existenziellen Kinderfragen nach dem Woher und Wohin der Welt, lässt dabei aber jene Fragen ebenso konsequent außer Acht, die auf prekäre Lebensverhältnisse verweisen? „Wo ist Gott, wenn ich geschlagen werde? Oder: Wenn mein Vater säuft, mag ihn Gott dann immer noch?“⁴¹ Die Kinder- und Jugendtheologie blendet solche prekären Verhältnisse aus,⁴² ihr

⁴⁰ Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen BGBl. II Nr. 226/2006; vgl. *Martin Jäggle / Philipp Klutz*, Religiöse Bildung an Schulen in Österreich, in: *Martin Jäggle u. a. (Hg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5), Göttingen 2013, 69–93, 77.

⁴¹ *Inger Hermann*, Halt's Maul, jetzt kommt der Segen. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart 1999, 13.

⁴² Vgl. jedoch: *Katharina Kammeyer*, Theologisieren in heterogenen Lerngruppen – Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionelle Überlegungen, in: *Veit-Jakobus Dieterich (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, Stuttgart 2012, 191–210.

Schülerbild unterstellt weithin eine intakte bürgerliche Normalfamilie.

– Ähnlich kritische Anfragen sind auch an manche Formen des *ästhetischen Lernens* zu richten. Der Umgang mit Kunstwerken soll, so Georg Hilger, die Wahrnehmungsfähigkeit „auf die Möglichkeit des Schönen und Guten und Wahren“ ausweiten und darin „auch die Vorstellung von dem, was anders sein könnte und wie es anders sein könnte“⁴³ fördern. Muss man schon fragen, inwiefern solch hohe Ziele mithilfe ästhetischer Lernprozesse im Religionsunterricht überhaupt erreicht werden können,⁴⁴ so ist darüber hinaus im Sinne der Bourdieu'schen Habitus-theorie anzumerken: Welche Schüler/-innen sind allein aufgrund ihrer sprachlichen Möglichkeiten überhaupt in der Lage, solche komplexen Zusammenhänge etwa der Bildkomposition und der inneren Bildwirkung sprachlich auszudrücken? Wie viel kulturelles Kapital setzt das ästhetische religiöse Lernen stillschweigend voraus?

5 Gerechtigkeitssensible religiöse Bildung: ein vorsichtiges Rufzeichen

Wie sieht es nun also aus: Gerechtigkeit durch religiöse Bildung? Man könnte auf

die drei genannten kritischen Fragezeichen wiederum mit einer normativen Forderung antworten und damit ein starkes Rufzeichen setzen. Religiöse Bildung kann und soll zur Gerechtigkeit beitragen, denn „Niemand darf verloren gehen!“⁴⁵

Allerdings ist, die kritischen Analysen von Bourdieu im Hinterkopf, kaum damit zu rechnen, dass normative Appelle tatsächlich hilfreich sind, die Habitusverengung eben auch der religiösen Bildung aufzubrechen. Diese zeigt sich darin, dass sie unbewusst ein hohes religiös-kulturelles Kapital voraussetzt, implizit eine bestimmte Schülerschaft bevorzugt und unkritisch die sozialen Bedingungen von Religiosität nicht bedenkt. Sehr viel aussichtsreicher scheinen uns daher Versuche zu sein, diese religionspädagogische Habitusverengung selbst kritisch in den Blick zu nehmen. Die christliche Theologie kann hier auf ein pädagogisches Vorbild verweisen. Eine praktische Pädagogik, an der sich auf sehr subtile Weise ablesen ließe, was sich unter einer, nennen wir es *theologischen Habitusentwicklung* verstehen ließe. Gemeint ist die Pädagogik des Gleichniserzählers Jesus.

Nehmen wir das für Gerechtigkeitsfragen einschlägige Gleichnis von den Talenten (Lk 19,11–27; Mt 25,14–30).⁴⁶

In dieser Parabel wird von einem reichen Herrn erzählt, der drei Sklaven je eine rie-

⁴³ Georg Hilger, Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 15), Weinheim 1998, 138–157, 145.

⁴⁴ Vgl. Claudia Gärtner, Ästhetisches Lernen – ein Beitrag zu entpolitisiertem religiösen Lernen?, in: Judith Könemann / Norbert Mette (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit (s. Anm. 35), 135–149.

⁴⁵ Kirchenamt der EKD (Hg.), „Niemand darf verloren gehen!“ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit, Münster 2010.

⁴⁶ Vgl. zu dieser Auslegung: Michael Fricke, Wer ist der Held des Gleichnisses? Kontextuelle Lesarten des Gleichnisses von den Talenten, in: Bibel und Kirche 63 (2008), 76–80; Viera Pirker, Wer hat, dem wird gegeben? Zur bildungspolitischen Problematik der Ressourcen(un)gerechtigkeit in einer identitätsbildenden Religionspädagogik, in: Judith Könemann / Norbert Mette (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit (s. Anm. 35), 67–83.

sige Summe Geld gibt. Als es zur Abrechnung kommt, werden die beiden belohnt, die etwas aus dem Geld gemacht haben. Der dritte aber, der nur den Anfangsbetrag zurückgibt, wird gnadenlos bestraft. Die klassische Auslegung von den Kirchenvätern bis in die Gegenwart setzt „den ‚harten Mann‘ aus der Parabel mit Gott bzw. Christus gleich“⁴⁷. Die marktförmige Logik dieser Auslegung ist als sprichwörtlicher ‚Matthäuseffekt‘ – Wer hat, dem wird gegeben (Mt 25,29) – bis in aktuelle Gerechtigkeitsdiskurse wirksam. In einem Religionsbuch für die Hauptschule liest sich das dann so: „Du hast gute Gedanken! Warum arbeitest du nicht mit? [...] Beweg dich! Mach was aus dir! Nutze deine Möglichkeiten! Alles liegt an dir!“⁴⁸ Kehrt hier nicht, theologisch gewendet, genau das wieder, was Bourdieu die Ideologie der Begabung nennt? Insofern könnte es doch sein, dass die klassische Auslegung des Textes weniger den zentralen Textsinn als vielmehr den leitenden theologischen Habitus wiedergibt: *Wir* wissen schon, aus unseren Talenten etwas zu machen! *Wir* lassen unsere Begabung nicht ungenutzt liegen! Nun geh, und handle ebenso! – Es ist frappierend, dass sich in einem ganz anderen Kontext, nämlich der lateinamerikanischen Befreiungstheologie, eine ganz andere Lesart entwickelt hat. Sie problematisiert nämlich die Identifizierung des ‚harten Herrn‘ mit Gott und liest stattdessen den ‚dritten Knecht‘ im Zusammenhang mit dem Leidensweg Jesu: Wer sich wie er gegen die ungerechten Herrschaftsver-

hältnisse und Strukturen stellt, muss damit rechnen, vor den Augen der Welt gnadenlos zu scheitern. Nur der wirklich parteiische Gott wird sich in letzter Konsequenz für sie oder ihn einsetzen, sonst niemand.

Das Gleichnis setzt seine Sprengkraft also erst wirklich frei, wenn wir es auf den eigenen Habitus beziehen. Erst dann, wenn die eigenen Handlungs- und Urteilmuster bewusst werden und aufbrechen, erst dann wird die Veränderung freigesetzt, um die es dem ‚Pädagogen Jesus‘ geht. 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. Es müsste unseres Erachtens schon im theologischen Studium ansetzen: als eine theologische Habitusentwicklung mit zukünftigen Theolog/-innen und Religionslehrer/-innen.⁴⁹ Damit ließe sich vielleicht eine gerechtigkeitsensible religiöse Bildung langsam, Schritt für Schritt auf den Weg bringen.

Die Autoren: *Stefan Altmeyer, Dr. theol., Privatdozent am Seminar für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.*

Bernhard Grümme, Lehrstuhlinhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Katechetik der Ruhr-Universität Bochum.

⁴⁷ Michael Fricke, *Wer ist der Held des Gleichnisses?* (s. Anm. 46), 76.

⁴⁸ Zitiert nach ebd.

⁴⁹ Zum Habituskonzept in der Lehrer/-innenbildung vgl. auch Hans-Georg Ziebertz u. a., *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus* (Forum Theologie und Pädagogik 11), Münster 2005.