

Inhalt

Einleitung

Judith Könemann / Norbert Mette

Bildung und Gerechtigkeit

Warum religiöse Bildung politisch sein muss 11

Grundlegung

Norbert Mette

Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit in den

beiden (Groß-)Kirchen in Deutschland 21

Judith Könemann

Bildungsgerechtigkeit - (k)ein Thema religiöser Bildung?

Normative Orientierungen in der Religionspädagogik 37

Bernhard Grümme

Die politische Dimension religiöser Bildung

Bildungstheoretische Annäherungen 53

Viera Pirker

Wer hat, dem wird gegeben?

Zur bildungspolitischen Problematik der Ressourcen- (un)gerechtigkeit

in einer identitätsbildenden Religionspädagogik 67

Norbert Brieden

Partizipation als Prinzip der Politik

Philosophische Perspektiven und religionspädagogische Konsequenzen.... 85

Ansätze und Themen(felder)

Reinhold Boschki

Geschichtliches Bewusstsein als politisches Bewusstsein

Zur Fortschreibung einer anamnetischen Religionspädagogik 101

Monika Jakobs

Gender in Theologie und Religionspädagogik

Politisches Potenzial, neoliberale Fallen und selbstkritische Anfragen 117

Claudia Gärtner

Ästhetisches Lernen - ein Beitrag zu entpolitisierendem

religiösen Lernen? 135

George Reilly

Cultural Studies und ihre Bedeutung für

die Religionspädagogik 151

Konkretionen für die Praxis

Helena Stockinger

Die politische Dimension der Elementarpädagogik 163

Kim de Wildt

Heterogenität in der Schule 175

Helga Kohler-Spiegel

Die kleinen und die großen Szenen ...

Über den Zusammenhang von biografiebezogener religiöser

Bildung und Bewusstseinsbildung 183

Maria Widl

Von der Anspruchsgesellschaft zur Wiederentdeckung
der evangelischen Armut

Skizze einer weltentheologischen Elementarisierung

der Gerechtigkeitsthematik 197

Literaturverzeichnis 209

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 233

Einleitung

Bildung und Gerechtigkeit

Warum religiöse Bildung politisch sein muss

Judith Könemann / Norbert Mette

„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 ...

Die Erziehung muß dringen auf eine ganz und gar menschliche Lebensweise in Gerechtigkeit, Liebe und Einfachheit. Sie muss auch die Fähigkeit wecken zu kritischem Nachdenken über unsere Gesellschaft und über die in ihr geltenden Werte sowie die Bereitschaft, diesen Werten abzusagen, wenn sie nicht mehr dazu beitragen, allen Menschen zu ihrem Recht zu verhelfen ... Das ist dann wenigstens schon einmal ein Anfang zum Umbau der Welt.“¹

Die in diesem Zitat aus dem Jahre 1971 formulierten Ziele von Erziehung gelten auch heute noch für die religiöse Bildung und Erziehung. Nach wie vor soll religiöse Bildung zu kritischem Nachdenken über die eigene Person und die Gesellschaft befähigen, soll sie zur Bildung der je eigenen (religiösen) Identität beitragen und zu einem verantwortlichen Handeln sich selbst und Anderen gegenüber. Letztlich, so könnte man zusammenfassen, soll sie zu einer „Lebensweise in Gerechtigkeit“ führen (gemäß Micha 6,8). Diese Ziele von (religiöser) Bildung sind bis heute sowohl in der wissenschaftlichen Reflexion über diese Bildungsprozesse als auch vor Ort in der Praxis der verschiedenen Lernorte unwidersprochen. Betrachtet man jedoch die konzeptionellen und reflexiven Verortungen der Religionspädagogik in den letzten Jahren, gar Jahrzehnten, so stellt sich die Frage, wie sehr der einer „Lebensweise in Gerechtigkeit“ inhärente ideologiekritische Impetus in der Religionspädagogik überhaupt noch wahrgenommen und reflektiert wird oder ob nicht vielmehr – so unsere These – die ideologiekritische und politische Dimension religiöser Bildung, die zwangsläufig auch die Dimension der Gerechtigkeit einschließt und

¹ De justitia in mundo, 509 (Ziffern 51 u. 52).

bedenkt, in den vergangenen Jahren bei der Vergewisserung darüber, was religiöse Bildung ist und sein soll, zunehmend ausgefallen ist. Mindestens sind Fragen des Zusammenhangs von Bildung und Gerechtigkeit, der sozialen Gerechtigkeit, der politischen Implikationen religiöser Bildung selten in den vergangenen Jahren Gegenstand einer wissenschaftlichen Reflexion innerhalb der Religionspädagogik geworden.

Wie dringend die Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit ist, zeigen die vielfach aufgezeigten Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Bildung, die nach wie vor der entscheidende Parameter für die Bildungschancen eines Heranwachsenden sind.² Soll religiöse Bildung zur Subjektwerdung beitragen und ist Subjektwerdung die Fähigkeit zu einer bewussten und verantwortlichen Gestaltung des eigenen Lebens, dann setzt eine solche Subjektwerdung Freiheit voraus. Einer solchen Freiheit sind die Bedingungen, Subjektwerdung realisieren zu können, genuin eingeschrieben. Zu diesen Bedingungen gehören sehr konkret die materiellen und ideellen Voraussetzungen, Zugang zu Bildung zu haben und lernen zu können. Dazu gehört auch das, was in der gegenwärtigen Diskussion als Befähigungs- und Beteiligungsgerechtigkeit bezeichnet wird: das Erfordernis, nicht nur grundsätzlich Zugang zu Bildung zu haben, sondern auch zu einer Bildung, in der die je eigenen Begabungen entfaltet werden können, und zu einer Bildung, die gesellschaftliche Teilhabe und Beteiligungsprozesse ermöglicht.³

Religiöse Bildung, die zu Identitäts- und Subjektwerdung⁴ befähigen will, ist dann unmittelbar selbst in die Bedingungen, die eine solche Subjektwerdung be- und verhindern, involviert, insbesondere wenn es einer religiösen Bildung darum zu tun ist, den Menschen „ein humanes Überleben zu sichern und den Sinn ihrer Existenz zu bestimmen“.⁵

Betrachtet man die in der Religionspädagogik geführten Diskussionen der letzten Jahre, so lässt sich angesichts eines zunehmenden Wegfalls religiöser Sozialisation in den primären Lernorten, vor allem in der Familie, und einer damit einhergehenden Fokussierung religiöser Erziehung und Bildung auf die Schule als erstem, manchmal auch alleinigen Lernort christlicher Religion konfessioneller Prägung, eine Konzentration auf Fragen nach einer Glaubensvermittlung im Sinne einer wieder notwendigen Einführung in grundlegendes Glaubenswissen und eine Fokussierung auf den Aufbau einer eng gefassten reli-

² Vgl. Bildung in Deutschland 2012.

³ Siehe näher zu den verschiedenen Gerechtigkeitsverständnissen auch den Beitrag von *Norbert Mette* in diesem Band.

⁴ Siehe näher zu den Zielen religiöser Bildung der Identitäts- und Subjektwerdung die Beiträge von *Judith Könemann* und *Viera Pirker*.

⁵ *Peukert*, Wissenschaft, 77.

giösen Identität feststellen. Zudem haben die bildungspolitischen Entwicklungen der letzten fünfzehn Jahre, die zwar den Bildungsbegriff, allerdings einen Bildungsbegriff funktionaler Prägung, wieder in die öffentliche Diskussion zurückgebracht haben, auch die religiöse Bildung, mindestens die schulische, in die Auseinandersetzungen um einen output-orientierten, mess- und nachweisbaren Kompetenzerwerb verwickelt. Neben der Tatsache, dass die gesamte Auseinandersetzung um Kompetenzorientierung viele Kräfte absorbiert, trägt eine bildungsstandardisierte religiöse Bildung nicht zwingend zur Reflexion über Gerechtigkeit bei. Vor allem aber ist sie einer Bildung *zur* Gerechtigkeit im Rahmen religiöser Lern- und Bildungsprozesse kaum förderlich.

So standen in den Auseinandersetzungen der Religionspädagogik in den letzten Jahren andere Fragen im Vordergrund. Damit hat allerdings – so unsere Einschätzung – auch das politische Bewusstsein innerhalb der religionspädagogischen Disziplin abgenommen. Insofern die Gerechtigkeitskategorie eine eminent politische Kategorie ist und Bildung immer auch auf Gerechtigkeit hin ausgerichtet sein muss, ist die Frage nach Bildung und Gerechtigkeit nicht von der politischen Dimension zu trennen. Dies ist auch deshalb besonders zu betonen, weil religiöse Bildung an den verschiedenen Lernorten, sei es in der Familie, der Katechese, sei es im Religionsunterricht, schon allein aufgrund der Tatsache der staatlichen Eingebundenheit und der vielfältigen gesellschaftlichen Verflechtungszusammenhänge nie in einem völlig politikfreien Raum agiert. Darum ist die Beziehung zwischen religiöser Bildung und gesellschaftlich-politischer Eingebundenheit immer mit zu bedenken, zumal ja kirchlicherseits selbst ein Anspruch auf Mitwirkung an der Entwicklung des Bildungswesens erhoben wird.⁶

Auch wenn diese politische Dimension religiöser Bildung immer wieder in der Auseinandersetzung um die Frage, wie politisch die Kirche sein darf, aus dem Blick gerät, wurde sie doch auch früher bereits zumindest sporadisch erörtert. So hat etwa 1965 der Münsteraner Pastoraltheologe Theodor Filthaut (1907-1967) mit seinem Buch „Politische Erziehung aus dem Glauben“ auf den Zusammenhang zwischen religiöser Bildung und politischen Fragestellungen hingewiesen. Im Vorwort äußert er seine Verwunderung darüber, dass in den vergangenen Jahren viel über die politische Erziehung der Jugend geschrieben worden, jedoch „die Frage der Beziehungen zwischen der politischen Erziehung und dem christlichen Glauben unerörtert geblieben“⁷ sei. Dabei handele es sich, so argumentierte Filthaut, nicht um ein Problem, das mit der christlichen Unterweisung nur beiläufig zu tun habe; sondern im Gegenteil gehöre

⁶ Synode, Beschluss Bildung, 519

⁷ Filthaut, Politische Erziehung.

seine Klärung und Förderung zu ihren vordringlichen Aufgaben.⁸ Nach Filthaut gerate der christliche Glaube nicht nur ins Hintertreffen, sondern verfehle sein ureigenes Selbstverständnis, wenn nicht aus ihm heraus im Religionsunterricht ein Beitrag dazu geleistet würde, die Christen und Christinnen zur verantwortlichen Beteiligung an der Gestaltung des demokratischen Staates anzuhalten. So fordere der Glaube ein politisches Handeln und sei gleichzeitig Motiv für politisches Handeln, denn: „Der Glaube wird selbst um seine volle Realisierungskraft gebracht, wenn man seinen Bezug zur politischen Wirklichkeit negiert. Dieser Teil ist heute ein wesentlicher Teil des Weltverständnisses und Weltverhältnisses des Christen überhaupt.“⁹ Erneut aufgegriffen wurde dieser Faden einer politischen Dimensionierung religiöser Bildungsprozesse 1972 in einem durch die politische Theologie Johan Baptist Metz' angestoßenen Sammelband mit dem Titel „Politische Katechese“ von Hubertus Assig und Hansjürgen von Mallinckrodt¹⁰. Der Religionsunterricht müsse, so fordern sie im Vorwort, viel deutlicher als der bisher existential-hermeneutisch konzipierte „jungen Menschen Mut zu einer eigenständig-schöpferischen Lebensbewältigung [...] machen und sie zur bewußten, aktiven Mitwirkung am Aufbau einer freieren, humaneren, demokratischeren Gesellschaft [...] erziehen“¹¹. Die Religionspädagogik muss „[I]nspirierte von der Politischen Theologie [...] befreiend wirken und somit auch politische Initiativen und Gesellschaftsprozesse anstoßen können: [sie] müsste junge Menschen ermutigen zur Selbstbestimmung und zu Experimenten mit ihrer Freiheit im Sinne der biblischen Botschaft, [sie] müsste ihre kritische Solidarität schärfen, wenn christlicher Glaube verfälscht wird zu einer Beschwichtigungsideologie angesichts konkreten Leidens, Ausbeutung und nicht endender Herrschaft von Menschen über Menschen in Kirche und Gesellschaft; [sie] müsste veranlassen zu Solidarität und

⁸ Vgl. *Filthaut*, Politische Erziehung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Buch während des Zweiten Vatikanischen Konzils zwar entstanden ist, aber seine Beschlüsse offensichtlich bei der Abfassung der Beiträge noch nicht bekannt waren bzw. noch nicht so rasch verarbeitet werden konnten, abgesehen davon, dass die Pastoralkonstitution „*Gaudium et spes*“ und andere Beschlüsse noch gar nicht verabschiedet waren. Theologisch bezieht sich Filthaut auf die Öffnung zur modernen Welt, etwa im Sinne der „Theologie der Welt“ von *Johann Baptist Metz*, wobei aber auch dieses Buch nicht ausdrücklich erwähnt wird. Namentlich genannt werden *Romano Guardini* und *Walter Dirks*. *Filthaut* bezieht sich auch mehrfach auf *Friedrich Wilhelm Foerster*. In Anm. 5 (ebd., 25) würdigt er ihn, seine – übrigens bereits 1918 erstmals publizierten (vgl. *Foerster*, Politische Erziehung) – Gedanken würden zum Besten zählen, was zum Problem der religiösen Grundlegung der politischen Erziehung erschienen sei. Aber sie hätten keinen Niederschlag in der katechetischen Literatur gefunden. – Zur „Erneuerung des Religionsunterrichts aus dem Geist des Zweiten Vatikanischen Konzils“ hat *Theodor Filthaut* später (posthum 1968 erschienen) ein weiteres Buch verfasst.

⁹ *Filthaut*, Politische Erziehung, 3.

¹⁰ *Assig – von Malinckrodt*, Politische Katechese.

¹¹ *Assig – von Mallinckrodt*, Politische Katechese, 7.

Kooperation mit den gesellschaftlich Schlechtweggekommenen und einüben in eine menschenfreundliche Moral im Geiste des Evangeliums Jesu.“¹²

Es gab also Versuche, auf die politische Dimension innerhalb der Religionspädagogik hinzuweisen und religiöse Bildung nicht ausschließlich als Einführung in den christlichen Glauben bzw. kompensatorische Vermittlung sozialisatorisch ausgefallener Wissensbestände zu betrachten. Die Beispiele zeigen aber auch, dass es innerhalb der Religionspädagogik offenbar immer wieder notwendig ist, diese Verbindung von politischen Gehalten wie Gerechtigkeit, Solidarität, Befreiung etc. und religiöser Bildung nicht nur im abstrakten Wissen darum, sondern auch in der kontextuellen Konkretisierung der jeweils gegenwärtigen bildungspolitischen Zusammenhänge wachzuhalten und zu aktualisieren.

Jüngst hat Bernhard Grümme mit seinem Buch „Religionsunterricht und Politik“¹³ auf den unausweichlichen Zusammenhang zwischen den beiden Größen von Religionsunterricht und Politik hingewiesen und damit diese Dimension wieder in das Bewusstsein der Religionspädagogik gerückt.¹⁴ Diesen Faden nimmt die vorliegende Publikation auf und erweitert die politische Dimension der Religionspädagogik auf die (aktuelle) Involviertheit religiöser Bildungsprozesse in die Zusammenhänge von Bildung und sozialer Gerechtigkeit sowie die religionspädagogische Reflexion über diese Zusammenhänge.

Die Publikation geht auf ein von den Herausgebern in Münster veranstaltetes wissenschaftliches Symposium zur politischen Dimension in der Religionspädagogik im Januar dieses Jahres zurück. Motivation für das Symposium war das oben beschriebene und von den Herausgebern festgestellte Desiderat innerhalb der Religionspädagogik zur Auseinandersetzung mit den Verflechtungszusammenhängen von Bildungsgerechtigkeit und religiöser Bildung bzw. der Reflexion auf diese Zusammenhänge in der Religionspädagogik. Für die Publikation wurden die Tagungsbeiträge um weitere Beiträge ergänzt.

Den ersten grundlegenden Teil eröffnet der Beitrag von Norbert Mette, der den aktuellen Diskurs über Bildungsgerechtigkeit und seine Rezeption in den beiden großen Kirchen beleuchtet. Neben der Frage, in welchen offiziellen Dokumenten der Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit aufgegriffen wird, behandelt Mette das zugrunde liegende Bildungsverständnis als auch die verschiedenen zurzeit in der gesamten Debattenlage diskutierten Gerechtigkeitsbegriffe und weist eindringlich auf die Desiderate der katholischen Religionspädagogik in diesem Themenfeld hin. Nach dieser Einführung

¹² Assig – von Mallinckrodt, Politische Katechese, 6.

¹³ Vgl. Grümme, Religionsunterricht, 63-100.

¹⁴ Auf evangelischer Seite vgl. besonders die Monographie von Schlag, Horizonte.

in die Debattenlage um Bildung und Gerechtigkeit erörtert der Beitrag von Judith Könemann ausgehend von der These, dass sich die Religionspädagogik die Frage nach Bildungsgerechtigkeit nicht explizit in die eigenen normativen Orientierungen eingeschrieben hat, die vorherrschend gewordenen normativen Orientierungen in der Religionspädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und vertieft dann die Frage, warum und vor allem wie Bildungsgerechtigkeit genuin einem hermeneutischen Bildungsverständnis eingeschrieben ist. Dass die religiöse Bildung und auch die Religionspädagogik nicht zuletzt um ihrer selbst willen auf die Wahrnehmung und Rezeption der politischen Dimension angewiesen sind, verdeutlicht Bernhard Grümmel in seinem Beitrag. Dabei begründet er die Notwendigkeit der Verortung der politischen Dimension im Rahmen des Religionsunterrichts sowohl inhaltlich als auch ideologiekritisch und ferner bildungstheoretisch. Entsprechend der geleisteten Begründungsgänge konzeptualisiert er seine bildungstheoretischen Ausführungen auf die Religionspädagogik hin. Wie sensibel mit Konzeptualisierungen und normativen Implikationen im Kontext von (religiösen) Bildungsprozessen umgegangen werden muss, verdeutlicht der Beitrag von Viera Pirker zur bildungspolitischen Problematik der Ressourcen(un)gerechtigkeit in einer Religionspädagogik, die Identitätsbildung als eines ihrer Hauptziele ausweist. So zeigt sie eindrucksvoll am Beispiel der Forschungen James E. Marcias auf, zu welchen Problemen und blinden Flecken es führen kann, wenn Identität vornehmlich normativ und somit als anzustrebender Entwicklungsprozess verstanden wird, und wie sehr es religiöser Bildung angelegen sein muss, nicht erst bei der Identitätsbildung, sondern bereits bei den vielfach Identitätsbildung voroder behindernden Voraussetzungen für eben diese Identitätsbildung anzusetzen bzw. diese in den Blick zu nehmen. Wie sehr damit Fragen der Gerechtigkeit und politische Implikationen angesprochen sind, liegt auf der Hand. Der erste Teil des Bandes wird abgeschlossen mit dem Beitrag von Norbert Brieden zu Partizipation, in dem er auf die bildungstheoretische Rekonstruktion des Politikbegriffs im philosophischen Ansatz Volker Gerhardts zurückgreift und diesen an drei klassischen Feldern der Religionspädagogik auf seine Tauglichkeit hin überprüft, an der Rolle der Religionslehrer/in, der politischen Funktion religiöser Inhalte und am Recht auf Bildung. Dabei kommt er u.a. zu dem Ergebnis, dass präziser von der politischen Funktion statt der politischen Dimension in der Religionspädagogik gesprochen werden sollte.

Der zweite Teil des Bandes setzt sich mit konkreten Ansätzen und Themenfeldern im Rahmen einer politik- und gerechtigkeitssensiblen Religionspädagogik auseinander. Inwieweit der im Moment in der Religionspädagogik so favorisierte Ansatz des ästhetischen Lernens einen genuinen Beitrag zu

politisch bewusstem religiösen Lernen leisten kann oder doch eher ein entpolitisiertes religiöses Lernen begünstigt, erörtert Claudia Gärtner in ihrem Beitrag. Aus der theoretischen Fundierung des ästhetischen Lernens, der Ästhetik selbst, kann eine politische Dimension sehr wohl ausgemacht werden. Gleichzeitig warnen aber die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vor allzu viel Euphorie in dieser Richtung. Religionspädagogik ist nicht mehr ohne den Genderaspekt und die Reflexion auf diesen zu denken. Leitkategorie in der gesellschaftlichen wie religionspädagogischen Debatte ist seit einigen Jahren die Kategorie der Heterogenität oder auch der „Diversity“, die sich dabei sowohl auf den Begriff „Gender“ selbst bezieht als auch auf das Zulassen bzw. Herstellen von Vielfalt. Welche politischen Implikationen mit diesen Entwicklungen einhergehen, inwieweit sich der Genderbegriff eignet, einen politischen Anspruch der Theologie und der religiösen Bildung zu markieren, sind nur zwei der Fragen, denen sich Monika Jakobs in ihrem Beitrag widmet. Nur wenig innerhalb der Religionspädagogik wahrgenommen ist bisher der Ansatz der „Cultural Studies“. Diese Lücke schließt der Beitrag von George Reilly, der den Zusammenhang von Kultur, Machtverhältnissen und Handlungsfähigkeit im Ansatz der cultural studies vorstellt und am Beispiel der Kulturhermeneutik Peter Biehls die religionspädagogischen Implikationen verdeutlicht. In der stetigen Rückbindung der Mikro- an die Makroebene der gesellschaftlichen und kirchlichen Machtkämpfe um hegemoniale Deutungshoheit – so sein Fazit – liegt ein analytischer Gewinn, den die Religionspädagogik von den cultural studies lernen kann. So ist eine religionspädagogische Kulturhermeneutik immer auch eine Hermeneutik des Widerstandes. Geschichtliches Bewusstsein im Rückgriff auf Walter Benjamin als politisches Bewusstsein zu verstehen, das ist das Anliegen von Reinhold Boschki, der in seinem Beitrag eine anamnetische Religionspädagogik fortzuschreiben sucht. Die hermeneutischen und bildungstheoretischen Vorklärungen bezieht Boschki auf die Konsequenzen im Blick auf die Geschichtszugänge der lernenden Subjekte und deren Kontexte und konkretisiert sie am Beispiel der Arbeit an einer konkreten Biographie.

Mit Konkretionen für die Praxis ist der dritte Teil des Bandes überschrieben. Dass die politische Dimension auch ein entscheidendes Thema für die Elementarpädagogik ist, verdeutlicht der Beitrag von Helena Stockinger. An den Beispielen der Selbstwerdung und der Vergesellschaftung als den beiden grundlegenden Dimensionen aller Bildungs- und Erziehungsprozesse zeigt sie politische Dimension dieser Prozesse auf und leuchtet sie als einen essentiellen Bereich der Religionspädagogik aus. Das Konzept der Heterogenität als einen möglichen Weg aufzuzeigen, um die Religionspädagogik für die Anerkennung von Verschiedenheit als ihren bildungspolitischen Auftrag zu sensibilisieren, ist

das Anliegen des Beitrages von Kim de Wildt. Ausgehend von ihrer These, dass dauernde Homogenisierungsprozesse im Lernort Schule zu (Bildungs-) Ungerechtigkeiten führen, plädiert sie für die Kategorie der Heterogenität zur Realisierung von Bildungsgerechtigkeit. Zudem fördere die konfessionelle Homogenisierung im Religionsunterricht die Gefahr, mit dem Religionsunterricht das Gegenteil zu erreichen von dem, was er beabsichtige. Der Zusammenhang von biographiebezogener religiöser Bildung und Bewusstseinsbildung steht im Mittelpunkt des Beitrages von Helga Kohler-Spiegel. Biographiebezogene Bildung ist dabei für sie wesentliches Moment einer religiösen Bildung, in der die einzelne Person, der/die Lernende aktiv in den eigenen Lernprozess involviert ist und involviert werden kann. Zugleich ist die Biographie der Ort, an dem die verschiedenen Prozesse, religiöse wie politische, zusammenfallen und individuell verarbeitet werden müssen. Eine Skizze zur Elementarisierung der Gerechtigkeitsthematik für den Religionsunterricht bzw. die Katechese unter dem Fokus von Armut im Kontext der Gerechtigkeitsthematik steuert abschließend Maria Widl bei. Auf der Grundlage ihres Ansatzes einer das Evangelisierungsparadigma aufnehmenden Welttheologie verändert sie den Elementarisierungsansatz so, dass einerseits die Situation der Kinder und Jugendlichen, die zu einem großen Teil das vorherrschende Anspruchsdenken internalisiert (bekommen) haben, Rechnung trägt und andererseits die Radikalität der biblischen Botschaft nicht relativiert wird.

Die Herausgeber danken den Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Beiträge, die diesen vielfältigen Blick auf das Thema Bildungsgerechtigkeit und die damit implizierte politische Dimension der Religionspädagogik aus einer religionspädagogischen Perspektive ermöglicht haben. Sie sind sich bewusst, dass die behandelten Themen längst nicht das Feld einer politisch dimensionierten Religionspädagogik abdecken. Aber es wäre schon einiges bewirkt, wenn an diesem Anliegen innerhalb der Religionspädagogik verstärkt gearbeitet würde. Dem Franz Hitze-Haus, insbesondere Maria Kröger, Studienleiterin dort, danken wir sehr für ihre positive Resonanz auf die Idee zu dem Symposium und für ihre genauso engagierte wie fachkompetente Begleitung während des Symposiums. Ein herzlicher Dank gilt weiterhin Johanna Hinz und Tim Schlotmann, Mitarbeiter am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik, die die Mühe des sorgfältigen Korrekturlesens auf sich genommen und die Druckvorlage für den Verlag erstellt haben. Nicht zuletzt sei dem Grünewaldverlag und seinem Lektor Volker Sühs für die Betreuung gedankt.

Judith Könemann & Norbert Mette
September 2012