

# THEOLOGISCHE REVUE

117. Jahrgang

– April 2021 –

---

## **Vielfalt und Heterogenität Zwei neue Leitdiskurse der Religionspädagogik – auf dem Weg zur Inklusion?**

Von Judith Könemann

Wie sehr die Theologie als Wissenschaft und insbes. die Praktische Theologie in ihren wissenschaftlichen Disziplinen kontextuell verortet sind, osmotisch auf ihre Umwelt reagieren und diese auf bestimmte Art und Weise in sich aufnehmen – um es in diesem Bild zu formulieren – lässt sich eindrücklich studieren, wenn man die Leitdiskurse eines Faches über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgt. Herrschte in der Religionspädagogik bis zur Jahrtausendwende v. a. eine säkularisierungstheoretische Perspektive vor, die in der Unterscheidung von Religion und Nicht-Religion die Bedeutung und Rolle religiöser Bildungsprozesse für die religiöse Sozialisation im Blick hatte, und die auf die zunehmende Säkularisierung respektive Entkirchlichung mit Konzepten einer performativen Religionsdidaktik reagierte – was eine intensive Debattenlage innerhalb des Faches auslöste – wurde mit der Jahrtausendwende diese säkularisierungstheoretische Perspektive verlassen. In Reaktion auf die zunehmende religiöse Pluralisierung und die verstärkte Rückkehr der Religion auf die Bühne gesellschaftlicher Öffentlichkeit nebst verstärkter Wahrnehmung religiöser statt nationaler, ggf. ethnischer Identität wurde die Forderung nach einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik lauter.<sup>1</sup> In den ersten Jahren des neuen Jahrtausend wurde diese zum bestimmenden Diskurs der Religionspädagogik, wie wohl religionsdidaktische Konzepte wie das eines performativen Religionsunterrichts keineswegs obsolet wurden.

Seit Mitte bis Ende des ersten Jahrzehnts dieses Jahrtausends setzte sich die Erkenntnis durch, dass eine vornehmlich auf *religiöse* Pluralität fokussierte plurale Religionspädagogik, die eine rege Forschungstätigkeit im Interreligiösen Lernen evoziert und die bis dato vorherrschende Didaktik der Weltreligionen in das Interreligiöse Lernen überführt hatte, im wahrsten Sinne des Wortes zu eindimensional ist – auch wenn der Gegenstand des Religionsunterrichts ohne Zweifel in erster Linie „Religion“ ist. Gegenüber dieser eher auf kulturelle und ästhetische Phänomene enggeführte Pluralität gälte es vielmehr andere Dimensionen von Vielfalt oder auch Differenz zu berücksichtigen, die stärker

---

<sup>1</sup> Vgl. Friedrich SCHWEITZER / Rudolf ENGLERT / Ulrich SCHWAB / Hans-Georg ZIEBERTZ: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Freiburg 2002 (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 1), ferner Rudolf ENGLERT / Ulrich SCHWAB / Hans-Georg ZIEBERTZ / Friedrich SCHWEITZER: *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig*. Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg 2012 (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 17).

Unterschiede und auch Ungleichheiten mit in den Blick nehmen. Gesellschaftliche Steigbügelhalter waren hier zunächst zu Beginn des Jahrtausends die PISA-Vergleichsstudien, die v. a. den Zusammenhang von Leistung und sozialer Herkunft in den Mittelpunkt der bundesdeutschen Aufmerksamkeit rückten, sowie gegen Ende des ersten Jahrzehnts die Verabschiedung der Resolution des Menschenrechts auf Bildung für Menschen mit Behinderungen durch die UN-Behindertenrechtskonvention. Beides rückte weitere Dimensionen sozialer Verschiedenheit wie die Bedeutung sozialer Herkunft und Ethnie in Migrationskontexten oder Dis-/Ability und Fragen von Gender ins Zentrum, was dem sich seit den späten 1980er Jahren etablierenden Genderdiskurs in der Religionspädagogik erhebliches Gewicht verleihen sollte. Diesem Diskurs um Vielfalt, wie es jetzt in Ablösung von Pluralität vielfach heißt, gesellt sich nun seit einigen Jahren der Diskurs um Heterogenität an die Seite, zunächst in den Bildungswissenschaften mit hoher Aufmerksamkeit versehen, wurde er dann in der Religionspädagogik rezipiert, insbes. seit der einschlägigen Publikation von Bernhard Grümme zu diesem Thema im Jahr 2017.<sup>2</sup>

Betrachtet man diesen Weg der Religionspädagogik in den vergangenen zwanzig Jahren, so zeigt sich nicht nur eindrücklich ihre öffentliche und gesellschaftsbezogene Dimension, die ihr ja mit der Verabschiedung vom instruktionstheoretischen Paradigma in den 1960er Jahren eingeschrieben ist, sondern v. a., dass sich die Religionspädagogik der politischen Dimension christlichen Glaubens und damit ihrer eigenen politischen und ideologie- wie gesellschaftskritischen Kraft bewusst geworden ist. Auf diese Art und Weise knüpft die Religionspädagogik an einen politischen Diskurs an, den sie in den 1960er Jahren im Zuge der Diskussion um die Akzeptanz der demokratischen Staatsform, eng verbunden mit dem Namen Theodor Filthaut, bereits einmal aufgenommen hatte; und der in den 1980er Jahre mit der Debatte um Friedenserziehung fortgesetzt wurde, wenn er auch nie zum Mainstream in der Religionspädagogik gehörte. Anders formuliert: Die Religionspädagogik hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten aus dem (in erster Linie kirchlich markierten/signifizierten) Binnenraum einer vornehmlich auf eine schulisch kompatible Tradierung des Glaubens ausgerichteten Religionsdidaktik herausbewegt und gesellschaftliche Fragestellungen und Herausforderungen genuin aufgenommen und zu ihrem Kerngeschäft erklärt.<sup>3</sup> Diskurse um eben jene politische und damit einhergehend auch öffentliche Dimension der Religionspädagogik und religiöser Bildung, um Bildungsgerechtigkeit sowie der gegenwärtige Diskurs um eine Inklusiv Religionspädagogik der Vielfalt oder um eine Religionspädagogik aufgeklärter Heterogenität verdeutlichen dies eindrucksvoll, berühren sie doch – wenn auch auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität – die Frage, welchen Beitrag religiöse Bildung zu der Frage, wie wir heute unter pluralen, kulturellen wie religiösen Bedingungen zusammenleben können, leisten kann.

---

<sup>2</sup> Vgl. GRÜMME, Bernhard: *Heterogenität in der Religionspädagogik*. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg 2017, ausführlich besprochen in der ThRev 114 (2018) Nr. 6, 505–506, weshalb dieser Band in diesem Leitartikel keine ausführliche Berücksichtigung findet.

<sup>3</sup> Vgl. dazu: GRÜMME, Bernhard: *Religionsunterricht und Politik*. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009, Judith KÖNEMANN / Norbert METTE: *Bildung und Gerechtigkeit*. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013 (Bildung und Pastoral, 2), Bernhard GRÜMME: *Öffentliche Religionspädagogik*. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart 2015 (Religionspädagogik innovativ, 9), Judith KÖNEMANN: „Politische Religionspädagogik“, in: WiReLex Politische Religionspädagogik, in: WiReLex Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon ([https://doi.org/10.23768/wirelex.Politische\\_Religionspdagogik.100114](https://doi.org/10.23768/wirelex.Politische_Religionspdagogik.100114) [de]), 2016, Claudia GÄRTNER / Jan Hendrik HERBST (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik*. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2019.

Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf Konzeptionen, die sich alle im Diskurs um Pluralität, Vielfalt und Heterogenität etc. verorten.<sup>4</sup> Zwar ist der Überschneidungsbereich zu Konzepten, die auf religiöse Pluralität abheben, groß, es wurde aber bewusst davon abgesehen, auf das Feld Interreligiöses Lernen und Interreligiöse Bildung zu fokussieren, denn das hätte aufgrund der Fülle der Publikationen in den vergangenen Jahren zu diesem Themenfeld den thematischen Rahmen gesprengt. Für die im Folgenden vorgestellten religionspädagogischen Konzepte lassen sich vier thematische Linien ausmachen: Erstens rücken sie die Frage nach den Bedingungen des Zusammenlebens unter interkulturellen und interreligiösen Bedingungen, auch aufgrund von Migration, in den Mittelpunkt und suchen zu dieser einen Beitrag zu leisten. Zweitens folgen sie entweder dem Diskurs um Vielfalt bzw. damit inzwischen eng verbunden um Inklusion oder sie favorisieren den Begriff der Heterogenität und orientieren sich an diesem. Darauf reagierende didaktische Umsetzungen, die diese religionspädagogischen Konzepte von Vielfalt respektive Heterogenität rezipieren, bilden die dritte inhaltliche Linie. Eine vierte thematische Linie widmet sich der Diskussion um angemessene Modelle religiöser Bildung im staatlich-öffentlichen Bildungssystem, die die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die enge Verwobenheit weltanschaulicher wie religiöser Pluralisierung bei gleichzeitiger Säkularisierung, die Rolle und Bedeutung von Religion in der Öffentlichkeit sowie die Diskurse um Vielfalt und Kategorien sozialer Differenz widerspiegeln und in sich aufgenommen haben.<sup>5</sup>

## **1. Kulturelle und religiöse Vielfalt und die Frage nach Pluralitätskompetenz**

Mit der Frage, wie mit gesellschaftlicher, kultureller und religiöser Vielfalt im Zusammenhang mit Migrationsprozessen umgegangen werden kann, setzt sich die Publikation: *Kulturelle und religiöse Vielfalt nach Zuwanderung. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zur Kultur- und Religionssensibilität* von Josef Freise aus dem Jahr 2017 auseinander.<sup>6</sup> Zwei Jahre nach dem mit Blick auf Migration für Deutschland „besonderen“ Jahr 2015, als viele Migrant/inn/en bei uns Zuflucht suchten, lag diese Publikation nahe. Josef Freise, pensionierter Prof. der Katholischen Hochschule NRW, sucht ausgehend von seinem Professionsgebiet der Sozialen Arbeit nach „Antworten für professionelles Handeln in Bildung, Sozialer Arbeit und Seelsorge“ (7). Im Unterschied zum Vorgängerbuch aus dem Jahre 2005, das noch den Schwerpunkt auf die kulturelle Integration der Zugewanderten gelegt hatte, hat sich der Schwerpunkt dahingehend verschoben, dass die Veränderungen und Veränderungsbereitschaft nicht nur oder v. a. bei den Zugewanderten verortet werden, sondern auch bei der einheimischen Bevölkerung. Leitend für das Buch wird der von Naika Foroutan eingeführte Begriff der postmigrantischen Gesellschaft, der keine Gesellschaft „nach“ der Migration bezeichnet, sondern zum einen die Tatsache, dass Zuwanderung selbstverständlich zu Deutschland gehört und über das Zuwanderungsgesetz akzeptiert ist (12), und zum anderen die

---

<sup>4</sup> In den Blick genommen wurden dabei Publikationen zum Thema Vielfalt und Heterogenität, die im Zeitraum der letzten drei Jahren erschienen sind und noch nicht bereits ausführlicher in dieser Zeitschrift besprochen wurden.

<sup>5</sup> Ich danke meinen wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen Stefanie Auditor, Carolin Hohmann, Marc Heidkamp und Verena Suchhart-Kroll für die kritische Diskussion des Textes und die damit einhergehenden Anregungen.

<sup>6</sup> Freise, Josef: *Kulturelle und religiöse Vielfalt nach Zuwanderung. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zur Kultur- und Religionssensibilität.* – Schwalbach: Wochenschau Verlag 2017. 237 S., broschiert € 29,80 ISBN: 978-3-7344-0102-2.

Auffassung, dass Zusammenleben nur gelingen kann, wenn sich alle Bevölkerungsteile verändern und zu einer solchen Veränderung bereit sind. Die Integrationsleistung wird also gerade nicht ausschließlich von den Migrant/inn/en gefordert, sondern auch von der Mehrheitsgesellschaft. Mit Rekurs auf Erol Yildiz transportiert der Begriff „postmigrantisch“ zudem den Versuch, statt einer hegemonialen Perspektive auf Migration, verstanden als Problem, die Perspektive der Migrierten stärker zu machen, marginalisierte Deutungen aufzugreifen und Migration so auch als gesellschaftsbildende Kraft zu verstehen (48). Diese Leitperspektive voraussetzend werden in einem breiten Überblick die wichtigsten Theoriegebiete und -diskurse erläutert, das Feld reicht hier von der Erörterung von Kultur als wesentlicher Bezugspunkt im Migrationsdiskurs, der ambivalenten Rolle von Religion in ihrer dunklen und hellen Seite, wie der Vf. selbst formuliert, bis hin zu Modellen der Vorurteils- und Feindbildforschung. Die eigentliche Zielperspektive richtet sich auf die im sechsten Kap. gegebenen Handlungsimpulse, die sich u. a. auf Elementarerziehung, Extremismusprävention bei Jugendlichen, eine rassismuskritische Bildungsarbeit, Ansätze Globalen Lernens und auf Modelle gewaltfreier Aktion erstrecken, sowie die im siebten Kap. vorgestellten konkreten Übungen. Das Buch folgt einer klaren und auch ausgewiesenen normativen Positionierung, die die Struktur des Buches und die Themenwahl bestimmen. Es eignet sich sehr gut als eine erste Hinführung zum Thema religiöser Vielfalt und Zuwanderung und den damit in Zusammenhang stehenden Theorieansätzen, zum Einführungscharakter passt die einfache und sehr verständliche Sprache. Die Kehrseite der in dem Buch berücksichtigten Breite liegt in einer gewissen Oberflächlichkeit der Darstellung, da die Theorietraditionen jeweils nur mehr oder weniger angetippt werden können. Gleichwohl kann dieses Buch der Ausgangspunkt für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit einzelnen Theorieansätzen sein.

Die Frage danach, wie Frieden zwischen Religionen und Kulturen gelingen kann, ist auch der Ausgangspunkt des Sammelbandes zu *Religiöser Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen*<sup>7</sup>, der ebenfalls 2017 von Katja Baur und Dirk Oesselmann, beides Prof./inn/en an Evang. Hochschulen, herausgegeben wurde und in Bezug auf die darin vertretenen Autor/inn/en fast gänzlich in der Landschaft Evang. Hochschulen verbleibt. Der Sammelband geht von einem konkreten, von fünf Evang. Hochschulen getragenen Studienprogramm (BIDA Projekt) aus, das Gruppen von Studierenden zusammen mit Lehrenden ermöglicht, vier bis sechs Wochen in Jordanien (Amman) zu verbringen und sich auch in Begegnung mit einheimischen jungen Menschen mit der Situation in Nahost intensiv auseinander zu setzen. Aus der Evaluation dieses Studienprogramms ergaben sich Fragen wie die nach der Bedeutung des jeweiligen gesellschaftlichen Kontextes für das Verstehen und Gestalten interkultureller und interreligiöser Kompetenzbildung, nach deren theologischen Verankerung und nach möglichen Impulsen des Projekts für friedenspädagogische Handlungsfelder. Der Sammelband dokumentiert eine 2015 durchgeführte Tagung, die auf die „Thematisierung von Religion in der Bildung von Pluralitätskompetenz an Hochschulen“ fokussiert war, und fragt nach dem Beitrag einer religiösen bzw. inter/transreligiösen Bildung für den Umgang mit Pluralität. Der Band nimmt dabei eine dezidiert hochschuldidaktische Perspektive ein und fragt im ersten Teil nach Religion und religiöser Bildung im Kontext öffentlicher Hochschulbildung. Im zweiten Teil werden

---

<sup>7</sup> *Religiöse Diversität und Pluralitätskompetenz. Eine Herausforderung für das Lernen und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen*, hg. v. Katja BAUR / Dirk OESSELMANN. – Berlin: Lit Verlag 2017. 271 S. (Interreligiöses Lernen an Hochschulen, 5), broschiert € 29,90 ISBN: 978-3-643-13713-5.

Schlüsselbegriffe der Bildung von Pluralitätskompetenz thematisiert, allein zwei Beiträge widmen sich hier dem Begriff „Öffentlichkeit“ (Winkler/Schluß). Im dritten Teil wird eine theologische Verortung religiöser Pluralität vorgenommen, zu der auch eine jüdische und eine islamische Perspektive hinzugenommen werden, und der vierte Teil präsentiert schließlich eine Reihe von Praxisbeispielen. Der Band gibt einen ersten informativen Einblick in das Studienprogramm und seine Möglichkeiten, geht aber in den Theoriebeiträgen kaum über bekannte Diskurse hinaus oder stellt andere originelle oder innovative Zusammenhänge her. Die Kohärenz des Bandes in der Ausrichtung der einzelnen Beiträge auf die Fragestellung der Tagung, wie religiöse bzw. inter- respektive transreligiöse Bildung zu einem Erlernen von Pluralitätskompetenz beitragen kann, erschließt sich nicht durchgehend. So changieren die Beiträge zwischen konkreten Bezügen auf das BIDA-Projekt, einer Verortung evang. Hochschulen im öffentlichen Bildungsdiskurs und einer eher allgemeinen hochschuldidaktischen Perspektive.

## 2. Vielfalt und Heterogenität als Leitbegriffe

„Vielfalt“ und „Heterogenität“ sind nun zwei Leitbegriffe, unter denen der gegenwärtige Diskurs um die Ausweitung der Religionspädagogik über die Auseinandersetzung mit (religiöser) Pluralität hinaus geführt wird.<sup>8</sup> Beide Perspektiven entwickelten sich etwas zeitversetzt, aber letztlich parallel zueinander und weisen zudem viele wechselseitige Bezüge auf. Wie bereits eingangs angemerkt, wird der Diskurs um Heterogenität maßgeblich von Bernhard Grümme und seinem Konzept einer aufgeklärten Heterogenität bestimmt, das er in einer weiteren Monographie aus dem Jahre 2019<sup>9</sup> zu religionspädagogischen Denkformen als eine eigene religionspädagogische Denkform weiterentwickelt hat. Demgegenüber knüpft die Religionspädagogik der Vielfalt, maßgeblich vertreten von Thorsten Knauth, ferner auch durch Rainer Möller und Annebelle Pithan, an das Konzept der Religionspädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel<sup>10</sup> und dem diesem zugrundeliegenden Charakteristikum einer „egalitären Differenz“ an. Dieser Ansatz wurde jüngst mit dem Inklusionsansatz verbunden und zu einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt weiterentwickelt. Die Gemeinsamkeit zwischen beiden Konzepten liegt in ihrem Bezug auf den Begriff und die unterschiedlichen Semantiken von Heterogenität: Einerseits beschreibt der Begriff in einer horizontalen Ebene Unterschiede und Unterschiedlichkeiten, und andererseits markiert er in einer vertikalen Linie soziale Ungleichheit(en), die als solche nicht nur markiert, sondern ggf. auch (re-)produziert werden. Allerdings ist Heterogenität im Konzept aufgeklärter Heterogenität die Leitkategorie, während der Ansatz der inklusiven Religionspädagogik der Leitkategorie Vielfalt respektive Inklusion unterstellt ist. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen beiden Ansätzen besteht in ihrem jeweiligen Bezug auf Gerechtigkeit und Anerkennung als maßgebliche Theoreme, die auch theologisch begründet werden. Unterschiede bestehen zum einen darin, dass der Ansatz einer

---

<sup>8</sup> Als ein dritter Leitbegriff kann der der Inklusion bezeichnet werden. Allerdings blieb dieser lange Zeit auf den Diskurs um Dis-/Ability beschränkt, jetzt scheinen die Diskurse näher zusammenzurücken. Da sich dieser Literaturbericht auf die Begrifflichkeiten und dahinter stehende Konzepte der Vielfalt und Heterogenität konzentriert, wurden Werke zu Inklusion nicht explizit berücksichtigt.

<sup>9</sup> Vgl. GRÜMME, Bernhard: *Religionspädagogische Denkformen*. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg 2019 (Quaestiones Disputatae, 229). Besprochen ThRv 115 (2019) Nr. 6, 505-508.

<sup>10</sup> PRENGEL, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt*. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden [1993] Neuauflage <sup>4</sup>2019.

aufgeklärten Heterogenität für sich in Anspruch nimmt, das Problem der Reifizierung sowie das der Interdependenz der Heterogenitätskategorien im eigenen Ansatz mitbearbeiten zu können.<sup>11</sup> Demgegenüber greift der Ansatz der Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt mindestens für das zweite Problem auf den Intersektionalitätsansatz zurück. Darin besteht ein zweiter wesentlicher Unterschied, im Konzept der Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt ist Intersektionalität ein konstitutives Moment, durch das die wechselseitigen Überschneidungen von Kategorien erfasst und analysiert werden. Der Ansatz aufgeklärter Heterogenität dagegen lehnt das Intersektionalitätskonzept aufgrund einer Unabgeschlossenheit der Kategorien und aufgrund einer weitgehenden Beschränkung auf eine Beobachtungsperspektive ab.<sup>12</sup>

Das im Frühsommer 2020 erschienene Buch *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlage und didaktische Konkretionen*<sup>13</sup>, herausgegeben von Thorsten Knauth, Anabelle Pithan und Rainer Möller stellt den gegenwärtig aktuellen Entwicklungsstand dieses Ansatzes dar, der bislang unter dem Titel einer Religionspädagogik der Vielfalt firmierte und nun explizit um das Moment der Inklusion ergänzt wurde. Dieser Band stellt die Weiterentwicklung des 2017 veröffentlichten Bandes *„Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*, herausgegeben von Thorsten Knauth und Maren J. Jochimsen dar.<sup>14</sup> Bei beiden Bänden handelt es sich um Sammelbände, der Band aus dem Jahr 2017 geht auf eine Ringvorlesung mit gleichnamigen Titel zurück und dokumentiert die Beiträge. Bei dem 2020er Band handelt es sich um das Ergebnis eines längeren Konsultationsprozesses mit Fachkolleg/inn/en und Vertreter/inne/n aus Fortbildung und Schule, die sich regelmäßig zwischen 2014 und 2017 trafen. Beide Bände werden von Thorsten Knauth bzw. dem Hg./innenteam im Band von 2020 mit jeweils einem ausführlichen konzeptionellen Beitrag, der die Grundlinien des Ansatzes skizziert, eingeleitet.

Beiden Bänden gemeinsam ist das Anliegen, bisher in der Religionspädagogik getrennt geführte Diskurse zu sozialen Kategorien wie Religion, Gender, sexuelle Vielfalt, sozialer Status und Dis-/Ability in einem Konzept zusammen zu führen (2020, 11) und mit Fragen der Anerkennung und Gerechtigkeit als den zwei wesentlichen hermeneutischen Leitkategorien zu verbinden: „Bei der Konzeption einer Religionspädagogik der Vielfalt geht es demnach um die Aufgabe, die bisher getrennt geführten Diskurse über soziale Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit und Anerkennung von religiöser Vielfalt stärker zusammenzuführen und die Verwobenheit von Geschlecht, Religion und Klasse in der sozialen Praxis zu erkennen und zu bedenken.“ (2017, 7–8) Drei Aspekte sind dabei für eine Religionspädagogik der Vielfalt konstitutiv: ihr Gesellschaftsbezug, ihre intersektional-analytische Perspektive und ihre methodisch-interdisziplinäre Herangehensweise (2017, 7). Während der 2020er Band auf das Konzept einer Inklusiven Religionspädagogik fokussiert, rückt der 2017er Band die soziale Kategorie Gender in den Vordergrund, um diese – so das Ziel – von da aus an unterschiedlichen Themen mit anderen Kategorien der Differenz bzw. mit den hermeneutischen

---

<sup>11</sup> Vgl. dazu GRÜMME, Bernhard: „Aufgeklärte Heterogenität. Auf dem Weg zu einer neuen Denkform in der Religionspädagogik“, in: ZPT 70 (2018) H. 4, 409-423, 412.

<sup>12</sup> Vgl. GRÜMME, Bernhard: *Heterogenität*, 2017, 84-88.

<sup>13</sup> *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlage und didaktische Konkretionen*, hg. v. Thorsten KNAUTH / Rainer MÖLLER / Anabelle PITHAN. – Münster: Waxmann 2020. 387 S. (Religious Diversity an Education in Europe, 42), broschiert 37,90 € ISBN: 978-3-8309-4186-6.

<sup>14</sup> *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*, hg v. Thorsten KNAUTH / Maren A. JOCHIMSEN. – Münster: Waxmann 2017. 206 S., broschiert 27,90 € ISBN: 978-3-8309-3594-0.

Leitlinien Anerkennung und Gerechtigkeit bzw. einer von beiden in Verbindung zu bringen (2017, 8). Die Beiträge selbst sind sowohl diachron als auch synchron angelegt. Neben bereits bekannteren Themen wie etwa die historische Entwicklung von Geschlecht und dessen dichotome Aufladung oder Themenbereiche der Männerforschung gewährt der Band auch Einblicke in weniger vertraute Gebiete wie z. B. in die Geschlechterkonstruktion und Geschlechterverhältnisse im Buddhismus, wodurch die Genderkategorie mit der Kategorie Religion verknüpft wird, aber eben einmal nicht am Gegenstand „Christentum“ verhandelt wird und stellt die kritische Rückfrage an die Konjunktur des Intersektionalitätsansatz, inwieweit hier nicht neuer Wein in alte Schläuche gefüllt wird. Denn im Kontext des globalen Südens war, wie Heike Waltz ausführt, die Interdependenz sozialer Kategorien bereits lange vor der Rede von Intersektionalität gängiges Analyseraster. Die in diesem Band versammelten Aufsätze sind alle auf unterschiedliche Art und in ihren unterschiedlich inhaltlichen Schwerpunkten sehr interessant zu lesen, nicht immer wird allerdings der Anspruch eingelöst, ausgehend von der Genderkategorie diese mit anderen sozialen Kategorien der Differenz in Verbindung zu setzen, was ggf. auch mit der bereits erwähnten Unabgeschlossenheit der intersektionalen Kategorien zusammenhängen könnte. Manche Beiträge verbleiben auch bei der Genderkategorie selbst und erhellen auf anregende Art einen konkreten Sachverhalt, so z. B. der gerade erwähnte Beitrag von Heike Walz, oder auch der zu Vielfalt und Unbestimmtheit von Maria Anna Kreienbaum sowie der Beitrag oder zur historischen theologischen Geschlechterforschung in der Reformationszeit von Stephanie Greve.

In der 2020er Publikation nehmen die Hg./innen eine ausführlich konzeptionelle Verortung des eigenen Ansatzes vor. Wie sehr es sich dabei um ein langfristig gewachsenes Projekt handelt, wird in der Skizzierung der Entwicklung und den Arbeiten an Paralleldiskursen wie dem Genderdiskurs, Vorläuferprojekten, der stetigen Weiterentwicklung mit parallelen Veröffentlichungen deutlich. Die konzeptionelle Grundlegung ordnet den Ansatz nun in den Inklusionsdiskurs ein – man hätte sich dieses ausführlicher, v. a. aber konzeptionell eingebundener und begründeter gewünscht – und weist begründet dann Vielfalt als das eigentliche tragfähige Theorem, das in der Lage ist, die verschiedenen Diskurse kultureller und sozialer Verschiedenheit inklusive sozialer Unterschiede mit Fragen der Anerkennung und Gerechtigkeit zu verschränken und damit die kulturalistische Verengung des Pluralitätsansatzes zu überwinden. Allerdings ist auch das Grundaxiom der egalitären Differenz nicht vor dieser Verengung gefeit, und daher gilt es – so die Vf./innen in Aufnahme der Kritik Nancy Frasers – diese nicht nur vor dem Hintergrund kultureller, sondern sozialer Unterschiedlichkeit – zu ergänzen wäre wohl auch sozialer Ungleichheit – zu reflektieren. Mit der Einschreibung dieser kritischen Reflexion auf die Anerkennung von Verschiedenheiten widmet sich der Ansatz auch einer Kritik an hegemonialen Verhältnissen: Er sei in der Lage das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit als komplexes Bedingungsverhältnis zu bestimmen (42). Im Unterschied zum Heterogenitätsansatz wird in diesem Ansatz wie bereits erwähnt explizit auf den Intersektionalitätsansatz zurückgegriffen. Religion, Kultur, Körper, Dis-/Ability, Geschlecht und soziale Positionierung werden als Hauptachsen bei der Produktion von Unterschieden und Ungleichheiten und der Strukturierung von Inklusion und Exklusion bestimmt und diejenigen Kategorien sind, die in religionspädagogischen Diskursen Niederschlag finden (58). Allerdings wird mit der Übersetzung von ‚race‘ in Religion/Kultur die rassismuskritische Dimension, die auch hierzulande wahrnehmbar ist, tendenziell verharmlost. Ein Problem, dass Knauth/Möller/Pithan auch selbst sehen (58) und die Auseinandersetzung mit rassismuskritischen Ansätzen als ausstehend anmahnen.

Wenn allerdings zwischen Vielfalt und Heterogenität eine Synonymie dergestalt angenommen wird, dass beide Begriffe mit intersektionalen Ansätzen der Interdependenz der sozialen Kategorien von Kultur/Religion, Schicht/Klasse, Milieu, Geschlecht und Dis-/Ability in Verbindung gebracht werden können (38), dann stellt sich jedoch die Frage, worin der Unterschied zwischen den Ansätzen genau besteht? Die Stärke des Heterogenitätsbegriffs liegt darin, dass er soziale Ungleichheit mitbedenkt, es bleibt aber die Frage, inwieweit er aufgrund der Verhältnisbestimmung von Differenz als Heterogenität auch eine Überkreuzung der sozialen Kategorien erfasst. Denn heterogene Verhältnisse schließen Überkreuzungen ja gerade aus, da Heterogenität Widerstreit, Gegensatz, Inkommensurabilität und nicht Interdependenz bedeutet. Was also heterogen zueinander steht, kann sich qua Heterogenität nicht überkreuzen. Damit wäre ein wichtiger Unterschied zwischen den Konzeptionen „Vielfalt“ und „Heterogenität“ markiert. Ohne die Betonung des genannten Unterschieds könnte der Eindruck entstehen, dass es sich bei der Diskussion zwischen beiden Konzeptionen um einen bloßen Streit um Begriffe und Benennungen handelt, quasi um eine Art Geschmacksfrage darüber, ob man lieber von Vielfalt oder von Heterogenität spricht.

Neben dieser grundlegenden und konzeptionellen Einführung der Hg./innen ist der Band in fünf Teile strukturiert: Ein erster Teil behandelt Theoriekonzepte der Vielfalt, hier werden grundlegende Begrifflichkeiten und damit verbundene Konzepte dargestellt, so Inklusion, Differenz, Diversität, Pluralismus/Pluralität und Heterogenität. Teil zwei widmet sich der theologischen Grundlegung und thematisiert verschiedene Theologien der Vielfalt, so u. a. dialogische oder queere Theologie und begründet Vielfalt als theologisches Moment. Eine Analyse religionspädagogischer Konzepte seit 1945 im Blick auf Vielfalt leitet dann zu den letzten beiden Teilen über, die sich zunächst im vierten Teil mit Differenzdiskursen in der Religionspädagogik auseinandersetzen, hier vor allem auf Dis-/Ability, Gender, die sozioökonomische Dimension, sexuelle und religiöse Vielfalt näher eingehen und dabei den jeweiligen state of the art der Fachdiskussion darstellen, um dann im fünften Teil ausgewählte Schlüsselthemen aufzunehmen und zu zeigen, wie sich eine Religionspädagogik der Vielfalt in religiösen Bildungsprozessen konkret realisieren lässt (12). Die Auswahl der Themen ist darin begründet, dass diese im Schnittpunkt verschiedener Perspektiven angesiedelt sind und ihnen zugleich sowohl theologisch als auch von der Lebenswelt der Schüler/innen her Relevanz zukommt.

Im Kontext dieses Ansatzes wurde von Rainer Möller, Annebelle Pithan, Albrecht Schöll und Nicole Bücker 2018 unter dem Titel: *Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften* eine qualitativ-empirische Studie vorgelegt, die die sozialen Deutungsmuster von Religionslehrer/innen hinsichtlich des Inklusionsansatzes untersucht.<sup>15</sup> Der Band stellt die Analysen von insgesamt neun Fallanalysen vor, die mit der Methode der objektiven Hermeneutik ausgewertet wurden und vergleicht sie komparativ. Die Ergebnisse zeigen insgesamt einen verhältnismäßig positiven Zugriff auf Inklusion bei den Lehrkräften. Dass sich hier wenig negative Einschätzungen finden, mag auch mit dem frühen Erhebungszeitraum im Jahr 2012 nach Einführung der Inklusion in Schulen ab 2009 zusammenhängen. Ungeachtet dessen stellt der Band ausgesprochen interessante Ergebnisse und Zusammenhänge vor. So können etwa zwei vorherrschende Inklusionsverständnisse ausgemacht werden: ein eher am Modell von Gemeinschaft orientiertes, das soziale Gemeinschaft auch als gemeinsame Unterrichtsteilnahme versteht, und ein eher am Individuum orientiertes, das die

---

<sup>15</sup> Möller, Rainer / Pithan, Annebelle / Schöll, Albrecht / Bücker, Nicole: *Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften*. – Münster: Waxmann 2018. 266 S., broschiert € 29,90 ISBN: 978-3-8309-3819-4.

individuelle Förderung in den Mittelpunkt stellt und Unterricht dementsprechend didaktisch weniger an der Gemeinschaft, denn am Individuum ausrichtet. Ein drittes, allerdings nur in einem Fall dokumentiertes Verständnis stellt Individuum und Gemeinschaft gleichberechtigt nebeneinander. Damit korrespondieren unterschiedliche Verständnisse von Heterogenität: Wird diese als etwas Besonderes wahrgenommen, werden zur Bewältigung Homogenisierungsstrategien eingesetzt wie die Aufteilung der Schüler/innen in zwei dann homogene Gruppen (z. B. mit und ohne Förderbedarf). Wird dagegen Heterogenität als selbstverständliches Faktum verstanden, wird jedes Kind als einzigartig wahrgenommen, und es wird eine individuelle wie binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung vorgenommen. Nicht ganz unerwartet ist, dass biographische und berufsbiographische Erfahrungen sowie Erfahrungen in inklusiven Lehr/Lernsettings wichtige Einflussfaktoren auf die Einschätzung von Inklusion sind. Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor auf eine positive Einstellung gegenüber Inklusion ist die jeweilige Zuständigkeit und Werte, aus der Inklusion betrachtet wird. Je größer der Zuständigkeitsbereich, desto offener scheint die Haltung gegenüber Inklusion zu sein. Besonders für den theologisch-religionspädagogischen Kontext interessant ist das Ergebnis, das bei den untersuchten Lehrkräften Begründungslinien für ihre Haltung und ihr Handeln vorliegen, die auf durch christliche Gehalte gespeisten religiösen Überzeugungen beruhen, die zwar nicht immer explizit ausgewiesen werden, die aber implizit ausgemacht werden können. Soziale Deutungsmuster werden eben auch durch so genanntes „tacit knowledge“ gespeist. Die Studie liefert gerade aus einer empirischen Perspektive ausgesprochen relevante Ergebnisse, die nicht nur die Debatte um Inklusion bereichern können, sondern auch die Diskussion um die Bedeutung von Religiosität und einer religiösen Haltung von Lehrkräften.

Wie lebendig die Debatte um Vielfalt, Inklusion und Heterogenität gerade in den vergangenen drei Jahren war und auch noch ist, machen auch die beiden 2018 erschienenen Bände zu *Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik* der Kölner Religionspädagoginnen Heike Lindner und Monika Tautz<sup>16</sup> sowie der Band zu *Inklusion in/durch Bildung. Religionspädagogische Zugänge* deutlich, der von den österreichischen Kolleg/inn/en Andrea Lehner-Hartmann, Thomas Krobath, Karin Peter und Martin Jäggle herausgegeben wurde. Alle genannten Bände gehen auf Tagungen bzw. Forschungskolloquien zurück. Anders als der von Lindner/Tautz herausgegebene Theorieband fokussiert „Inklusion in/durch Bildung?“<sup>17</sup> ausschließlich auf den Inklusionsbegriff, auch wenn Inklusion im Titel mit einem Fragezeichen versehen ist, und weist diesen im Rückgriff auf die Salamanca Erklärung von 1994 als das grundlegende Prinzip von Bildung und Bildungseinrichtungen aus. Gegenüber der politischen und gesellschaftlichen Dynamik wird allerdings eine deutlich nachlaufende wissenschaftliche Auseinandersetzung konstatiert. Dementsprechend setzen sich auch die Beiträge aus ganz unterschiedlichen Perspektiven (grundlegend, gegenständlich, didaktisch und professionstheoretisch) mit Inklusion auseinander und beleuchten darin auch die Fallstricke und Schwierigkeiten, die mit dem in der Religionspädagogik leitenden normativen Konzept von Inklusion einhergehen. Zudem berücksichtigt der Band zumindest mit einem Beitrag die muslimische

---

<sup>16</sup> *Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband*, hg. v. Heike LINDNER / Monika TAUTZ. – Berlin: Lit Verlag 2018. 270 S. broschiert € 34,90 ISBN: 978-3-643-13733-3; *Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik. Praxisband*, hg. v. Heike LINDNER / Monika TAUTZ. – Berlin: Lit Verlag 2019. 276 S., broschiert € 19,90 ISBN: 978-3-643-14267-2.

<sup>17</sup> *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*, hg. Andrea LEHNER-HARTMANN / Thomas KROBATH / Karin PETER / Martin JÄGGLE. – Wien: V&R Vienna University Press 2018. 363 S. (Wiener Forum für Theologie und Sozialwissenschaft, 15), geb. € 50,00 ISBN:987-3-8471-0847-4.

Perspektive. Seinem Ziel, die Auseinandersetzung um Inklusion im religionspädagogischen Feld auf Augenhöhe mit der gesellschaftlichen und politischen Dynamik bezüglich Inklusion zu bringen, wird der Band vollumfänglich gerecht, insbes. aber weitet er das Feld über den deutschsprachigen Raum hin auf eine kroatische, ukrainische, ungarische sowie tschechische (südböhmische) Perspektive. Als weiteren Forschungsbedarf mahnen die Hg./innen v. a. die noch ausstehende Systematisierung der unterschiedlichen theologischen Begründungsgänge aus den verschiedenen religiösen Traditionen und Konfessionen heraus an, ebenso die Ergänzung der in der Religionspädagogik vorherrschenden normativen Perspektive durch empirische Forschung nebst der Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit.

Auf der Schwelle von theoretischer Auseinandersetzung und Blick in die Praxis liegt der von Heike Lindner und Monika Tautz 2018 herausgegebene Band *Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik*<sup>18</sup>, der bereits im Titel die Synthese der beiden Begriffe Inklusion und Heterogenität und in gewisser Weise auch beider Konzepte sucht. Inklusion setze immer „heterogene Zustände voraus, Andersartigkeiten, Differenzen, die zusammen mit dem Vorhandenen in ein Allgemeines, [...] wörtlich eingeschlossen (lateinisch *includere*) beziehungsweise miteinbezogen werden.“ (11) Heterogenität als Zustand des Differenten oder als ein Vorhandensein verschiedener Subjekte ließe sich zwar auch ohne Inklusion denken, sei aber immer dann auf Inklusion angelegt, wenn es um die Reflexion eines Idealzustandes von Gemeinschaft ginge, in der eine „egalitäre Differenz“ anvisiert würde. Die Zusammenführung der Konzepte, die Knauth/Möller/Pithan in ihrem grundlegenden Beitrag einer inklusiven Religionspädagogik am Ende als Zukunft in Aussicht stellen, wird hier quasi vorweggedacht. Dabei wollen die Hg.innen allerdings enge Festlegungen der Begrifflichkeiten vermeiden, da Festlegungen auf eine bestimmte Deutung angesichts der Herausforderungen, die das Thema mit sich bringe, nicht zu empfehlen seien und zu einseitige Deutungen zu Ideologieanfälligkeit neigen würden. Ziel des Bandes ist es, den Forschungsstand fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch zu sichten und die „theoretische Grundlagen der Religionspädagogik zu Heterogenität und Inklusion deutungsmachtsensibel mit Blick auf die Praxis für die Lehrerinnenbildung“ zu entfalten, damit „Kurzschlüsse zwischen theologischen Deutungen und pädagogischen Handlungstheorien und Anwendungen“ vermieden werden.“ (11) Den Forschungsstand mit Blick auf die Konzepte der Inklusion/Religionspädagogik der Vielfalt und Heterogenität darzustellen, gelingt dem Band gut. Originell ist, dass die Darstellung einmal nicht bei den Theoriekonzepten beginnt, sondern im ersten Teil induktiv empirisch bei der Situation und Rolle und dem Verständnis von Inklusion bei den Lehrkräften ansetzt. So tragen die Beiträge von Nord, Käbisch und Pithan unterschiedliche Facetten zu dieser Frage zusammen. Käbisch beispielsweise trägt mittels einer kleineren explorativen Studie einen kritischen Zug in die Haltung von Lehrer/innen gegenüber Inklusion ein. Er arbeitet heraus, dass diese weniger Erfahrungen von Differenz als Bereicherung in ihrer Arbeit erleben, sondern vielmehr – hier greift Käbisch auf Hartmut Rosas Resonanzkonzept zurück – das Erleben von Resonanz auf sich und ihre Tätigkeit und damit eher gleichartige Empfindungen, die gleiche „Wellenlänge“ (49), als Bestärkung des eigenen Tuns erleben. Käbisch setzt seine Ergebnisse ferner in kritischen Bezug zur Münsteraner Studie zum Inklusionsverständnis von Lehrer/innen und kann im Unterschied zu dieser weder spezifisch theologische oder religionspädagogische Deutungsmuster von Inklusion entdecken, noch profitierten alle Schüler/innen von einem inklusiven Lernsetting, zudem sei auch die Bereitschaft zur

---

<sup>18</sup> Siehe Anmerkung 16.

Teamzusammenarbeit mit Kolleg/inn/en eher gering. Die historischen und politischen Zugangsweisen versuchen dann unterschiedliche Verständnisse und Verwendungsweisen der Begrifflichkeiten zu klären, allerdings konterkarieren sie in gewisser Weise die von den Hg.innen offen gehaltenen Begrifflichkeiten dadurch, dass in den Beiträgen doch auf unterschiedliche Weise eine Klärung der Konzepte angemahnt wird: Dederich zeichnet die historische Entwicklung sowie begriffliche Verständnisse und politische Implikation von Inklusion nach, Wuckelt weist auf die verschiedenen Semantiken des Heterogenitätsbegriffs und zugleich auf die Unabgeschlossenheit der Dimensionen hin, und Schambeck verbindet das Konzept der Inklusion mit dem Ansatz der Vielfalt, mahnt jedoch eine klare Kriteriaologie mit Blick auf die Dimensionen von Vielfalt bzw. von Differenz an, da ja nicht jede Differenz gleich „gut“ ist. Das Alternativkonzept zum Inklusions-/Vielfaltsdiskurs wird mit dem Beitrag von Bernhard Grümme eingeholt, der sein Konzept einer aufgeklärten Heterogenität als Perspektive für eine inklusiven Religionsunterricht skizziert. Einblicke in inklusionsorientierte didaktische Praxen bieten die drei abschließenden Beiträge, in denen zweimal die biblischen Texte, in klassischer Weise in Form von Heilungsgeschichten (Schiefer-Ferrari) und dann in Form des stärker personenzentrierten Ansatz des Bibliologs, sowie drittens eher problematisierend die Möglichkeiten eines gemeinsamen Lerngegenstands in heterogenen Lerngruppen am Beispiel des didaktischen Einsatzes von Kunst (Gärtner) erörtert wird.

### 3. Didaktische Perspektiven

Heterogenität im Kontext von Inklusion zu betrachten ist auch das Anliegen verschiedener unmittelbar auf die religionspädagogische Praxis ausgerichteter Bände. So legen Heike Lindner und Monika Tautz zu dem oben vorgestellten Theorieband 2019 einen gleichnamigen ergänzenden Praxisband: *Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik. Praxisband* vor<sup>19</sup>, der das Thema Inklusion und Heterogenität nun aus einer dezidiert didaktischen und praxisorientierten Perspektive beleuchtet. Dabei nimmt der Band sowohl die Ausbildung in den Lehramtsstudiengängen in den Blick und damit eine hochschuldidaktische Perspektive als auch die schulische Perspektive. Die Univ. zu Köln ist mit ihrem großen Ausbildungszeitung der Sonderpädagogik, der die Hälfte aller Lehramtsstudierenden ausmacht und sechs Förderschwerpunkte umfasst, für die Auseinandersetzung mit diesem Thema prädestiniert. Mit den beiden Beiträgen von Simojoki/Kühn und Kumlehn werden noch einmal Grundlagenfragen diskutiert. Dabei widmen sich Simojoki/Kühn der Entwicklung von Lehrerprofessionalität am Beispiel beruflicher Bildung Geflüchteter und der Frage, wie Religion als Heterogenitätsdimension differenzsensibel unterrichtet werden kann. Kumlehn fragt nach der Bedeutung der Grenze im Inklusionsdiskurs und den damit einhergehenden Aushandlungsprozessen von Annäherung und Abgrenzung, bindet diese theologisch zurück, und mahnt ein qualifiziertes Grenzbewusstsein im Inklusionsdiskurs an. Der zweite Teil des Bandes setzt sich mit hochschuldidaktischen Fragestellungen auseinander und fokussiert hier v. a. professionstheoretische Fragestellungen, so z. B. wie Erfahrungen von Studierenden fruchtbar in die universitäre Lehre rückgebunden werden können (Masrouchehr/Misera/Meyer), wie die Fachdisziplinen zur Ausbildung von Professionalität

---

<sup>19</sup> Siehe Anmerkung 16.

beitragen können (Handschuh/Tix), welche Bedeutung Fach- und Förderziele für die professionelle Lehrer/innenrolle haben (Hennemann/Leidig/Lindner et. al.) und inwiefern Inklusion als grundlegende Aufgabe der Lehrer/innenausbildung zu verstehen ist (Reis). Auf den Religionsunterricht fokussiert Teil 3: Neben der Auseinandersetzung mit einer Dis/ability-kritischen Bibelhermeneutik (Glück) werden Chancen des Godly-Play Konzepts für sprachentwicklungsverzögerte Kinder (Slawik) oder spirituelles Lernen am Beispiel einer Projektwoche (Stüttem) vorgestellt und ferner das Potential von Texten aktueller Jugendliteratur für inklusive Lernarrangements ausgelotet. Der vierte Teil widmet sich verschiedenen konkreten Schulprojekten, wobei es sich beim ersten um das Konzept eines Fortbildungsprojekts der Abteilung Religionsunterricht des Generalvikariats Köln zur Heterogenitätsfähigkeit von Religionslehrer/innen handelt, das versucht, die Wahrnehmung von Heterogenität bei Schüler/innen in einen konfessionell-positionellen Religionsunterricht einzubinden, der sowohl den Schüler/innen als auch den Zielen des Religionsunterrichts gerecht wird (Westemeyer/Arenz). Die beiden folgenden Aufsätze befassen sich auf unterschiedliche Weise mit religionskooperativen Projekten im Religionsunterricht. Der Beitrag von Konsek/Kamcili-Yildiz erörtert das Modell eines religionskooperativen Religionsunterrichts, indem der Ansatz der Komparativen Theologie mit religionsdidaktischen Ansätzen verschränkt wird. Angelika Büscher stellt schließlich die Einführung des Faches Islamischer Religionsunterricht an einer Schule in evangelisch-kirchlicher Trägerschaft vor und darauf aufbauend die Erprobung eines Modells Interreligiösen Lernens, das zumindest zum Teil religionskooperative Phasen beinhaltet. Der Band präsentiert interessante Einblicke in die schulische Praxis und hochschuldidaktische Werkstätten und verdeutlicht noch einmal die Virulenz, die die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht haben. Dass in diesem Band nicht nur Perspektiven aus der Wissenschaft, sondern auch aus der (reflektierten) Praxis sowie die Trägerperspektive Platz finden, ist eigens hervorzuheben. Es wird aber auch deutlich, dass – zumindest wenn es um den Religionsunterricht geht – Heterogenität überwiegend im Sinne der horizontalen Linie als Wahrnehmung von Unterschieden wahrgenommen wird. Die vertikale Linie als damit einhergehende Ungleichheiten, geschweige denn die etwaige Mitwirkung an der Produktion derselben, kommt kaum in den Blick.

Explizit mit dem Titel *Heterogenität im Klassenzimmer* greift der neunte Band des Jahrbuchs für konstruktivistische Religionspädagogik das Thema auf<sup>20</sup> und setzt an der Spannung zwischen einer enthusiastischen Verfolgung des Inklusionskonzepts einerseits und einer Ernüchterung in der Praxis bis hin zum Scheitern des Konzepts andererseits, sowie – schlimmer noch – einer Praxis, die bei gegenteiliger Behauptung eher Segregation befördere denn minimiere (6), an. In dieser Situation will das Jahrbuch sozusagen eine Unterbrechung anbieten und die sich abzeichnenden Trends, mit Heterogenitätsdimensionen in der Schulpraxis umzugehen, analysieren sowie vorliegende Konzepte, Theorien und Praxisvorschläge untersuchen (6). Relativ selbstverständlich und nicht noch einmal eigens reflektiert wird hier Heterogenität in ein Inklusionskonzept integriert, auch wenn der Titel des Buches die Heterogenität betont. Insgesamt ist es den Vf./innen des Bandes darum zu tun, deutlich zu machen, wie voraussetzungsvoll eine an Heterogenitätsdimensionen orientierte Didaktik ist und wie schnell diese Paradoxien und Antinomien ausgesetzt ist. Eine

---

<sup>20</sup> *Heterogenität im Klassenzimmer*, hg. v. Gerhard BÜTTNER / Hans MENDEL / Oliver REIS / Hanna ROSE. – Babenhausen: Verlag Ludwig Sauter 2018. 255 S. (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, 9), broch. € 28, 90 ISBN: 978-3-947568-00-0.

grundlegende Matrix für die nachfolgenden Beiträge, die den Kategorien grundlegend, reflexiv und konkret zugeordnet ist, stellt der einführende Beitrag von Oliver Reis dar, in dem er den Inklusionsdiskurs dreifach modelliert: als große Erzählung, als parteiliche Option für Bildungsexkludierte und unter Rekurs auf Martin Harant als dreifaches Mindset. In dieses Raster werden dann die Beiträge des Bandes mit dem Ziel eingeordnet, eine analytische Tiefenschärfe zu gewinnen. Dies gelingt für die nachfolgenden Beiträge in unterschiedlicher Qualität, zu sehr liegt dann doch ein Sammelband vor, der aus vielen verschiedenen Perspektiven verfasst ist. Gerade die reflexiven Problematisierungen zu den Grundsätzen von Inklusion im zweiten Teil und die Einblicke in fachdidaktische Überlegungen bis hin zu konkreten fachdidaktischen Elementen machen den Band lesenswert, sind doch gerade didaktische Konzeptionen im Feld von Inklusion im religionspädagogischen Feld noch recht rar gesät.

Der dritte hier zu erwähnende Band ist das jüngst erschienene von Ulrich Riegel und Ulrich Kropac herausgegebene *Handbuch Religionsdidaktik*<sup>21</sup>, das die von Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans Georg Ziebertz in vielfacher Auflage erschienene Religionsdidaktik ablöst. Heterogenität, Vielfalt, Inklusion werden hier nicht in eigenen Beiträgen behandelt, diese zu Leitkategorien zu machen widerspräche in gewisser Weise auch dem Grundansatz eines solchen Grundlagenwerkes. Die veränderte gesellschaftliche Situation mit ihren Parametern von (religiöser) Pluralität, heterogenem gesellschaftliches Umfeld, der Herausforderung Digitalität und einer veränderten bildungswissenschaftlichen Landschaft stellen sozusagen die Bedingungsgefüge dar, in dem sich eine Religionsdidaktik verorten muss und das sie zugleich in ihren unterschiedlichen Feldern mit zu reflektieren hat. Die veränderte Ausgangslage schlägt sich auch darin nieder, dass der Religionsunterricht auch aus jüdischer, muslimischer und orthodoxer Perspektive dargestellt wird. Zudem greift diese neue Religionsdidaktik neben Standardthemen auch neue Themen wie Bildung für Nachhaltigkeit auf und berücksichtigt deutlicher die Kontexte, in denen Religionsunterricht verortet ist. Zu begrüßen ist, dass auf den umstrittenen Prinzipienbegriff verzichtet wird und nur noch zwischen Konzeptionen, Ansätzen und Lernformen unterschieden wird, wobei interessant wäre zu wissen, was die Konzeption im Unterschied zum Ansatz ausmacht, zumal sowohl Konzeption wie Ansatz in einem Kap. behandelt werden und die Unterscheidung damit in gewisser Weise wieder etwas hinfällig zu werden scheint. Positiv hervorzuheben ist ferner statt auch, dass außerschulische Lernorte jetzt mit zu den Lernformen gezählt wurden. Wünschenswert wäre eine Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Religionsdidaktik gewesen, damit Studierenden, für die das Lehrbuch ja gedacht ist, der Unterschied bzw. auch die Überschneidungen zwischen Religionspädagogik und Religionsdidaktik respektive Fachdidaktik Religion zur Kenntnis gebracht wird. Ungeachtet dessen liegt ein Werk vor, das state of the art einen guten Einblick in die wesentlichen Themen gegenwärtiger Religionsdidaktik gibt. Dass viele Kolleg/inn/en an dieser Religionsdidaktik mitgewirkt haben und damit viele Perspektiven in den Band eingeflossen sind, ist an sich schon ein Gewinn, dass das Werk damit auch als gemeinsames Werk der deutschen Religionspädagogik betrachtet werden kann, noch einmal mehr.

---

<sup>21</sup> *Handbuch Religionsdidaktik*, hg. von Ulrich KROPAC / Ulrich RIEGEL – Stuttgart: Kohlhammer 2020. 612 S. (Studienbücher Theologie, 25), broschiert € 42,00 ISBN: 978-3-17-039030-0.

#### 4. Ausrichtung und Modellierung religiöser Bildung im öffentlichen Raum

Wie schlagen sich nun gesellschaftliche Veränderungsprozesse, wie etwa die Verwobenheit weltanschaulicher und religiöser Pluralisierung bei gleichzeitiger Säkularisierung, die Rolle und Bedeutung von Religion in der Öffentlichkeit sowie die Diskurse um Vielfalt und Kategorien sozialer Differenz in Fragen der Ausrichtung religiöser Bildung und in einer Diskussion um Modelle religiöser Bildung im staatlich-öffentlichen Bildungssystem nieder?

Der von Manfred Oberlechner, Franz Gmainer-Pranzl und Anne Koch herausgegebene Band zu „*Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft*“<sup>22</sup> nimmt seinen Ausgangspunkt bei der Frage, wie Religion in der moderne Wissensgesellschaft als Bildungsaufgabe zu begreifen ist, wenn sie selbst eine Differenzkategorie darstellt und selbst nicht frei von machtförmigen Implikationen ist. Weil Bildung als solcher ein machtförmiges Moment zukommt und zudem Religion selbst in ihren organisationalen Ausgründungen wie Kirchen, Verbänden und eigenen (Bildungs-)Einrichtungen – selbst wenn der primäre Zweck nicht Bildung ist – ein Interesse hat, (moralische) Einstellungen und letztlich Menschen zu beeinflussen, wenn nicht zu prägen, sind vor allem religiöse Bildungsprozesse einer intersektionalen Analyse zu unterziehen. Der Band, der Beiträge aus ganz unterschiedlichen Perspektiven und mit diversen methodischen und normativen Zugängen umfasst, versteht sich damit insofern als Beitrag zur Intersektionalitätsforschung, als die Beiträge analysieren, „wie und in welchem Interesse sich neue Schnittstellen zwischen Religion, Gender, Herkunft, Klasse, Nation“ (12) finden lassen.

Einen aufschlussreichen Einblick in das Konzept des „dialogischen Religionsunterrichts“ als das dem „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg zugrunde liegende Modell bietet der von Thorsten Knauth und Wolfram Weiße 2020 herausgegebene Sammelband *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*.<sup>23</sup> Anlass für diese Diskussion sind die Veränderungen, die mit der Erweiterung der Trägerschaft des Modells einhergehen, seitdem das Land Hamburg 2012 Staatsverträge mit der jüdischen Gemeinde, den Muslimen und den Aleviten schloss. Mit der Erweiterung der Trägerschaft ging zugleich eine Verengung des Konzepts in formaler Hinsicht einher, nämlich auf die Religionen der jetzigen Träger (alle anderen Religionen werden nun nur noch, wenn überhaupt, aus der Außenperspektive unterrichtet). In inhaltlicher Hinsicht wurde der eher religionsplural orientierte Ansatz zugunsten einer stärkeren Betonung der Positionalität der einzelnen Religionen, der Einführung religionshomogen zusammengesetzter Unterrichtsphasen (damit Aufgabe der durchgängigen religionsplural zusammengesetzten Lerngruppen) und einer stärker instruktiven Ausrichtung und insgesamt stärker normativen Aufladung verändert.

Der auf eine Tagung im Jahr 2018 zurückgehende Sammelband diskutiert nun zum einen das Konzept des „dialogischen Religionsunterrichts“ und erinnert in verschiedenen Beiträgen an die Geschichte und die Entwicklung der Konzeption als eine streng subjekt- und am offenen Dialog orientierte, die davon ausgeht, dass alle Schüler/innen unterschiedlicher religiöser, kultureller und weltanschaulicher Hintergründe im gemeinsamen Austausch von Perspektiven voneinander lernen

---

<sup>22</sup> *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft*, hg. v. Manfred OBERLECHNER / Franz GMAINER-PRANZL / Anne KOCH. – Baden-Baden: Nomos 2019. 299 S., broschiert € 54,00 ISBN: 978-3-8487-4612-5.

<sup>23</sup> *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*, hg. v. Thorsten KNAUTH / Wolfram WEIßE. – Münster: Waxmann 2020. 409 S., broschiert € 37,90 ISBN: 978-3-8309-4213-9.

können (299). Am aktuellen Konzept werden z. B. auch die Exklusionsmechanismen beklagt, die mit der oben genannten veränderten Konzeption einhergehen. Aber auch Befürworter/innen der veränderten Konzeption kommen zu Wort und legen die Gründe für die konzeptionellen Veränderungen dar. Die eigentliche Stärke des Bandes liegt aber darin, dass die zunächst auf das Hamburger Modell fokussierte Perspektive dadurch geweitet wird, dass das Anregungspotential des Konzepts des dialogischen Unterrichts für den Religionsunterricht in anderen Bundesländern kritisch ausgeleuchtet und die unmittelbare Hamburger Perspektive damit überschritten wird. Es überrascht nicht, dass in den hier eingenommenen Perspektiven auch die Notwendigkeit der Positionalität (Schambeck) betont wird bzw. das Dialogverständnis infrage gestellt und Wahrheitsschwäche attestiert wird (Grümme). Es wird aber auch nach Bezügen und Anknüpfungsmöglichkeiten des Dialogischen im Modell des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts gesucht (Sajak) bzw. Möglichkeiten der gemeinsamen Kooperation zwischen religiöser und philosophischer Bildung ausgelotet (Vogel). Ferner wird das Konzept eines dialogorientierten Religionsunterrichts auch mit Modellen in anderen regionalen Kontexten, so Schleswig-Holstein (Pohl-Patalong), Österreich (Krobath), Schweiz (Jakobs, Suhner), aber auch im Kontext von Konfessionslosigkeit (Domsgen) erörtert. Die Leser/innen erhalten nicht nur einen aktuellen und sehr informativen Einblick in das Hamburger Modell, sondern auch in die religionspädagogischen Diskussionszusammenhänge zu einem Religionsunterricht, der über die eigene Konfession und vor allem Religion hinausgeht, ohne zugleich reine Religionskunde zu sein.

Eine ausgesprochen reizvolle und interessante Fremdperspektive und Einblick in die finnische Debatte um öffentliche religiöse Bildung stellt schließlich der Band des finnischen Hg./innenteams Martin Ubani, Inkeri Rissanen und Saila Poulter zum Thema *Contextualizing dialogue, secularisation and pluralism. Religion in Finnish public education*<sup>24</sup> aus dem Jahr 2019 dar. Auch hier ist der Ausgangspunkt die veränderte Gegenwartslage in ihrer Gleichzeitigkeit von religiöser Pluralisierung und Säkularisierung. Da der Protestantismus lutherischer Prägung in Finnland über lange Zeit ausgesprochen prägend für das nationale Bewusstsein war, ist Religion schon immer eng mit „citizenship“, mit dem/der „gute\*r Bürger\*in-Sein“ verbunden. Religiöse Bildung – im öffentlichen Bildungssystem bis in die jüngere Zeit unhinterfragt – hatte und hat nun das Ziel, zu diesem „gute\*r Bürger\*in werden“ beizutragen, die Wege haben sich jedoch in Zeiten religiöser Pluralisierung vervielfältigt. Durch die Säkularisierungs- und Pluralisierungsprozesse hat sich seit dem letzten Jahrhundert der Protestantismus lutherischer Prägung (Lutheranism) säkularisiert, und so ist ein kulturalistisches, säkulares Luthertum entstanden, das zusammen mit dem Gedanken der Nation in einer so bezeichneten „Finnishness“ (8) amalgamiert. Die ursprünglich religiöse Dimensionierung des Bildungsziels des/der guten Bürger/in hat sich dadurch abgeschwächt, ist aber im „Finnishness“ in einer kulturalistischen Form weiter existent und gesellschaftlich unhinterfragt. Die Hg./innen arbeiten nun in ihrer Auswertung aller Beiträge des Bandes eine deutlich veränderte Rolle von Religion heraus, die in die ausgesprochen interessante These mündet, dass die stark säkularisierte und kulturalisierte Form der Religion respektive des Luthertums (Lutheranism) in Finnland ihre Sichtbarkeit in Schulen und Gesellschaft auf der einen Seite deutlich erhöht, sie in ihrer kulturalisierten, eng mit dem Lutheranism verbundenen Form jedoch auf der anderen Seite die Religionsfreiheit in gewisser Weise

---

<sup>24</sup> *Contextualizing dialogue, secularisation and pluralism. Religion in Finnish public education*, hg v. Martin UBANI / Inkeri RISSANEN / Saila POULTER. – Münster: Waxmann 2019. 230 S. (Religious Diversity and Education in Europe, 40), broschiert € 37,90 ISBN: 978-3-8309-4041-2.

bedroht, und zwar insofern die „Finnishness“ in ihrer religiös-säkularisierten Aufladung an das Luthertum gebunden ist und damit auf eine Religion respektive konfessionelle Prägung enggeführt wird. Damit würden zum einen andere religiöse Traditionen weggeblendet und zum anderen eine explizit religiöse Dimension der Religion marginalisiert. Somit führe die Kulturalisierung von Religion in Finnland zu einer Exklusion, die Hg./innen sprechen hier von „Othering“ anderer religiöser Traditionen. Mit Blick auf das Fach Religion stünde weniger das Fach als solches infrage, diese Diskussion sei überwunden, religiöse Bildung im öffentlichen Bildungssystem sei unhinterfragt. Forschungs- und Diskussionsbedarf stellt sich vielmehr nach dem „wie“ des Faches, seiner organisatorischen Ausgestaltung und didaktischen Fassung, immer eng verbunden mit der Frage nach dem „Eigentlichen“ des Faches (210). Es mag vielleicht beruhigend sein, dass gerade zu letzterem die gleichen Fragen und Modelle diskutiert werden wie bei uns. Nicht von ungefähr kontextualisiert dann auch die zusammenfassende Diskussion die finnische Diskussion mit der in anderen westeuropäischen Ländern. Es handelt sich um einen sehr gelungenen Einblick in eine spannende Debatte, von der Hg./innen für den nicht-finnischen Kontext hervorragend aufbereitet.

## 5. Schlussbemerkung

Allein die Anzahl der in den vergangenen drei bis vier Jahren erschienenen Publikationen verdeutlicht, wie lebendig die Debattenlage zum Themenfeld Inklusion, Vielfalt, Heterogenität in der Religionspädagogik zurzeit ist, und wie sehr sich der Diskurs dabei auch vom Theorem der Pluralität wegbewegt hat. Religiöse Pluralität ist inzwischen in diesem Diskurs im wahrsten Sinne des Wortes inkludiert bzw. hat sich – aufgegriffen in den verschiedenen Ansätzen Interreligiösen Lernens – inzwischen zu einem eigenständigen, parallelen Gegenstandsbereich ausdifferenziert. Selbstverständlich wird in den verschiedenen Publikationen und Beiträgen auf Inklusion, Vielfalt oder Heterogenität abgestellt, so selbstverständlich, dass die Begrifflichkeiten, v. a. der Begriff der Heterogenität, in manchen Publikationen recht unhinterfragt vorausgesetzt wird und kaum noch eine Klärung und Verwendungsweise bzw. Abgrenzung zu anderen Begrifflichkeiten vorgenommen wird. Insbes. fällt auf, dass im Begriff Heterogenität dann doch letztlich auf die Semantik der Unterschiede zurückgegriffen wird und damit die horizontale Ebene der Unterschiede zwischen den Individuen und Lerngruppen eingespielt wird. Auf die vertikale Semantik der (re-)produzierenden Ungleichheit, die dem Begriff ja auch inne liegt, wird demgegenüber vergleichsweise wenig reflektiert. Hier scheint doch ein gewisses Desiderat im Blick darauf zu liegen, wie diese Ebene nicht nur theoretisch, sondern dann auch in didaktischen Settings eingeholt werden kann.

Zu Beginn des Beitrags wurde die Theologie als eine kontextuelle Wissenschaft gekennzeichnet, insbes. die praktisch-theologischen Fächer. Wie sehr die Religionspädagogik zurzeit die kontextuellen Gegebenheiten und die gesellschaftliche und politische Dynamik berücksichtigt, macht der eingangs skizzierte Rückblick in die Debattenlage, v. a. aber der Blick auf die hier vorgestellten Publikationen deutlich. Deutlich wird darin auch, wie sehr die Religionspädagogik sich selbst als wissenschaftliches Fach mit Bezugswissenschaften versteht und intensiv auf diese rekurriert und das Gespräch mit diesen sucht. Nachdem Allgemeine Pädagogik und die Religionspädagogik über lange Zeit auseinander gedriftet waren und wenig Bezüge zueinander ausgewiesen hatten, scheint die veränderte Rolle und Bedeutung von Religion auch hier eine Veränderung eingeleitet zu haben. Über die wachsende oder anders formuliert: die nicht zu

leugnende Bedeutung von Religion im öffentlichen Raum haben sich auch die Bildungswissenschaften wieder gegenüber den Religionspädagogiken geöffnet, was sich auch in der hier behandelten Debatte um Inklusion und Heterogenität zeigt.

Zurzeit scheinen sich die – neben dem Feld des Interreligiösen Lernens – beiden zunächst parallel verlaufenden Diskurse der Vielfalt/Heterogenität auf der einen Seite und der Inklusionsdiskurs auf der anderen Seite auf einander zu zubewegen und miteinander verbunden bzw. verflochten zu werden. Interessant zu beobachten wird sein, welcher Begriff sich dabei als Leitkategorie durchsetzen wird, der Begriff der Inklusion, der Vielfalt oder derjenige der Heterogenität. Zudem wird sich zeigen, ob, und wenn ja, wie der zurzeit in der Theologie Fahrt aufnehmende Intersektionalitätsdiskurs konzeptionell noch stärker Berücksichtigung finden wird, und ob darüber auch der seit einigen Jahrzehnten in der Religionspädagogik verortete Genderdiskurs in intersektionaler Rückgebundenheit eine Weiterführung bzw. einen Aufwind erleben wird.

Über die Autorin:

*Judith Koenemann*, Dr., Professorin für Religionspädagogik, Bildungs- und Genderforschung, Institut für Religionspädagogik und Pastoraltheologie (IRpP) der Katholisch-Theologischen Fakultät der WWU Münster ([j.koenemann@uni-muenster.de](mailto:j.koenemann@uni-muenster.de))