

Plädoyer für eine Neubestimmung der Religionspädagogik

Perspektiven einer Aufgeklärten Heterogenität

Bernhard Grümmе

Derzeit „hat das Bewusst- und Ernstnehmen des Faktums der religiösen Pluralität im aktuellen gesellschaftlichen Kontext nichts weniger als einen Paradigmenwechsel innerhalb der Religionspädagogik ausgelöst. Das Paradigma der Religionspädagogik in der Pluralität sei an die Stelle des seit Ende der 60er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts vorherrschend gewordenen Paradigmas der Religionspädagogik in der Säkularität getreten. Zum Paradigma der Säkularität ist es innerhalb der Religionspädagogik gekommen, als anfangs in den 60er- und unabweisbar dann in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts bemerkt wurde, dass sich ein grundlegender Veränderungsprozess im Bereich der religiösen Sozialisation und Erziehung vollzog. [...] Das hatte zur Folge, dass die neue Generation mit vielen der bisher als für Unterricht und Katechese bewährt geltenden Inhalte und Materialien so gut wie nichts mehr anzufangen wusste. Sie kamen für sie aus einer ihnen weitgehend oder gar völlig fremden Welt. [...] Die Revision dieses Paradigmas bzw. die Abkehr von ihm ist wiederum ein Vorgang, der nicht primär von der Religionspädagogik ausging [...]. Damit sahen sich auch Religionspädagoginnen und -pädagogen veranlasst, ihre unter dem Säkularisierungsparadigma zu eigen gemachten Grundannahmen zu überprüfen und zu verändern – natürlich nicht in Rückkehr

zu einem vormodernen Bewusstsein, sondern in Richtung einer differenzierteren Wahrnehmung und Würdigung des religiösen Faktors im Leben des Einzelnen wie in dem der Gesellschaft insgesamt“¹.

Was Norbert Mette hier souverän rekonstruiert, ist der Wechsel „vom Paradigma der Säkularität zum Paradigma der Pluralität“². Dieser sei notwendig geworden, weil die religionspädagogischen Analyse-, Verständigungs- und normativen Bestimmungskategorien nicht mehr in Übereinstimmung zu bringen waren mit dem gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen und religiösen Wandel. Spätestens dann also, wenn die religionsdidaktischen Methoden, Materialien und die religionspädagogischen Ansätze die Subjekte nicht mehr erreichen und zielführende religionspädagogische Bildungsprozesse nicht mehr ungebrochen oder nur unter schweren Widrigkeiten möglich sind, gerät ein Paradigma an seine Grenzen. Die Suche nach einem angemessenen neuen Paradigma wird erforderlich. So hat sich die Religionspädagogik aus dem

1 Vgl. Mette, Norbert: „Die Situation wird immer unübersichtlicher“ (Karl Ernst Nipkow). Umgang mit religiöser Pluralität in der Religionspädagogik – ein Seitenblick in eine praktisch-theologische Nachbardisziplin. In: PThl 30 (2010) 84–96, 86–88.

2 Ebd., 86.

Säkularisierungsparadigma zunehmend gelöst und im Pluralitätsparadigma verortet.

Sind wir aber nicht gegenwärtig im Übergang zu einem neuen Paradigma? Die Lektüre von Mettes Überlegungen ruft doch so etwas wie ein Déjà-vu hervor, so als würde sich die Religionspädagogik in einer ähnlichen Schwellensituation befinden. Sie scheint derzeit mit Phänomenen konfrontiert, die weit über das enge Feld religiöser Pluralisierung hinausweisen, wie kurze Striche andeuten können. Sie ist dabei, den Referenzrahmen der Individualisierungstheorie hinter sich zu lassen und angesichts der Gleichzeitigkeit von religiöser Pluralisierung und Säkularisierung nach kontextsensiblen Kategorien zu suchen, die die Pluralisierung der Wahrheit und die zunehmende Heterogenität der Lebenswelten zugleich ernst nehmen. Schüler/-innen mit traumatisierter Religion in den Erfahrungen von Flucht und Vertreibung sind längst neben christlich Sozialisierten in einem Religionsunterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und im wachsenden Maße auch mit solchen, die sich keiner Religion mehr zugehörig fühlen. Zudem werden durch empirische Studien die Einsichten über das höchst divergente Leistungsspektrum der Schüler/-innen und den Zusammenhang von sozialen Lagen und Schulleistungen, von familiärem Hintergrund und Bildungschancen virulent. Differenz und Gerechtigkeit scheinen untrennbare Aspekte religiöser Bildung, deren religionsunterrichtliche Brisanz noch dadurch verstärkt wird, dass die Schule als Spiegelbild der Gesellschaft die gesellschaftlichen Exklusions-, Segregations- und Stratifizierungstendenzen im Unterricht widerspiegelt. Konstruktivistische Lerntheorien, inzwischen religionspädagogisch etabliert, stellen doch das konstruierende, eigene Lernmodi und Lerntempi kultivierende Subjekt in einem Maße in die Mitte, dass dies längst Kategorien didaktischer Individualisierung überstiegen hat. Wird allein schon dadurch die sich zunehmend intensi-

vierende Heterogenität im Unterricht deutlich, so wird dies noch verstärkt durch das schulpolitisch vorgegebene und nur mühsam bildungstheoretisch und didaktisch einzuholende Programm der Inklusion sowie die wachsende Aufmerksamkeit für Fragen von Geschlecht und deren gesellschaftliche Konstruktionen.³

Kann dies noch in den Bahnen der Pluralitätsfähigkeit religionspädagogisch bearbeitet werden? Bislang hat der religionspädagogische Pluralitätsbegriff einen stark religiösen wie kulturalistischen, auf Phänomene von Kultur, Ästhetik und Identität zugeschnittenen Einschlag. Soziale, gesellschaftliche und ökonomische Ausdifferenzierungsprozesse werden zwar mitunter genannt und diesen Pluralisierungsphänomenen an die Seite gestellt. Neben der Referenz auf religiöse Vielfalt wird wohl Bezug genommen auf gesellschaftliche, soziale und kulturelle Phänomene von Differenz. Aber diese werden – wie es scheint – nicht hinreichend unter Verwendung von angemessenen Kategorien analysiert und reflektiert. Es ist dafür mehr als Indiz, dass der im Jahre 2012 erschienene Band, der die pluralitätsfähige Religionspädagogik seit 2002 bilanziert und programmatisch konstruktiv weiterführen will, die gesellschaftlichen Aspekte deutlich zurückfährt.⁴

Zwar zeigen sich sensible Stimmen innerhalb der gegenwärtigen Religionspädagogik zunehmend aufmerksam für die Grenzen der Pluralitätskategorie angesichts veränderter Rahmenbedingungen. Sie konturieren die „Hetero-

3 Vgl. zu Hintergründen *Grümme, Bernhard*: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i.Br. 2017, 25–38.

4 Vgl. *Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich* u.a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2002; vgl. *Dies.*: Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i.Br. 2012; vgl. *Riegel, Ulrich*: Art.: Pluralisierung. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2016 (Zugriffsdatum: 03.07.2017).

genität als zentrale Herausforderung“ und damit „als zentrale Kategorie einer zeitgemäßen religiösen Bildung“.⁵ Avanciert damit Heterogenität zur Kategorie jenseits des Pluralitätsparadigmas? Was vorher im Pluralismusparadigma eher vernachlässigt oder gar marginalisiert wurde, wird offensichtlich mit dem Heterogenitätsbegriff stärker in den Blick genommen, so vor allem soziale Rahmenbedingungen des Unterrichts und des unterrichtspraktischen Settings, Fragen sozial, kulturell oder auch kognitiv heterogener Lerngruppen oder Fragen der Migration, von Gender, von Inklusion. Es deutet sich damit im religionspädagogischen Diskurs derzeit eine semantische Verschiebung an, die zunehmend Fahrt aufnimmt. Nur bleiben, wenn nicht alles täuscht, bislang seine Konturen unterbestimmt.

Religionspädagogik wird nicht im Lichte dieser komplexen Gemengelage kategorial wie normativ ausgerichtet und kontextuell verortet. Vor allem wird nicht hinreichend deutlich, inwiefern diese verschiedenen Phänomene aufeinander wirken, einander verstärken, sich dynamisieren, einander irritieren. Würden gesellschaftliche Ex-

klusionsmechanismen nicht verharmlost, würde gesellschaftliche Differenz einfach als kulturelle, und nicht auch als materiale, soziale Ungleichheit gewichtet werden? Eine additive Betrachtungsweise, wie sie bislang vorherrscht, wird offensichtlich der Komplexität dieses interdependenten Vernetzungszusammenhangs nicht gerecht, wie sich empirisch anhand der sich verstärkenden Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, niedrigem sozialem Status und Migrationshintergrund bildungssoziologisch verdeutlichen lässt.⁶

Doch wie lässt sich Heterogenität denken? Gibt es eine innere Ordnung, eine Systematik, einen Rahmen, der die Phänomene von Heterogenität ordnet? Worin liegt der Mehrwert gegenüber dem Pluralitätsparadigma? Was verändert sich bei der Umstellung auf den Heterogenitätsbegriff semantisch, was handlungstheoretisch, was wissenschaftstheoretisch? Ist der Heterogenitätsbegriff ein pragmatischer, ein hypothetischer, ein normativer? Und vor allem: Wie muss dann eine angezielte Heterogenitätsfähigkeit der Religionspädagogik begrifflich bestimmt werden? Wenn sich die derzeitige Religionspädagogik in der von Mette zugrunde gelegten Logik der Paradigmenentwicklung auf dem Weg zu einem Heterogenitätsparadigma begibt,⁷ dann muss sie sich solchen Fragen stellen. Kurz: Sie muss den Begriff von Heterogenität präzise begrifflich konturieren. Das muss nicht zwangsläufig auf eine Erhöhung der Heterogenitätskategorie zum Paradigma hinauslaufen. Denn den anspruch-

5 Vgl. Gärtner, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn 2015, 99,14; Jakobs, Monika: Warum Religionspädagogik auch Inklusionspädagogik sein muss. In: Glaube und Lernen 27 (2012) 153–163, 162; Gärtner, Claudia: Religiöses Lernen in der inklusiven Schule. Standortbestimmung und offene Fragestellungen. In: RpB 74/2016, 105–115, 105; vgl. Pemsal-Maier, Sabine: Diversität als Herausforderung. Auf der Suche nach einem katholischen Religionsunterricht, der „an der Zeit“ ist. In: Rupp, Hartmut/Hermann, Stefan (Hg.): Religionsunterricht 2020, Stuttgart 2013, 120–133; vgl. Schröder, Bernd: (Religiöse) Heterogenität und Binnendifferenzierung. Herausforderungen, Einsichten, Desiderate für den Religionsunterricht. In: Schröder, Bernd/Wermke, Michael (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion, Berlin 2013, 381–404; vgl. Mendl, Hans/Pirner, Manfred L.: Differenzierung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. In: Eisenmann, Maria/Grimm, Thomas (Hg.): Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht, Baltmannsweiler 2011, 173–191.

6 Vgl. Weiß, Hans: Armut. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith u.a. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn 2016, 417–422.

7 Zur Logik der Paradigmenentwicklung vgl. Grümme 2017 [Anm. 3], 97–103; Vgl. Heger, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn 2017, 43–54.

vollen Kriterien für ein Paradigma, wie sie Thomas S. Kuhn entwickelt, entspricht der Heterogenitätsbegriff nicht. Er ist weder von der begrifflichen Bestimmtheit noch von einem präzisen hermeneutischen und methodologischen Ordnungsrahmen geprägt, die Kuhn jedoch für ein Paradigma voraussetzt.⁸ Deshalb könnte man eher „von einem Begriffsfeld“ oder besser noch von einer grundlegenden,⁹ die Architektur der Religionspädagogik in analytischer, hermeneutischer und normativer Hinsicht orientierenden Grundausrichtung mit paradigmatischem Charakter sprechen. Insofern wird die begriffliche Konturierung von Heterogenität ein zentrales Moment ihrer Grundagentheorie, ihrer Kontextualität, ihres praktisch-theoretischen Sinns und damit ihrer Wahrheitsfähigkeit.¹⁰ Inmitten der derzeit sich abzeichnenden Adaption des Heterogenitätsbegriffs plädieren die folgenden Überlegungen dezidiert für eine paradigmatische Umstellung der Religionspädagogik auf das Kriterium ihrer Heterogenitätsfähigkeit, die allerdings in dem Sinne einer Aufgeklärten Heterogenität präzise und trennscharf zu konturieren ist. Um dies erläutern und begründen zu können, gilt es, zunächst das Problem genauer zu fassen (1), dann eine Analytik des Heterogenitätsbegriffs (2) vorzunehmen, um demgegenüber das Konzept einer Aufgeklärten Heterogenität zu skizzieren (3), aus dem heraus jedoch weitere Desiderate (4) erkennbar werden.

8 Vgl. *Kuhn, Thomas S.*: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M. 1967, 25–38.

9 *Walgenbach, Katharina*: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, Opladen – Toronto 2014, 36.

10 Vgl. als Reformulierung der wissenschaftstheoretischen Kategorien von Grundagentheorie, Kaiologie und Praxeologie von *Englert, Rudolf*: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner* (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147–174; vgl. insgesamt *Heger* 2017 [Anm. 7].

1. *Religionsunterricht als Entdeckungszusammenhang: Interreligiöses Lernen*

Um das Desiderat einer paradigmatischen Umstellung der Religionspädagogik auf die Heterogenitätskategorie zu verdeutlichen, soll in sehr kurzen Strichen auf ein in diesem Zusammenhang besonders brisantes Feld verwiesen werden: das Interreligiöse Lernen.

Dieses zielt – wenn man dies einmal sehr verallgemeinernd so sagen will – auf das Einüben eines Perspektivenwechsels ab, das Unterschiede wahrnimmt und in der Verstärkung des eigenen Glaubens Toleranz durch interreligiöse Begegnung ermöglicht.¹¹ Doch bleibt hierbei manches vorausgesetzt, was keineswegs selbstverständlich ist: Interreligiöses Lernen setzt implizit voraus, dass darin nicht einfach religiöse Individuen einander begegnen, sondern Individuen als Mitglieder von Religionen, die in einer gewissen Repräsentativität den anderen ihre eigene Religion vorstellen. Dies unterstellt eine religiöse Homogenität. Christen begegnen z. B. Muslimen und lernen Verständnis, Dialog, Anerkennung. Doch ist für die allermeisten Jugendlichen die christliche Religion mit ihrer Semantik zur Fremdreigion geworden, die sie vor allem in der Außenperspektive erleben. Zudem müsste für Interreligiöses Lernen die Berücksichtigung der sozioökonomischen Bedingungen elementar sein. Die Bildungssoziologie hat auf differenzierte Weise den Zusammenhang zwischen Migrantenstatus und Benachteiligung sowie eine Korrelation zwischen Schulform und Migration nachgewiesen. Daneben besitzt die Einbindung in peer groups, aber ebenso die Geschlechtszugehörigkeit erheblichen Einfluss.

11 Vgl. *Tautz, Monika*: Welche Rolle spielt die Theologie im interreligiösen Lernen? In: *Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim* (Hg.): Religiöse Bildung. Optionen – Diskurse – Ziele, Stuttgart 2013, 278–288, 278ff.

Diese Interdependenz nicht zu berücksichtigen ließe Interreligiöse Bildung in die Falle des Kulturalismus tappen, der Interreligiöse Bildung auf das Feld der Kultur und der Unterschiede fixiert, damit jedoch an den Mechanismen von Ungleichheit vorbeisieht, die aber ebenfalls wirksam werden.

Solche hoch problematischen Festschreibungen werden in der konkreten Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte und deren Erwartungen und habituellen Einstellungen erkennbar. Sie manifestiert sich bereits dort, wo etwa islamische Kinder muslimische Gebetspraxis im RU einspielen sollen. Diese weit verbreitete Didaktik setzt die Zuschreibung von religiösen Praktiken voraus. Ein Schüler wird aus der Gruppe der Mitschüler religiös identifiziert und aus der Gruppe der peers herausgenommen. In aller Deutlichkeit markiert dies das zentrale Problem Interreligiösen Lernens, im Willen zur Partizipation, zur Anerkennung und Individualisierung zu Zuschreibungen, zu essenzialisierenden Festschreibungen und damit zu Stereotypenbildung zu tendieren. Intentional auf die Würdigung von Differenzen angelegt, werden diese zugleich produziert. Damit wird das interreligiöse Begegnungslernen selber angefragt. Wird hier nicht die immanente Logik der didaktischen Struktur religionsunterrichtlicher Praxis negiert und suggestiv ein „Mythos der Authentizität“ kultiviert (Bernhard Dressler)? Wie sollen fremdreligiöse Schüler/-innen ihre Religion repräsentieren können? Was kann hier eingebracht werden, nach welchen Kriterien werden sie aus dem Kreis ihrer Mitschüler/-innen ausgewählt?

Angesichts dieser komplexen Interdependenz verschiedener Faktoren werden die Grenzen des Pluralitätsparadigmas eklatant sichtbar. Religionspädagogik kann nicht primär auf kulturelle, religiöse, ethnische Differenzen und Unterschiede, sie kann nicht allein auf Identitätsfragen konzentriert sein. Gesellschaftliche Exklusionsmechanismen würden relativiert,

würde gesellschaftliche Differenz einfach als kulturelle und nicht auch gegebenenfalls als materiale, soziale Ungleichheit gewichtet werden. Insofern der Heterogenitätsbegriff wesentlich weiter, vielschichtiger und damit auch Raum für Interdependenzen bietend angelegt ist, insofern er kulturelle, gesellschaftliche und soziale Formen der Divergenz strikt aufeinander bezieht, bietet er sich religionspädagogisch an.

In der Pädagogik hat sich ein Zugang etabliert, der hier weiterführend ist. Dort wird unter ‚Heterogenität‘ so Unterschiedliches verstanden wie „kognitive Leistungsfähigkeit (Intelligenz, fachliche Leistung, aber auch Lernbehinderung), soziale Herkunft (Sozialschicht, Familienstruktur, Migrationshintergrund, religiöse Einbindung etc.), die Geschlechtszugehörigkeit und das ‚Alter‘“.¹² In einer solchen Fassung werden Unterschiede und Ungleichheit, Differenzfragen und Gerechtigkeitsfragen streng aufeinander bezogen. Dies ist gerade für Interreligiöse Lernprozesse wichtig, wenn sie in unterschiedlichen Schulformen in diversen Kontexten vollzogen werden.¹³ Doch müsste nicht auch reflektiert werden, inwieweit diese Heterogenitäten durch pädagogische und reflexive Praktiken selber nochmals produziert werden, wie dies eben deutlich wurde? Müsste nicht der Heterogenitätsbegriff sich selber auf seine diskursiven Mechanismen selbstreflexiv kritisch prüfen, inwieweit religiöse Bildungsprozesse selber an der Reproduktion von Zuschreibungen und Essenzialisierungen beteiligt sind, die ihrem theologisch grundierten Postulat der Würdigung jedes Einzelnen und jeder Einzelnen zuwiderläuft? Dem gilt es weiter nachzuspüren.

12 Trautmann, Matthias/Wischer, Beate: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden 2011, 40.

13 Vgl. Grümme 2017 [Anm. 3], 174–205; vgl. auch Gärtner 2015 [Anm. 5].

2. Begriff und Aporien

Was macht den Heterogenitätsbegriff derzeit pädagogisch wie in Anfängen auch religionspädagogisch so attraktiv? Er hat sich doch zu einem „Schlüsselbegriff des wissenschaftlichen, politischen und medialen Diskurses über das entwickelt, was derzeit Bildung genannt wird“,¹⁴ obschon der semantische Gehalt nicht klar definiert wird.¹⁵ Will man ihn etymologisch klären, dann wird zunächst sein relationaler Charakter erkennbar. Er braucht eine Referenzgröße, ein tertium comparationis.¹⁶ In der Religionspädagogik sind dies etwa Religionen, Konfessionen, Religiositäten oder Weltanschauungen. Heterogenität ist ein Kompositum aus ‚hetero‘ und ‚genos‘. Das griechische ‚hetero‘ bedeutet ‚anders, unvergleichlich‘, während ‚genos‘ die Art, Klasse, Ursprung einer Gegebenheit bezeichnet.¹⁷ Heterogenität meint demnach die Feststellung von Differenzen, von Unterschieden in Bezug auf eine Größe.¹⁸ So ist eine Schulklasse heterogen in Bezug etwa auf Leistung, auf Geschlecht, auf soziale Zusammensetzung, auf Kulturen, Nationalitäten, Religionen. Zudem kann Heterogenität bezogen sein auf Durchschnittswerte und Normalitätserwartungen. Heterogenität meint dann Abweichung von einer gesetzten Norm.¹⁹

14 Mecheril, Paul/Vorriink, Andrea J.: Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts, Paderborn 2014, 87–114, 87.

15 Prengel, Annedore: Heterogenität oder Lesarten von Freiheit und Gleichheit in der Bildung. In: Koller/Casale/Ricken 2014 [Anm. 14], 45–68, 45.

16 Vgl. Walgenbach 2014 [Anm. 9], 23ff.

17 Vgl. Wenning, Norbert: Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom? In: Budde, Jürgen (Hg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld, Wiesbaden 2013, 127–152, 132f.

18 Vgl. ebd., 133.

19 Vgl. ebd., 134.

Insofern wird hierin bereits der Konstruktionscharakter von Heterogenität ersichtlich. Heterogenität als eine pädagogisch relevante Größe an sich gibt es nicht. Sie wird im Denken und Analysieren hergestellt, gemacht, konstruiert.²⁰ Damit aber ist er ein streitbarer Begriff, dessen Deutung in sozialen und politischen Kämpfen erst jeweils noch zu erringen, und damit ein wandelbarer Begriff, der auch in Kategorien von Definitionsmacht zu lesen ist.²¹ Vor poststrukturalistischen und sozialkonstruktivistischen Hintergrundannahmen oder auch der Diskursanalyse Michel Foucaults formuliert: Feste Bedeutungen, ontologische Zuschreibungen, ungeschichtliche, quasi als Natur festgeschriebene Essenzialisierungen, Wesensbeschreibungen werden aufgelöst und der bedeutungsbestimmenden Macht der Diskurse überlassen.²²

Darin wird die Dialektik, ja das Dilemma des Heterogenitätsbegriffs verstehbar, wie wir es beim Beispiel des Interreligiösen Lernens feststellen mussten. Hinter dem Rücken wohlmeinender pädagogischer Intentionen, Heterogenität anerkennen, die Einzelnen würdigen und fördern zu wollen, setzt sich der Mechanismus des Diskurses durch, genau damit aber zu deren Stigmatisierung beizutragen. „Das zentrale Dilemma, das sich im Kontext differenzpädagogischer Programmatiken abzuzeichnen scheint, besteht nicht zuletzt darin, dass die angebotenen sozialen Unterscheidungen immer schon

20 Vgl. Prengel 2014 [Anm. 15], 45; Trautmann/Wischer 2011 [Anm. 12], 40.

21 Vgl. Walgenbach 2014 [Anm. 9], 18ff.

22 Vgl. Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn 2017; Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike: Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden 2013, 107; Budde, Jürgen: Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Forum Qualitative Social Research 13 (2012) 2.

die Möglichkeit der Abwertung derjenigen enthalten, die im Resultat unterschieden werden: Wenn LehrerInnen Jungen und Mädchen, MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen, arme und reiche Kinder voneinander unterscheiden, dann geschieht dies vor dem Hintergrund der Annahme, dass diese Unterscheidungen pädagogische Relevanz besitzen.²³

Diesen Mechanismus kann man das Reifizierungsproblem des Heterogenitätsdiskurses nennen. Im Willen um Anerkennung werden in problematischer Weise soziale Unterschiede erst konstruiert und ontologisch als solche festgeschrieben.²⁴ Reifizierung bedeutet, dass soziale Gruppen, um sie vor Schlechterstellung zu schützen, erst begrifflich begründet konstituiert werden, die wie etwa „die Mädchen“, „die Migranten“ an sich nicht existieren.²⁵ Damit kann deutlich werden, dass in der Konstruktion von Differenzen zugleich Abwertungen vollzogen werden. Allgemein formuliert und über das Interreligiöse Lernen hinaus gewendet: Der Heterogenitätsbegriff kann dazu dienen, „Problemdiagnosen in politisch korrekte Ausdrucksweisen zu verkleiden und so Förderbedarfe weiterhin zu rechtfertigen. In der Kombination dieser Perspektivierungen zeichnet sich ein doppelter Effekt dieses normalisierten und normalisierenden Sprechens über ‚Heterogenität‘ ab: Er ent-solidarisiert die in dieser Weise zusammengefassten Personen(gruppen) und ent-politisiert die Diskussion um Differenzen und den angemessenen pädagogischen Umgang mit ihnen“²⁶. ‚Behinderung‘, ‚Migration‘, ‚Geschlecht‘, ‚Gender‘ können in der Perspektive

der Diskursanalyse als machtförmige Konstrukte interpretiert werden, die in der Identifizierung einer bestimmten Gruppe als pädagogisch anerkennungswürdig und förderungswürdig im performativen Vollzug genau das Gegenteil bewirken, nämlich identifizieren, festlegen und so identitätsfixierend stigmatisieren.

Dies zeigt hinsichtlich des Heterogenitätsbegriffs die Unverzichtbarkeit eines Begründungs- und Legitimationsdiskurses.²⁷ Bevor die Religionspädagogik ihn, teils leidenschaftlich, teils zögernd, im interdisziplinären Diskurs adaptiert, bevor sie ihn reformuliert und fachspezifisch konturiert, muss sie sich dieser Mechanismen kritisch-selbstreflexiv vergewissern. Ohne diesen aufklärerischen, ideologiekritischen Impetus würde sie hinter ihre eigenen Postulate einer Theorie an Autonomie ausgerichteter religiöser Bildung zurückfallen. Deshalb muss sie, so der hier vertretene Ansatz, als Aufgeklärte Heterogenität ausgefaltet und profiliert werden.

3. Aufgeklärte Heterogenität

Gesucht ist also ein Begriff, der sowohl Differenzen wie Gleichheit, Unterschiedenheit wie Ungleichheit streng wechselseitig aufeinander bezieht und zugleich selbstreflexiv die eigenen diskursiven Praktiken in den unterschiedlichen Kontexten religiöser Bildung kritisch aufzuklären in der Lage ist. Die Kategorie ‚Aufgeklärte Heterogenität‘ versucht, den Heterogenitätsbegriff religionspädagogisch fruchtbar zu machen, ihn aber wegen seines erkennbaren Desiderats im Rückgriff auf das Erbe der Kritischen Theorie und der poststrukturalistischen Diskursanalyse im Lichte einer alteritätstheoretischen Bestimmung religionspädagogischer Grundlagenthe-

23 Vgl. *Emmerich/Hormel* 2013 [Anm. 22], 12f.

24 *Trautmann/Wischer* 2011 [Anm. 12], 47.

25 *Sturm, Tanja*: Lehrbuch Heterogenität in der Schule, München 2013, 37.

26 *Rose, Nadine*: „Alle unterschiedlich!“ Heterogenität als neue Normalität. In: *Koller/Casale/Ricken* 2014 [Anm. 14], 131–148, 142.

27 *Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Julia*: Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In: *Budde* 2013 [Anm. 17], 81–98, 92.

orie kritisch fortzuschreiben.²⁸

Im Hintergrund steht eine kritische Reformulierung der Kritischen Theorie. Diese fragt ideologiekritisch danach, warum eine moderne Gesellschaft nicht in der Lage ist, rationale und gerechte Formen einer sozialen Ordnung zu schaffen. Kritische Theorie ist der Versuch, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen, indem das Konzept der Vernunft selber und die mitschwingende Spannung von Normativität und Macht kritisch reflektiert und auf eigene irrationale und hegemoniale Tendenzen hin mit gesellschaftskritischer Sensibilität kritisch befragt wird.²⁹ Religionspädagogisch bedeutet dies die dauernde Selbstaufklärung über die eigenen Machtstrukturen und identitätslogischen Fixierungen in ihren Praktiken und Diskursen in den unterschiedlichen Kontexten, über Reifizierungen und Essenzialisierungen, die ihrem eigenen Postulat widersprechen. Aufgeklärte Heterogenität fragt so nach den Einflüssen von Macht auf das eigene unterrichtliche Handeln, das selbst dort noch sichtbar wird, wo man Gottes befreiende Botschaft einspielen will. Eine solche aufgeklärte Heterogenität basiert darauf, die Mechanismen der eigenen Begriffskonstruktionen selbstreflexiv aufzuhellen, die immer auch etwas mit Diskursmacht zu tun haben, und diese dann auf die normativen Zielvorstellungen und Orientierungen durch die christliche Tradition zu beziehen. Macht und Normativität werden korreliert. Kurz: Der Ertrag der Kategorie ‚Aufgeklärte Heterogenität‘ für religiöse Bildungsprozesse liegt genau darin, religiöse Bildungsprozesse in der interdependenten Vielfältigkeit ihrer Dimensionen inmitten ihrer materialen und kulturellen, ihrer sozialen und politischen, ökonomischen wie religiösen Rahmungen kritisch und konstruktiv reflektie-

ren und entsprechend der ihr zugrunde liegenden Dialektik von Theorie und Praxis als einer praktischen Wissenschaft religiöse Bildungsprozesse normativ bestimmen zu können.³⁰

Dadurch werden Perspektiven von Gerechtigkeit und Anerkennung, von kulturell-religiöser Differenz und Gleichheit, von Ungleichheit und Unterschiedlichkeit kritisch aufeinander beziehbar. Die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität werden begrifflich korrelierbar. So können die vielfältigen Dynamisierungen und Interdependenzen der verschiedenen Differenzen und Ungleichheiten, von Behinderung und Armut, Geschlecht und Migration mit dem Begriff der Aufgeklärten Heterogenität aufeinander bezogen und reflexiv bearbeitet werden. Heterogenitätsfähig ist eine Religionspädagogik vor diesem Hintergrund dann, wenn sie die religiöse Wahrnehmungs-, religiöse Sprach-, Urteils- und Handlungsfähigkeit der Subjekte im Lichte einer kontextuellen Rationalität normativ anvisiert und dabei die eigenen Konstruktionsmechanismen in den hegemonialen Strukturen und Implikationszusammenhängen in ihrer Dialektik selbstreflexiv kritisch in den Blick nimmt. Dies enthebt sie keineswegs selbst dieser Dialektik. In jeder Stunde, in jeder Planung des Religionsunterrichts wird dies, wie verborgen auch immer, manifest. Aber die Aufgeklärte Heterogenität befähigt dazu, sie ideologiekritisch aufzuklären und pädagogisch wie didaktisch zu bearbeiten. In diesem spezifischen Sinne kann damit Aufgeklärte Heterogenität zur analytischen, didaktischen und normativen Grundkategorie von Religionspädagogik in den gegenwärtigen Transformationsprozessen jenseits des Pluralitätsparadigmas werden.

28 Vgl. *Grümme* 2017 [Anm. 3].

29 Vgl. *Forst, Rainer*: Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Perspektiven einer kritischen Theorie der Politik, Berlin 2011, 18.

30 Vgl. *Grümme, Bernhard*: Öffentliche Religionspädagogik. Bildung in pluralen religiösen Lebenswelten, Stuttgart 2015, 70–150.

4. *Desiderate und Perspektiven*

Es ist demnach die Kategorie der Aufgeklärten Heterogenität, die die Religionspädagogik in einem anspruchsvollen Sinne heterogenitätsfähig macht und den eingangs anklingenden Paradigmenwechsel rational und praktisch verantwortlich vollziehen lässt. So realisiert sie das, was ihrem Selbstverständnis einer kontextuellen Religionspädagogik entspricht. Als Religionspädagogik einer Aufgeklärten Heterogenität sind es nicht nur die besonders heterogenitätsaffinen Felder wie die der Inklusion, der Genderfrage, des Interreligiösen Lernens, der religiösen Pluralisierung oder auch der Gerechtigkeit, der didaktischen und methodischen Arrangements, die relevant sind. Heterogenitätsfähigkeit avanciert unter den gegenwärtigen Bedingungen religiöser Bildungsprozesse zu einer Querschnittsaufgabe der Religionspädagogik insgesamt, die sich auf den drei Ebenen

der Grundlagentheorie artikulieren muss, wie wir sie eingangs mit Rudolf Englert erinnert haben. Das aber macht die eigentlichen Desiderate offenbar: Es fehlen grundlagentheoretische Auseinandersetzungen mit ähnlich gelagerten Ansätzen, wie insbesondere mit der vielversprechenden Pädagogik der Vielfalt;³¹ es fehlen Religionsdidaktiken, die eben nicht vorwiegend etwa Inklusionsfragen oder Genderfragen oder Gerechtigkeitsfragen fokussieren, sondern die deren Intersektionalität begrifflich wie pädagogisch radikal, also von Grund auf denken; es fehlen methodische, es fehlen materiale, es fehlen mediale Angebote. Wenn diese Überlegungen als Plädoyer für den Aufbruch zu einer paradigmatisch gefassten heterogenitätsfähigen Religionspädagogik in analoger Weise zur Ausformulierung einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik zu Beginn der 2000er-Jahre verstanden würden, fühlten sie sich daher gewiss nicht missverstanden.

Dr. Bernhard Grümme

*Professor für Religionspädagogik und
Katechetik an der Katholisch-Theologischen
Fakultät der Ruhr-Universität Bochum,
Universitätsstr. 150, 44801 Bochum*

31 Vgl. *Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten* u. a. (Hg.): *Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh 2009; *Knauth, Thorsten/Jochimsen, Maren A.* (Hg.): *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität und sozialem Status für religiöse Bildung*, Münster – New York 2017.

