

Einführung

Bernhard Grümme, Thomas Schlag, Norbert Ricken

Haben wir eigentlich noch die passenden Instrumente und Hermeneutiken, um den Religionsunterricht zu gestalten? Warum bleibt nach vielen Religionsunterrichtsstunden ein etwas schales Gefühl des Ungenügens, trotz des Bemühens, subjektorientierte Bildungsprozesse zu initiieren? Diese wollen doch die Lernenden in der Pluralität ihrer religiösen Konstruktionen ernstnehmen, wollen das ganze Spektrum religiöser Selbstpositionierungen zum religionsdidaktischen Referenzpunkt machen. Das bedeutet, pluralitätsfähig zu sein, also die Pluralität in ihrer Bedeutung für religionspädagogische Prozesse in Schule, Gemeinde und Erwachsenenbildung wahrnehmen zu können und diesbezüglich sprachfähig, urteils- und handlungsfähig zu werden.

Eine solche pluralitätsfähige Religionspädagogik, einst als geradezu revolutionär empfunden gegenüber einer vornehmlich an den Selbstidentifikationen von Kirche und Schule ausgerichteten Religionspädagogik, hat inzwischen weitere Kreise gezogen. Die Sensibilität für Vielfalt ist zu einem Paradigma einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik geworden und bestimmt als solche die religionspädagogischen wie religionsdidaktischen Selbstverständigungsprozesse. Und doch besteht der Eindruck fort, hinter den eigenen Intentionen zurückzubleiben und der komplexen Situation in den unterschiedlichen kontextuellen Bedingungsgefügen spätmoderner Transformationsprozesse nicht entsprechen zu können. Nur welche Kategorie könnte dort weiterhelfen?

In diesem Zusammenhang wird in der Religionspädagogik zunehmend die Kategorie der Heterogenität bemüht. Sie soll helfen, die Schwierigkeiten des Pluralitätsparadigmas zu überwinden, bzw. die damit verbundenen offenen Fragen nochmals neu zu bearbeiten. Doch ist dabei zunächst nicht klar, wie dieser Begriff zu fassen ist. Die Religionspädagogik kann hier von den Erziehungswissenschaften lernen, wo schon seit längerem ein Heterogenitätsdiskurs existiert, der seinerseits ziemlich heterogen ist. ‚Heterogenität‘ hat sich dort zu einem Schlüsselbegriff für das entwickelt, was unter spätmodernen Bedingungen Bildung sein kann. Gelegentlich wird dem Begriff der Charakter einer magischen ‚Zauberformel‘ zur Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen zugeschrieben. Dabei bringt ‚Heterogenität‘ so distinkte Phänomene zusammen wie kognitive Leistungsfähigkeit, Geschlechtszugehörigkeit, soziale Stratifizierungen oder Alter.

Hiermit wird bereits deutlich, warum dieser Begriff zunehmend auch religionspädagogisch interessant wird. Denn während der Pluralitätsbegriff auf Unterschiede fokussiert und damit vor allem diesseits gesellschaftlicher Schichtungen und Friktionen eher horizontal ausgerichtet ist, konstellierte der Heteroge-

nitätsbegriff Aspekte von Unterschiedlichkeit und Ungleichheit. Hinzu kommt die bislang in der Religionspädagogik noch stark abgeblendete praxeologische Einsicht in die durch unterrichtliche Praxen selber konstituierten Ordnungen, die mit unreflektierten Exklusionen und Essentialisierungen zu tun haben. Andererseits zeigen die gegenwärtigen Auseinandersetzungen um Identitätspolitik, dass auch Religionen ihrerseits Differenzen konstituieren, also heterogenitätsgenerierend sind – sei es durch Refundamentalisierungen oder religionskulturell legitimierte Ab- und Ausgrenzungshaltungen.

Religionspädagogik als eine kontextuelle Verbundwissenschaft sah sich schon von je her auf andere Wissenschaften verwiesen, aus der inneren Logik des Faches heraus insbesondere auf die Erziehungswissenschaften und die Allgemeine Didaktik. Andererseits stellt sich das Verhältnis zur Religionspädagogik seitens der Erziehungswissenschaften als eher reserviert dar. Dafür mögen die Traditionen des Werturteilsstreits, die Frage von Wissenschaftsfreiheit oder überhaupt die intrikate Frage von Normativität verantwortlich sein. Gleichwohl oder vielleicht gerade deshalb birgt die Thematik der Heterogenität in ihrer nur angedeuteten Komplexität Gelegenheit, ein solches Gespräch (wieder) aufzunehmen. Dies war jedenfalls die impulsgebende Überlegung zu einer interdisziplinären Tagung, die vom 12.-13. Juli 2019 an der Theologischen Fakultät der Universität Zürich stattgefunden hat, und welche die Grundlage dieser Publikation ist.

Die dort präsentierten Texte sowie weitere gezielt eingeworbene Beiträge sind von der Überzeugung getragen, dass sich Religionspädagogik und Religionsunterricht angesichts der gesellschaftlichen Situation in theoretischer und praktischer Hinsicht intensiver als bisher mit den aktuellen Diskussionen um Heterogenität befassen müssen. Und auch für die Erziehungswissenschaft stellt sich die Frage, ob nicht durch eine verstärkte Aufmerksamkeit auf die Religionsthematik ganz neue bildungstheoretische Orientierungen für die bisherigen Heterogenitätsdiskurse aufgeworfen werden. So wird danach gefragt, wie sich im interdisziplinären Gespräch das pädagogische Potential des Heterogenitätsbegriffs angesichts kultureller wie religiöser Verschiedenheiten, aber auch sozialer Segregationen näher bestimmen lässt – und dies auch im Rekurs auf aktuelle Differenz- und Gleichheitsdiskurse, Identitäts- und Sozialtheorien sowie Anerkennungs- und Gerechtigkeitspädagogiken. Doch neben diese im engeren Sinne thematischen Aspekte tritt das Signal, dass das Potenzial interdisziplinärer Bezugnahme von Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft aufeinander längst noch nicht abgegolten ist und auf lohnende Weise ausgelotet werden kann.

Die Komplexität des Gegenstandes markiert bereits die Komplexität und Vielschichtigkeit der Aufgaben. Deshalb wird die Frage der Heterogenität auf drei verschiedenen Ebenen diskutiert: 1. auf der Ebene der Grundagentheorie, 2. auf der Ebene ausgewählter Perspektiven und Teilaspekte, 3. auf der Ebene der Didaktik. Diese Ebenen eröffnen bestimmte Zugänge zur Heterogenität, verstehen sich aber zugleich als eng aufeinander bezogen. Durch die Vernetzung der Ebenen und Texte ergibt sich so eine vielschichtige Annäherung an Heterogenität.

tät. Diese Unterscheidung der Ebenen ist zugleich in der Gliederung des Bandes reflektiert.

Der erste Teil widmet sich der *grundlagentheoretischen* Erörterung der Heterogenität.

Man merkt den beiden religionspädagogischen Texten in diesem Teil an, dass Rang, Status und Bedeutung des Heterogenitätsbegriffs in der Religionspädagogik hoch umstritten und Gegenstand leidenschaftlicher Debatten sind. *Bernhard Grümm*, angesichts kulturalistischer Engführungen des Pluralitätsparadigmas bestrebt, den Heterogenitätsbegriff in die grundlagentheoretischen Selbstverständigungsprozesse religionspädagogischer Konzeptbildung einzutragen, weiß gleichwohl um die Klärungsbedürftigkeit des Begriffs. Deshalb profiliert er ein Konzept ‚Aufgeklärter Heterogenität‘, das Gerechtigkeits- und Anerkennungsfragen streng aufeinander bezieht und zugleich die reifizierenden wie hegemonialen Momente dieses Begriffs selbstreflexiv bearbeiten will.

Demgegenüber macht *Friedrich Schweitzer*, seinerseits Mitbegründer der pluralitätsfähigen Religionspädagogik, den Mehrwert des Pluralismusbegriffs stark. Zwar sei dieser in seiner bisherigen Verwendung unterkomplex, weshalb dem Heterogenitätsbegriff durchaus in seiner Aufmerksamkeit für Ungleichheitsaspekte Relevanz zugestanden wird. Doch statt diesem einen prioritären Rang einzuräumen, der grundlagentheoretisch gar den Pluralismusbegriff ersetzen könnte, favorisiert er ein komplementäres Verhältnis beider Begriffe.

Es bedarf vielleicht der Souveränität einer Außensicht, um beide Positionen in ihrer Kontroversität in konstruktiv-kritischer Weise aufeinander zu beziehen. *Katharina Walgenbach* analysiert den Heterogenitätsdiskurs aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, in dem sie diesen in verschiedene Dimensionen ausdifferenziert. Dabei arbeitet sie mit großer Aufmerksamkeit für das vielschichtige Feld der Religionspädagogik die jeweilige Anschlussfähigkeit der religionspädagogischen Debatten heraus, um am Ende die Relevanz beider Begriffe zu verdeutlichen.

Eine etwas größere Distanz zur Religionspädagogik zeigt der bildungstheoretische Zugang und Beitrag von *Krassimir Stojanov*. Ihm ist es darum zu tun, die Kontextualität wie Wahrheitsfähigkeit wissenschaftlicher Theorien gleichermaßen zu berücksichtigen, um eine relativistische Konzentration auf reine Positionalität zu überwinden. Der Rückgang auf Humboldt und vor allem auf Hegel bahnen für ihn die Grundlinien einer Bildungstheorie, die gerade durch die Transzendierung des Gegebenen ins Universale Bildung von Unbildung unterscheiden will. Aus heterogenitätstheoretischer Sicht kann die Religionspädagogik seiner Ansicht nach die Relevanz der kritischen Selbstüberprüfung der jeweils eigenen heterogenen Positionalität als Integral von Bildung lernen, aber auch für die Verengungen, die – zumindest für diesen Bildungsbegriff – mit einem konfessionellen Religionsunterricht verbunden sind, sensibel werden.

In einem zweiten Teil werden verschiedene *Perspektiven und Teilaspekte* des Heterogenitätsfeldes diskutiert; dabei steht vor allem die Frage im Vordergrund, wie sich Differenzen sowohl konzeptionell als auch analytisch angemessen erfassen und denken lassen.

So greift zunächst *Wolfgang Schweiker* in seinem Beitrag die Frage auf, mit welcher konzeptionellen Begrifflichkeit es gelingen kann, Differenzen der sozialen und gesellschaftlichen Wirklichkeit auch im Kontext der (Religions-)Pädagogik angemessen zu erfassen. Angesichts der erheblichen theoretischen Schwierigkeiten des Heterogenitätsbegriffs, die der Autor in seiner Dekonstruktion der Heterogenität herausarbeitet und mit ‚Entpädagogisierung‘, ‚Entnormativierung‘ und ‚Verharmlosung‘ bzw. ‚Enthorizontalisierung‘ kennzeichnet, schlägt er vor, den Begriff der ‚Inklusion‘ und dessen begriffslogisches Potential zu nutzen; gerade dessen implizite Normativität der ‚Einbeziehung‘ könne hilfreich sein, die bisherigen Denkformen der ‚Heterogenität‘, ‚Pluralität‘ und ‚Diversität‘ in ihren Schwächen aufzuklären und pointiert metatheoretisch weiterzuentwickeln.

In ähnlicher Perspektive sucht auch *Sara Haen* in ihrem Beitrag nach einer begrifflich-konzeptionell integrierenden Perspektive und diskutiert ihrerseits den Individualitätsbegriff als Vermittlung und Erweiterung einer heterogenitäts- und pluralitätssensiblen Denkform. Während mit Heterogenität und Pluralität (auch hierarchische) Ungleichheiten einerseits und vielfältige Unterschiedlichkeiten andererseits doch überwiegend vergleichend in den Blick genommen würden, könne der Begriff der Individualität auf Fragen einer selbstbezüglichen und darin nicht hintergehbaren Lebensform aufmerksam machen und so auf Gefahren einer reduktionistischen Perspektive – z. B. der einer Beobachtung von außen – hinweisen. Der Gedanke, dass „das Individuum ... höckerig“ (Herbart) sei, schärfe gerade im religionspädagogischen Kontext das Bewusstsein für die Unverfügbarkeit und Fremdheit der einzelnen und erlaube es, Bildungsprozesse auch in ihrer Offenheit und Unerwartbarkeit zu denken.

Auch *Kerstin Rabenstein* greift in ihrem Beitrag die Frage auf, wie sich ‚Differenz‘ angemessen denken und analytisch nutzen lässt; zentral dafür sei allerdings, so die Autorin, ob und inwieweit Differenzen als gegeben oder – auch pädagogisch – hergestellt zu verstehen sind. Am Beispiel der Diskussionen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung werden dabei Befunde aus der jüngsten ethnographischen Differenzforschung aufgegriffen und für die Frage fruchtbar gemacht, wie Differenzen selbst in pädagogischen Praktiken performativ erzeugt werden. Insbesondere am Beispiel sprachlicher Kategorisierungen vermag die Autorin deutlich zu machen, wie diese Zuschreibungen zuerst Unterschiede hervorbringen und nicht bloß beschreiben, wie sie im Modus des Diagnostizierens zugleich verborgen werden und dadurch ihre Ungleichheit erzeugende Wirkung entfalten können, welchen Logiken und Funktionen sie im Rahmen unterrichtlicher Ordnungen folgen und welche weiteren pädagogische Praktiken sie eröffnen und zugleich legitimieren.

Dass auch ‚Religion‘ bzw. ‚religiöse Zugehörigkeit‘ als Differenzkategorie fungiert und in den letzten Jahren zunehmend klassifizierend zugeschrieben wird, machen schließlich *Paul Mecheril* und *Oscar Thomas Olalde* in ihrem Beitrag eindrücklich deutlich. In Abgrenzung von theologischen oder auch religionssoziologischen Ansätzen, die Religion(en) als inhaltlich bestimmte Glaubenssysteme verstehen und nach der jeweiligen Plausibilität bzw. sozialen Funktionalität die-

ser Inhalte fragen, setzen sich die beiden Autoren mit Praktiken des ‚religiösen Othering‘ auseinander und arbeiten dessen Subjektivierungslogik in einer von Macht und Dominanz bestimmten Identitätspolitik heraus. Auf diese könne religionspädagogisch gerade nicht mit – aufklärerisch gemeinten – begegnungspädagogischen Ansätzen einer religiösen Pluralität, sondern nur, so die Autoren, mit dekonstruktiver Kritik einerseits und epistemischer Abstinenz bei religiösen Zuschreibungen andererseits reagiert werden.

Im dritten Teil werden Fragen der *didaktisch relevanten Theorie- und Praxisbezüge* der diversen Heterogenitätsdiskurse sowie des damit jeweils verbundenen Begriffsverständnisses von Heterogenität verhandelt. Die hier versammelten Beiträge lassen nicht zuletzt durch ausgewiesene empirische Bezugnahmen deutlich werden, dass eine konstruktive Bearbeitung der faktischen Heterogenitätskonstellationen sowohl der möglichst genauen interdisziplinären ‚Arbeit am Begriff‘ selbst wie auch der Erforschung der Ziele und Ausgestaltungen faktischer Unterrichtswirklichkeit bedarf. Erst von dort aus können überhaupt weitere sachgemäße didaktische Folgerungen für die religiöse Bildung sowohl in schulischen Unterrichtsprozessen, in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften wie auch in der Weiterentwicklung von Bildungsplänen, Lehr- und Unterrichtsmaterialien bedacht werden.

Hans Mendl buchstabiert aus religionspädagogischer Warte Phänomene von Heterogenität institutionell auf den Handlungsort Schule hin durch und fragt danach, ob und in welchem Sinn es institutionell-systemisch und didaktisch überhaupt gelingen kann, Heterogenität zu bewältigen. Pointiert fragt er danach, ob die Rede von Heterogenität, Subjektorientierung und Individualisierung einen Mythos darstellt, der in der Realität kaum eingeholt werden kann. Mithilfe des Konzepts einer Ermöglichungsdidaktik plädiert er dafür, das Postulat einer Konkretisierung von Heterogenität in der bildungstheoretischen Konkretion nicht als absolutes zu verstehen, sondern relational zu den jeweils am Bildungsort Schule gegebenen systemischen, didaktischen und interpersonalen Voraussetzungen zu entfalten.

In kritisch-konstruktiver Hinsicht konstatiert *Oliver Reis*, dass das Anliegen des Heterogenitätsdiskurses, die Vertikalität und Horizontalität der Unterschiede in ein stimmiges Verhältnis zueinander zu setzen, längst noch nicht in angemessene didaktische Strukturen übersetzt ist. Demzufolge müsse man sich, um das Mindset aufgeklärter Heterogenität sowohl in theoretischer wie praktischer Hinsicht fruchtbar zu machen, stärker am Unterrichtsfluss selbst orientieren. An einem konkreten, nicht untypischen Beispiel zeigt Reis eine didaktische „Invisibilisierungsstrategie“ auf, bei der bestehende religionsbezogene Verschiedenheiten lediglich für eine Form der Homogenisierung jenseits konfligierender Differenzen genutzt werden. Demgegenüber gelte für Lehrende, zu allererst die eigene Partikularität der Denkform zu akzeptieren und dies dann auch als konstitutiven Faktor in die konkrete Planung und Durchführung des Religionsunterrichts zu integrieren.

Ebenfalls in problematisierender Ausrichtung setzt sich *Julia Bradtke* vor dem Horizont der Heterogenitätsdebatte mit einem weiteren, nur vermeintlich

klaren Zentralbegriff didaktischer Zielreflexion, nämlich dem der Individualisierung, auseinander. Der Forschungsdiskurs zur Individualisierung, so ihre These, vernachlässige gerade soziale Heterogenitätsdimensionen und damit das kritisch-reflexive Potenzial von Heterogenität. Am exemplarischen Beispiel zweier Religionsstunden argumentiert sie für eine heterogenitätssensible Bestimmung der notwendigen Gelingensbedingungen und Qualitätskriterien eines schüler*innengerechten Religionsunterrichts. Die Qualität der Tiefenstruktur unterrichtlicher Prozesse zeigt sich demzufolge auf Seiten der Lehrenden gerade durch eine klare und selbstkritische Wahrnehmung möglicher reproduzierter Bildungsungerechtigkeit und Verstärkung ohnehin schon bestehender Machtmechanismen.

Eine ganz eigene Perspektive des Heterogenitätsdiskurses, nämlich die Frage des Umgangs mit differenten Auslegungen von Glaubensinhalten und -praktiken, zeigt *Fahimah Ulfat* in ihrem Beitrag auf. Vor dem wiederum in empirischer Hinsicht aufgezeigten Tatbestand innerislamischer Heterogenität des Glaubens und der Religiosität konstatiert sie, dass diese bisher weder in der nichtmuslimischen Außenperspektive noch in der muslimischen Binnenperspektive angemessen wahrgenommen werde. Die möglichst sensible Wahrnehmung muslimischer Glaubens- und Religiositätsformen als Wertschätzung dieser Heterogenität kann dazu führen, Selektionsmechanismen zu entkräften und soziale sowie religiöse Ausgrenzung von nicht-religiösen und religionsfernen Muslim*innen zu verhindern. Damit werden unhintergehbare Grundprinzipien für die Lehrer*innenausbildung sowie die Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts ableitbar.

Wie zukünftige Lehrkräfte mit den Herausforderungen religiöser Heterogenität in didaktisch verantworteter Weise umzugehen lernen, machen *Jasmine Suhner* und *Thomas Schlag* auf der Grundlage einer qualitativ-explorativen Studie zur Wahrnehmung interreligiöser Bildungsmodule im Rahmen der Lehrpersonenausbildung in der Schweiz deutlich. Dabei zeigt sich in den persönlichen Einstellungen, beruflichen Intentionen sowie den damit verbundenen Unsicherheiten der Lehrpersonen im Blick auf den Umgang mit religiöser Heterogenität im Klassenzimmer, dass eine fachlich und didaktisch qualitätsvolle Ausbildung zu gesteigertem Reflexionsniveau und einer größeren Sicherheit in Hinsicht auf die Herausforderungen religionsbezogenen Unterrichts führt. Die Untersuchungsergebnisse erlauben von der theoretischen Grundfigur vernetzter und dialogischer Bildung aus den Schluss, dass über eine religionskundliche Ausrichtung hinaus erst die existenziell relevante Thematisierung konkreter Inhalte einen konstruktiven Umgang mit der im Klassenzimmer gegebenen religionsbezogenen und weltanschaulichen Heterogenität möglich macht.

Michael Domsgen führt in seinem Beitrag aus, dass Konfessionslosigkeit nicht einfach nur eine Erweiterung des Heterogenitätsspektrums im Sinne von Unterschiedlichkeit darstellt, sondern es sich dabei um ein Differenzmerkmal handelt, welches immer im Verbund mit anderen Differenzbezeichnungen zu betrachten ist. Ebenfalls anhand empirischer Befunde konstatiert er, dass der Religionsunterricht Lernenden mit bestimmten religiösen Vorstellungen bessere Anknüp-

fungsmöglichkeiten zu geben scheint als nicht-religiös geprägten Lernenden. Wie religionsunterrichtliche Zugänge jenseits religiös sozialisierter Schülerinnen und Schüler gestaltet werden können, wird von Domsgen unter Heranziehung der Denkfiguren ‚Normalität‘, ‚Ähnlichkeit‘ und ‚Fremdheit‘ näher entfaltet. Diese sind insofern in didaktischer Hinsicht produktiv, als sie bestehende Normalitätserwartungen problematisieren, produktive Unschärfen eintragen und interpositionelles Lernen im Sinne einer reflektierten Positionalität eröffnen. Domsgen plädiert von dort aus in didaktisch relevanter Absicht für die Zielsetzung des Religionsunterrichts einen „Sinn für den Sinn von Religion“ zu entwickeln, damit Schülerinnen und Schüler den Gehalt und Gewinn religiöser Kommunikation auch dann erkennen können, wenn sie sich selbst nicht als religiös verstehen können oder wollen.

In diesem Sinn eines Plädoyers für heterogenitätssensible Forschung und Theoriebildung, didaktische Reflexion und bildungsbezogene Praxis mögen die kurzen Einblicke in die hier versammelten Beiträge nicht nur zur vertieften Lektüre anregen, sondern auch dazu dienen, sowohl die längst nicht abgeschlossene Sondierung aktueller Heterogenitätsdebatten zu bereichern als auch darüber hinaus den weiteren Austausch zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft zu befördern. Die Intensität, mit der sich die Autorinnen und Autoren aus ihrer Disziplin heraus bereits auf die je andere Disziplin eingelassen und entsprechende Forschungen rezipiert haben, bietet einen hoffnungsvollen Auftakt dazu. Und nicht zuletzt die krisenhaften Ereignisse und Erfahrungen des Jahres 2020 rufen mehr denn je dazu auf, sich der öffentlichen (religions-)pädagogischen Verantwortung angesichts gesellschaftlicher Polarisierungs- und Ausgrenzungsdynamiken bewusst zu werden und diesen mit aufgeklärter Vernunft und pädagogischer Leidenschaft zu begegnen.

Wir danken sehr herzlich für die finanzielle Unterstützung der seinerzeitigen Zürcher Fachtagung sowie der Publikation dieses Bandes: sowohl der Theologischen Fakultät, dem Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung als auch der Ruhr-Universität Bochum. Ein besonderer Dank gilt den Zürcher Lektorinnen Rosa Pittorino und Noemi Walder für ihren genauen Blick und die verlässliche Zusammenarbeit.

Bernhard Grümme, Thomas Schlag, Norbert Ricken
im Sommer 2020

Umdenken erforderlich? Zur Relevanz von Heterogenität für die Denkform der Religionspädagogik

Bernhard Grümm

1. Thesen

1. Die gegenwärtige Religionspädagogik definiert sich in der Denkform der Pluralitätsfähigkeit. Sie stellt mit ihrem Akzent bei pluralisierter Religion Fragen pluralisierter Identität in den Fokus.
1. Dadurch treten jedoch die nicht minder wirksamen Faktoren von sozialer Ungleichheit zurück. Die Dialektik von Identitätsfragen und Ungleichheitsfragen bleibt unterbelichtet.
2. Insofern damit die Pluralismusdenkform an ihre Grenze gerät, wird in einem zunehmenden Maße der Heterogenitätsbegriff zu einer Kategorie religionspädagogischer Grundlegungen.
3. Aufgrund hermeneutischer und begrifflicher Ambivalenzen müsste freilich der Heterogenitätsbegriff profiliert werden, indem er aus dem Geiste der Kritischen Theorie und des Poststrukturalismus als Aufgeklärte Heterogenität gefasst wird.
4. Die Kategorie der Aufgeklärten Heterogenität ist grundbegrifflich noch schärfer als eine vor dem Hintergrund des Intersektionalitätstheorems agierende Religionspädagogik der Vielfalt um die Vermittlung von empirischen, normativen und didaktischen Aspekten bemüht und reflektiert zudem noch selbstkritisch ihre eigene Begriffsbildung und die damit performativ vollzogenen Differenzbildungen, die ihrerseits nicht frei von Macht sind.

Inzwischen ist in der Religionspädagogik die Einsicht darin gewachsen, dass religiöses Lernen im Religionsunterricht in einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge steht, wobei nicht einfach zu trennen ist, ob diese Faktoren aus der religionsunterrichtlichen Binnenlogik oder aus dem Gefüge seiner politischen-sozioökonomischen Verortung rührt. Fragen von Bildungsgerechtigkeit drängen allmählich ebenso in den Fokus wie Aspekte von Geschlechtergerechtigkeit, Inklusion oder von Interreligiosität. Diese Dimensionen wurden zwar in unterschiedlichen Anläufen innerhalb der Religionspädagogik zum Anlass genommen, jeweils spezifische religionspädagogische Perspektiven zu entwickeln. Fraglich bleibt dabei allerdings, ob damit tatsächlich deren Komplexität wie deren Wechselwirkung entsprochen wird. Ist nicht die Interdependenz dieser As-

pekte so stark, wirkt sich dies nicht fast in jeder Religionsunterrichtsstunde aus, ohne dass dies den Religionslehrkräften jeweils hinlänglich deutlich wäre? Oft bleibt nur das oft demotivierende Gefühl, dass das Fach Religion zu unterrichten immer schwieriger würde und man im Religionsunterricht einen immer härter werdenden Kampf zu führen hätte.

Wie stark eine solche Interdependenz der verschiedenen Faktoren im Religionsunterricht durchschlägt lässt sich an kurzen exemplarischen Skizzen zeigen (Grümme 2017, 171–358). Angesichts von bildungssoziologischen Erkenntnissen geben sich etwa die Lehrkräfte zu wenig Rechenschaft darüber, inwieweit bereits ihr sozio-ökonomischer Hintergrund ihre Praxis beeinflusst. Die Mittelschichtorientierung wirkt sich bis in das didaktische Design des Unterrichts aus. Das hehre Postulat individualisierender konstruktivistischer Didaktik, wie es hauptsächlich eine subjektorientierte Religionspädagogik geradezu axiomatisch bewegt, wirkt sich so gesehen unkontrolliert zu Lasten derjenigen Schülerinnen und Schüler aus, die weder den häuslichen Support an Nachhilfe noch die mental-motivierenden Tools aus ihrem Elternhaus bekommen. Nach Forschungen der Bildungssoziologie kann überdies erst eine Wechselwirkung von sozialem Status und Migration erklären, warum Kinder aus sozial schwachen Familien mit Migrationshintergrund prozentual in einem ganz starken Maße an Förderschulen vertreten sind. Zudem spielt hier die Frage von Geschlecht und seiner gesellschaftlichen Konstruktion in Wechselwirkung hinein. So sind Bildungsanstrengungen von jungen Migrantinnen oft in dem Willen begründet, sich von Elternhaus, Familie und überkommenen Traditionen zu emanzipieren. Insgesamt werden damit migrationsspezifische Diskriminierungen und geschlechterdifferente Bildungschancen offenbar, die direkt im Religionsunterricht durchschlagen (Grümme 2014, 17–39).

Diese kleinen Einblicke sollen letztlich nur eines zeigen: Offensichtlich reicht es nicht, wenn vorzugsweise ein Faktor religionspädagogisch dominant wird, sei es sozialer Status, religiöse Vielfalt, Geschlecht oder auch kultureller Hintergrund. Deren Wechselwirkung, die den Religionsunterricht je schon in praxeologischen Subjektivierungen prägt (Berdelmann u. a. 2019), muss durch die Religionspädagogik bedacht, analysiert und in einer normativ anspruchsvollen Weise bearbeitbar werden. Dies freilich ist gegenwärtig in der Religionspädagogik nicht hinreichend der Fall. Verantwortlich hierfür, und das ist der Hintergrund meiner These, ist vor allem die Denkform der Religionspädagogik. Diese Denkform liegt den kontextbezogenen und praxeologischen Überlegungen noch voraus. Sie prägt die konzeptionellen, didaktischen wie methodischen Reflexionen des Religionsunterrichts (Grümme 2017, 140–150; Grümme 2019; Englert 1995). Gegenwärtige Religionspädagogik definiert sich nun selber im Kontext der Pluralismusdenkform. Aus dem Zuschnitt auf religiöse Vielfalt und Kultur resultiert allerdings ein Gefälle. Sie stellt mit ihrem Akzent bei pluralisierter Religion Fragen pluralisierter Identität in den Fokus. Dadurch treten jedoch die nicht minder wirksamen Faktoren von sozialer Ungleichheit zurück. Die Dialektik von Identitätsfragen und Ungleichheitsfragen bleibt unterbelichtet. Insofern damit die Pluralismusdenkform an seine Grenze gerät, wird in einem zunehmenden Maße

neuerdings der Heterogenitätsbegriff mehr und mehr zu einer Kategorie religionspädagogischer Grundlegungen. Die These der folgenden Überlegungen ist es allerdings, dass der Religionsunterricht erst dann von diesem Heterogenitätsbegriff profitieren kann, wenn er im Sinne Aufgeklärter Heterogenität profiliert wird. Diese ist grundbegrifflich noch schärfer als eine Pädagogik der Vielfalt um die Vermittlung von empirischen, normativen und didaktischen Aspekten bemüht und reflektiert zudem noch selbstkritisch ihre eigene Begriffsbildung und die damit wiederum performativ vollzogenen Unterscheidungen, die ihrerseits nicht frei von Macht und Desintegration sind (Arzt u. a. 2009).

Um diese These zu erläutern werde ich erstens den möglichen Ertrag des Heterogenitätsbegriffs gegenüber dem Pluralitätsbegriff skizzieren, zweitens das Desiderat markieren, dass aus einer undifferenzierten Rezeption des Heterogenitätsbegriffs religionspädagogisch entsteht und schließlich drittens demgegenüber den Mehrwert des Konzepts Aufgeklärter Heterogenität markieren.

2. Aufbruch zur Heterogenität

Gegenwärtig hat sich ‚Heterogenität‘ vorzugsweise in den Bildungswissenschaften zu einem Schlüsselbegriff für das entwickelt, was unter spätmodernen Bedingungen Bildung sein kann, und der für manche schon den Charakter einer magischen „Zauberformel“ zur Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen angenommen hat (Koller u. a. 2014, 7; Mecheril / Vorrink 2014, 87). Dabei bringt dieser Begriff so distinkte Phänomene zusammen wie „kognitive Leistungsfähigkeit (Intelligenz, fachliche Leistung, aber auch Lernbehinderung), soziale Herkunft (Sozialschicht, Familienstruktur, Migrationshintergrund, religiöse Einbindung etc.), die Geschlechtszugehörigkeit und das ‚Alter‘“ (Trautmann / Wischer 2011, 40).

Hiermit wird bereits deutlich, warum dieser Begriff zunehmend religionspädagogisch interessant wird. Dort wird Heterogenität „als zentrale Herausforderung“ (Gärtner 2015, 99) begriffen. Sie fungiert „als zentrale Kategorie einer zeitgemäßen religiösen Bildung“ mit nachgerade axiomatischer Relevanz (Gärtner 2015, 14). Offensichtlich referiert der Heterogenitätsbegriff auf einen wesentlich breiteren Gegenstandsbereich als der vornehmlich auf religiöse Differenzen abhebende Pluralismusbegriff und bringt zudem eine forciertere Spannung zwischen den bedachten Phänomenen zum Ausdruck. Man muss nicht den prononcierten Formulierungen Christoph Menkes folgen. Für ihn ist aus einer Auseinandersetzung mit diversen rechtsphilosophischen Konstruktionen der Pluralismus „immer unpolitisch, ein Pluralismus bloß der Meinungen und daher unvernünftig“ (Menke 2018, 362). Aber doch zeigt sich religionspädagogisch: Der religionspädagogische Pluralitätsbegriff hat einen stark religiösen wie kulturalistischen Einschlag, insofern es in der Denkform des Pluralismus darum geht, angesichts der Pluralität wahrnehmungsfähig, sprachfähig, urteilsfähig und

handlungsfähig zu werden. Soziale, gesellschaftliche, 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 nicht hinreichend unter Verwendung von angemessenen Kategorien analysiert und reflektiert. Religionspädagogik wird nicht im Lichte dieser komplexen Gemengelage kategorial wie normativ ausgerichtet und kontextuell verortet (Englert u. a. 2002; Riegel 2016).

Hier setzt nun der Heterogenitätsbegriff an, in dem er vor allem soziale Rahmenbedingungen des Unterrichts und Interdependenzen mit unterrichtspraktischen Settings, Fragen sozial, kulturell oder auch kognitiv heterogener Lerngruppen oder Fragen der Migration, von Gender, von Inklusion stärker in den Blick nimmt (Gärtner 2015). Kulturelle wie soziale, religiöse wie politische Verschiedenheiten werden hier genau so bedacht wie soziale Segregationen. Entscheidend dabei ist: Differenz- und Gleichheitsdiskurse, Identitäts- und Sozialtheorien, Anerkennungs- und Gerechtigkeitspädagogiken werden zusammen geführt. In ihm finden die Auseinandersetzungen um Begriffe wie Milieu, Schicht und Klasse, Rasse und Geschlecht, von Macht und Diskurs und deren dynamischer Interdependenz ihren Niederschlag (Emmerich / Hormel 2013).

Es ist vor allem die integrale Verbindung von Unterschiedlichkeit und Ungleichheit, von Differenz und Gleichheit, die im Heterogenitätsbegriff wirksam wird. Mit Katharina Walgenbach lassen sich Heterogenität als „Produkt sozialer Ungleichheiten“ und Heterogenität „als Unterschiede“ voneinander abgrenzen (Walgenbach 2014, 27–29). Ersteres bezieht sich auf die Heterogenitätsdimensionen, die hierarchisch eine Gesellschaft strukturieren und die in der ungleichheitsbezogenen Ausdifferenzierung von sozialen Schichten, Milieus, Klassen bis in schulische Benachteiligungsprozesse erkennbar wird. Dazu gehören diskursive Mechanismen, in denen durch Normalitätsdiskurse stigmatisiert, degradiert oder marginalisiert wird (Walgenbach 2014, 28).

Heterogenität auf Unterschiede bezogen hingegen fokussiert nicht Ungleichheiten. „Unterschiedlichkeiten“ stehen im Mittelpunkt (Walgenbach 2014, 29). Leistungsheterogenität, Religion, Sprachkompetenz, Motivation, Unterrichtsstile, Arbeitstempo, Familienformen sind im Blick. Diese werden aber nicht hierarchisch gesehen. Sie stehen nebeneinander, werden eben in horizontaler Anordnung verortet (Walgenbach 2014, 30f.).

Diese beiden Ebenen richtig zu verstehen, voneinander abzugrenzen und vor allem ins rechte Verhältnis zu setzen, ist demnach die zentrale Aufgabe des Heterogenitätsdiskurses. So kann die gegenseitige Beeinflussung und die Unterscheidung von kulturellen und sozialen Differenzen als Momente von Heterogenität scharf herausgearbeitet werden. Es kann deutlich werden, inwieweit kulturelle, religiöse oder individuelle Eigenheiten von sozialen und lebensweltlich vermittelten Hierarchien mitgeprägt werden. Zudem ist herauszustellen, wie sich diese Unterschiede und Ungleichheiten in der didaktischen Dramaturgie pädagogischer Prozesse und im Heterogenitätsdiskurs selber niederschlagen. Zu