DIGITALER BUCHAUSZUG

Thorsten Knauth und Rainer Möller

Das Diskussionspapier *Dialog und Transformation* und die inklusive Religionspädagogik der Vielfalt

Gotthard Fermor
Thorsten Knauth
Rainer Möller
Andreas Obermann
(Hrsg.)

Dialog und Transformation

Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Band 21, 2022, 534 Seiten, br., 44,90 €, ISBN 978-3-8309-4336-5

E-Book: 39,99 €, ISBN 978-3-8309-9336-0

WAXMANN
Steinfurter Str. 555
48159 Münster
Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26
info@waxmann.com
www.waxmann.com
Weitere Informationen zum Buch hier.

3.8 Das Diskussionspapier *Dialog und Transformation* und die inklusive Religionspädagogik der Vielfalt

(Thorsten Knauth und Rainer Möller)

1. Einleitung

Es ist kein Zufall, dass in den zurückliegenden beiden Jahrzehnten religionspädagogische Theoriebildungen und Entwürfe entstanden sind, die je für sich in Anspruch nehmen, auf die Pluralität religiöser und weltanschaulicher Orientierungen eine konzeptionelle Antwort zu finden. Spätestens Anfang der 1990er Jahre hat sich in der religionspädagogischen Wahrnehmung der religiösen und geistigen Situation in der Gesellschaft eine entscheidende Veränderung vollzogen: Pluralisierung und Säkularisierung rückten in den Fokus der Aufmerksamkeit und die Pluralitätsfähigkeit von Religionspädagogik wurde zu einer wichtigen Leitvorstellung (vgl. Nipkow 1998; Schweitzer, Englert, Schwab & Ziebertz 2002), die auf schulpraktischer Ebene zu einer Diskussion über Organisationsformen des Religionsunterrichts führte und auf konzeptioneller Ebene in unterschiedlichen theoriebezogenen Entwürfen seinen Ausdruck fand. Insbesondere durch die in den Erziehungswissenschaften einsetzende Forschung zu Bildung und Lernen kamen neben der Kategorie Religion weitere Dimensionen in den Blick, die die Heterogenität von Lernvoraussetzungen und lebensweltlichen Hintergründen weiter ausdifferenzierten. Dies leitete eine Phase ein, in der verschiedene Dimensionen von Vielfalt bzw. Heterogenität integrativ für religionspädagogische Theorie und Praxis bedacht wurden. Kennzeichnend für die Entwürfe einer *heterogenitätsfähigen Religionspädagogik* (Grümme 2017*)* oder einer *inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt* (Knauth, Möller & Pithan 2020) ist, dass sie Pluralität als zum Teil auch spannungsvolles Ensemble unterschiedlicher sozialer, geschlechtsbezogener, religiöser und auf Dis/Ability bezogener Faktoren verstehen und in ihrer Bedeutung für religionsbezogenes Lernen analysieren.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist das Diskussionspapier *Dialog und Transformation* der Projektgruppe interreligiöse Religionspädagogik in seinem Anspruch zu reflektieren, religiöse Pluralisierung in der Schule im Blick auf theologische und didaktische Grundlagen eines gemeinsamen interreligiösen und dialogischen Lernens zu reflektieren. *Dialog und Transformation* reagiert demnach ebenfalls auf Veränderungen der Bedingungen von schulischem Religionsunterricht und positioniert sich in der überregionalen Diskussion über die Zukunft des Religionsunterrichts mit einem Votum für interreligiöse Kooperation und eine von Religionen gemeinsam verantwortete Theologie, Pädagogik und Didaktik interreligiösen Lernens. Der in dem Papier skizzierte Ansatz einer

pluralistischen Religionspädagogik (pluRe) wird von einem inklusiven Grundanliegen getragen. Damit wird aber die Frage nach dem Verhältnis zur *inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt* (inReV) interessant, deren konzeptioneller Impetus ebenfalls durch dieses Anliegen bestimmt ist. Wie sind die Ansätze einander zugeordnet, was verbindet sie, und wo können sie sich unter Umständen ergänzen?

Im Blick auf diese Verhältnisbestimmung werden wir so vorgehen, dass wir zunächst die *inklusive Religionspädagogik der Vielfalt* in ihrer Entstehungsgeschichte und ihren zentralen konzeptionellen Elementen vorstellen, um danach gemeinsame Anliegen zwischen inReV und pluRe herauszuarbeiten, aber auch Unterschiede zu benennen. Abschließend möchten wir darstellen, welchen Beitrag die beiden Ansätze für eine zukünftige Religionspädagogik leisten können.

2. Was ist inklusive Religionspädagogik der Vielfalt und wie hat sie sich entwickelt?

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt ist kein Ansatz, der aus einem einzigen Guss entstanden ist. Er gehört zu den Theorie- und Praxisprojekten innerhalb der Religionspädagogik, die im Verlauf von Praxis- und Forschungsaktivitäten mehrerer Personen an verschiedenen Orten und mit unterschiedlichen institutionellen Anbindungen prozessbezogen entwickelt wurden. Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt ist mithin Ergebnis langjähriger fruchtbarer Diskussionen und kontinuierlicher Kooperationen. Die Klammer dieser Kooperationen bildet ein geteiltes Grundverständnis von Religionspädagogik als einer kritisch auf Gesellschaft bezogenen Verbundwissenschaft zwischen Erziehungswissenschaft, Theologie und Sozialwissenschaft. Vorrangig bearbeitet wird die Frage, wie Religionspädagogik theoretisch-konzeptionell und praktisch-didaktisch Pluralisierungsprozessen in Schule und Gesellschaft gerecht werden kann, Ungleichheiten und Diskriminierungen bearbeiten und damit einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten kann. Im Blick auf diese Frage wurden verschiedene Schritte gegangen, in denen sich zentrale Elemente des Ansatzes herausbildeten.

Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass seit den Neunzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts in der Religionspädagogik in verschiedenen Diskursfeldern am Thema Differenz gearbeitet wurde. Gemeint waren Unterschiede, die in einem allgemeinen Verständnis von religiösem Lernen zu wenig Beachtung fanden, gleichwohl aber von erheblicher Bedeutung für die Wahrnehmung von Lerngruppen und für religiöse Lernprozesse sind. Vor allem die Rezeption und Reflexion von Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (1995 [1993]) führte Mitte der 1990er Jahre dazu, die Entwicklung einer Religionspädagogik der Vielfalt anzumahnen, in der verschiedene Diskurse über religiöse, geschlechtsbezogene und auf Behinderung bezogene Differenz in ein gemeinsames Konzept

integriert werden könnten (Pithan 1995; Knauth 1996). Diesen drei Differenzlinien wurde zunächst – bedingt auch durch Arbeitsschwerpunkte der Beteiligten – besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Im Blick auf die Kategorie *Geschlecht* wurde Differenz religionspädagogisch erstmals 1995 von Annebelle Pithan entfaltet. Deutlich wird hier eine herrschafts- und machtkritische Verwendung der Kategorie. Sofern z. B. im Verhältnis zwischen Männern und Frauen Ungleichheit im Sinne von Benachteiligung konstruiert und legitimiert wird, sofern dadurch Menschen zu Objekten erniedrigt werden, ihr Subjektstatus verhindert wird und Hierarchisierungen begründet werden, ist Differenz ein problematischer Begriff. Problematisch ist es aber auch, Differenzen nicht wahrzunehmen. Eine allgemeine Religionspädagogik, die zum Beispiel bestehende Geschlechterdifferenzen im Sinne von Ungleichheiten ignoriert oder im Blick auf religiöse Differenz bestimmte religiöse Hintergründe privilegiert, leistet exkludierenden Sichtweisen und Praktiken Vorschub. Differenz ist also herrschafts- und machtkritisch zu reflektieren und in einem egalitären und emanzipativen Sinne zu verwenden. In diesem Sinne arbeitet eine Religionspädagogik der Vielfalt auch mit Bezug auf weitere asymmetrisch strukturierte Differenzen an einer gleichberechtigten Anerkennung von Unterschieden.

Religionspädagogisch entfaltet wurde die Gender-Kategorie im Kontext einer kritisch reflektierten Vielfalt zunächst durch die Veröffentlichung von „Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt“ (Pithan, Arzt, Jakobs & Knauth 2009). Den Herausgebenden ging es darum, „beide Perspektiven einer pluralitätsbewussten und einer geschlechterreflektierenden religiösen Bildung in den größeren Zusammenhang einer Religionspädagogik der Vielfalt zu stellen“ (a. a. O., S. 10). Geschlecht sollte in Kontexten von Vielfalt wahrgenommen werden und wurde selbst als plurale Kategorie beachtet. Der Gesichtspunkt interner und externer Vielfalt von Kategorien wurde auch bei weiteren Differenzlinien ernst genommen und es wurde gefragt, wie diese Kategorien der Vielfalt in ihrer Verbindung betrachtet werden und in einen gemeinsamen religionspädagogischen Ansatz integriert werden können. Parallel zu dieser konzeptionellen Integration von Geschlecht, Religion und sozialem Status wurde auch die religionspädagogische Arbeit im Blick auf Behinderung(en) in Anknüpfung an den (kulturwissenschaftlichen) Diskurs über Dis/Ability und unter dem Anspruch eines weiten Verständnisses von Inklusion in den Vielfaltsbegriff eingetragen. Ein wesentlicher Schritt in diese Richtung wurde mit der Erarbeitung von Leitlinien zu einem inklusiven Religionsunterricht gegangen, dem sich die Erarbeitung von Modulen für eine entsprechende Religionslehrer*innenfortbildung anschloss (Comenius-Institut 2017).

Mit dieser begrifflichen Erweiterung löste sich Inklusion aus einer Konzentration auf Behinderung und wurde fortan zu einer Querschnittskategorie für bildungswissenschaftliche, theologische und religionspädagogische Diskurse über Diskriminierung und Benachteiligung. Durch die Berücksichtigung weite-

rer gesellschaftlich, geschlechtlich, ökonomisch, kulturell oder religiös bedingter Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten erhielt die inklusive Religionspädagogik der Vielfalt eine politische Kontur. Intersektionale Theorie- und Forschungsansätze konnten helfen zu verstehen, wie sich die unterschiedlichen, auf Geschlecht, Kultur/Religion/Ethnizität, Dis/Ability und sozioökonomische Positionierung bezogenen Formen sozialer Benachteiligung und Diskriminierung wechselseitig überlappen, verstärken, abschwächen oder sich in neue Qualitäten transformieren (vgl. Knauth 2020a). In der inklusionsorientierten kritischen Analyse der Wirklichkeit von Förderschulen wird z. B. deutlich, dass vor allem in den Förderschulen mit den Förderschwerpunkten „Lernen" und „Sozial-emotionale Entwicklung" auffällig viele Kinder aus sozial prekären Verhältnissen, auffällig viele Kinder aus migrantischen Kontexten und auffällig viele Jungen zu finden sind. Förderschüler*innen sind offensichtlich häufig mehrfach benachteiligt. Eine multiple Benachteiligungssituation erhöht das Risiko, in eine Förderschule überwiesen und damit in vielen Lebensbereichen von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen zu werden, z. B. was mögliche Bildungsabschlüsse und Berufschancen betrifft.

Nun werden in der intersektionalen Betrachtungsweise diese unterschiedlichen Benachteiligungen von Menschen nicht einfach nebeneinandergestellt oder additiv aneinandergereiht, sondern in integraler Perspektive zusammengeführt. Intersektionalität kann so definiert werden, „dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten' oder ‚Überkreuzungen' (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*" (Walgenbach 2014, S. 54 f.). Um die integrale Perspektive des Intersektionalitätsparadigmas zu betonen, wird in der Diskussion vorgeschlagen, statt *Intersektionalität* den Begriff der *Interdependenz* zu verwenden, um die gegenseitige Beeinflussung und wechselseitige Abhängigkeit der sozialen Strukturkategorien von Geschlecht, kultureller Herkunft, Körperlichkeit und sozioökonomischer Position abzubilden. Dabei geht es nicht nur um Interdependenzen zwischen den Kategorien, sondern auch um die Zusammenhänge und Verwobenheiten verschiedener Achsen von Ungleichheit in den einzelnen Kategorien selbst. Katharina Walgenbach spricht deshalb von „interdependenten Kategorien":

> „Das heißt, es wird nicht mehr allein von Interdependenzen bzw. wechselseitigen Abhängigkeiten *zwischen* Kategorien bzw. Machtverhältnissen ausgegangen, sondern

> soziale Kategorien werden zugleich als *in sich* heterogen strukturiert konzeptualisiert (…) Damit haben soziale Kategorien keinen ‚genuinen Kern' mehr, der sich durch den Einfluss anderer Kategorien verändert, vielmehr werden sie selbst als interdependente Kategorie gefasst." (Walgenbach 2012, S. 19 f.)

Die intersektionale Sicht auf soziale Wirklichkeit überwindet also die isolierende Behandlung einzelner Kategorien von Differenz (wie z. B. Gender oder Dis/Ability) zugunsten einer integralen Analyse, die die Verwobenheit der einzelnen Stränge und ihr Zusammenwirken ins Auge fasst und sie explizit in den Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse stellt, durch die soziale Ungleichheiten (re)produziert werden.

Für pädagogische Kontexte ist das Intersektionalitätskonzept insofern bedeutsam, als es zu einer kritischen Reflexion der in pädagogischen Einrichtungen vorfindlichen bzw. in deren Strukturen, Kulturen und Interaktionen hergestellten Heterogenität anhält, durch die soziale Ungleichheiten generiert werden und in der sich gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse spiegeln. Die inklusive Religionspädagogik der Vielfalt gewinnt aus der Intersektionalitätsforschung ein Analyseinstrumentarium, das es ihr erlaubt, die soziale Wirklichkeit, die religiöses Lernen und Lehren rahmt und bedingt, multiperspektivisch und in ihren vielfältigen Bezügen zu erschließen.

„Behinderung", Geschlecht, soziale Herkunft, aber auch Religion/ethnische Herkunft können so besser als Kategorien verstanden werden, die sich in der alltäglichen Praxis von Unterricht oft mit stereotypen Zuschreibungen, Abwertungen oder Normalitätsvorstellungen verbinden, die ausschließend wirken können. Aus diesem Grund ist der religionspädagogische Umgang mit Differenz kritisch zu reflektieren. Das bedeutet: 1. Die Kategorien werden in ihrer Fluidität/Veränderbarkeit betrachtet. 2. Es wird beachtet, dass sie sozial konstruiert sind. 3. Es wird reflektiert, dass sie situations- und kontextgebunden sind. Daraus ergibt sich 4., dass die Kategorien in ihrer inneren Pluralität und Vielfältigkeit und 5. in ihrer Interdependenz und Verwobenheit reflektiert werden.

Über ihre analytische Funktion hinaus sind die genannten Kategorien aber auch in religionspädagogischen Konzepten wichtig geworden. Ein Blick in die Geschichte der Religionspädagogik seit den 1960er Jahren zeigt, dass Diskussionen und Ansätze zu Geschlecht, sozialem Status, Behinderung und Religion entwickelt wurden, ohne sie allerdings in einer religionspädagogischen Gesamtperspektive zu betrachten. So wurden von der feministischen Theologie und Religionspädagogik unter dem Anspruch eines geschlechtergerechten Religionsunterrichts verdrängte Perspektiven von Mädchen und Frauen freigelegt und formuliert. Unter dem Anspruch von Bildungsgerechtigkeit wurden religionspädagogische Ansätze einer Arbeit mit sozial benachteiligten Schülern und Schülerinnen entwickelt; Religionspädagogik hat auch das Thema Behinderung in

eigenen sonder- und heilpädagogischen Diskursen reflektiert, und sie hat die Fragen von religiöser Vielfalt in Konzepten interreligiösen Lernens aufgenommen.

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt unterzieht diese Ansätze einer Neubetrachtung und fragt, welches Anregungspotenzial sie für einen inklusiven und intersektionalen Ansatz bieten und wie die sensible und zugleich kritische Beachtung von Geschlecht, sozialem Status, Behinderung und Religion zur Ausgangsvoraussetzung für gemeinsames religiöses Lernen werden können.

3. Zum Verhältnis von InReV und pluralistischer Religionspädagogik

Ein Vergleich von inklusiver Religionspädagogik der Vielfalt und pluralistischer Religionspädagogik zeigt zunächst, dass *Dialog und Transformation* vorrangig die mit Religion gegebene Pluralität thematisiert. Mit dieser Fokussierung auf religiöse Pluralität aber nimmt sie sich einer wichtigen Aufgabe für inklusive Religionspädagogik der Vielfalt an. Denn für das Arbeitsprogramm von inReV wird formuliert, „Erfahrungen und didaktische Ansätze zu rekonstruieren, die entlang ‚klassischer Achsen' der Differenz entwickelt worden sind und Bestandteil einer Religionspädagogik sind, die heterogenen Kontexten gerecht werden möchte" (Knauth 2015, S. 52). Eine inklusive Religionspädagogik der Vielfalt entwickelt sich in einem rekonstruktiven Schritt aus dem Anspruch, die an Vielfalt orientierten theologischen und religionspädagogischen Diskurse in den verschiedenen Differenzdimensionen zu rekonstruieren und in ein Gesamtgefüge zu integrieren. Im Vordergrund steht konzeptionelle Passungsfähigkeit wie aber auch der Gedanke, konzeptionelle Elemente, didaktische Kennzeichen und Prinzipien herauszuarbeiten, die im Sinne des Gesamtanliegens von inklusiver Religionspädagogik der Vielfalt in den konzeptionellen Gesamtbestand aufgenommen werden können.

Aus dieser Perspektive ist relevant, dass der in *Dialog und Transformation* entfaltete Ansatz Religion als maßgebliche Dimension von Heterogenität fokussiert und in den exklusiven und inklusiven Geltungsansprüchen die zentralen Barrieren eines gemeinsamen Lernens sieht. Mit der Entfaltung von Religion als Heterogenitätskategorie bearbeitet pluralistische Religionspädagogik ein wichtiges konzeptionelles Element von inklusiver Religionspädagogik der Vielfalt.

Es erstaunt nicht, dass die didaktischen Prinzipien einer an religiöser Vielfalt orientierten Religionspädagogik mit konzeptionellen Elementen von inReV konvergieren. Pluralistische Religionspädagogik nimmt Religionenvielfalt auf der Ebene subjektiver Perspektiven religionspädagogisch ernst und ist an einem Austausch der Orientierungen von Lernenden im Medium religionsbezogener Perspektiven interessiert. Dem Dialog, der, in Achtung von Differenz, darauf zielt, Verbindungen und Gemeinsamkeiten zu stärken, kommt – wie in der inReV –

eine konstitutive Bedeutung zu. Auch die pluralistische Religionspädagogik, die an einem gemeinsamen Lernprozess von Akteuren unterschiedlicher religiöser Hintergründe interessiert ist, kann für sich in Anspruch nehmen, ein inklusives Konzept zu sein. Das Papier setzt im religionspädagogischen Fachdiskurs zu Religion und interreligiösem Lernen einen entscheidenden und vorwärtsweisenden Akzent, weil es auf der Basis einer theologischen Verständigung über einen gemeinsamen Transzendenzgrund und wechselseitig sich anerkennender Wahrheitsansprüche sowie eines inklusiven religionspädagogischen Ansatzes gemeinsames und wertschätzendes Lernen ermöglicht. Differenz und Unterschiedlichkeit in der religiösen Dimension müssen kein Hindernis/keine Barriere bedeuten – sie müssen nicht zu Ausschlüssen führen, sondern bedeuten die Möglichkeit, gemeinsam das Verständnis der einen Wirklichkeit zu erweitern.

Davon kann auch eine inklusive Religionspädagogik der Vielfalt profitieren, denn der Ansatz von „Dialog und Transformation" gibt ein gutes Beispiel für den **dialogischen Umgang mit Normativität**, der sich im Feld des interreligiösen Dialogs am Umgang mit Wahrheit und den Behauptungen von exklusiver Geltung in besonders intensiver Weise zeigt. Indem Wahrheit und partielle Ansprüche auf religiöse Welt-, Wirklichkeits- und Lebensdeutung keinen exklusiven Vorrang beanspruchen können, sondern auf den Dialog verwiesen sind und durch den Dialog sich gleichsam anreichern, liegt „Dialog und Transformation" die konzeptionelle Figur einer „vielseitigen" – polyedrischen – und mehrperspektivischen Normativität zugrunde. Normativität ist in eine dialogische Struktur eingebunden. Dialog ist dann kein Zusatz, sondern ein notwendiges epistemisches Mittel.

Ein weiteres wichtiges Element ist neben der theologischen auch die **anthropologische Fundierung** des zentralen Gegenstandes von Theologie und Religionspädagogik. Ohne ein vorsprachliches Allgemeines postulieren zu wollen – wie dem Ansatz fälschlicherweise unterstellt wird –, verankert *Dialog und Transformation* Religion in elementaren Fragen, Erfahrungen, ja auch in der Sehnsucht und dem Verlangen nach Sinn, das in religiösen Formen und Gestalten einen je spezifischen Ausdruck erhalten kann. Die Fraglichkeit und Befragbarkeit menschlichen Lebens sowie die Sinnbedürftigkeit von Menschen sind ein dynamisches Moment der Entstehung und Weiterentwicklung von Religion(en). Um die Relevanz und den Sinn von Religion erschließbar und erfahrbar werden zu lassen, gilt es, in den Schlüsselsituationen, den Ursprungssituationen des Glaubens freizulegen, auf welche Fragen, Bedürfnisse, Erfahrungen etc. religiöse Sprach- und Deutungsmuster eine Antwort geben können. In der anthropologisch-existenziellen Fundierung von Religion, in ihrer Modellierung als Frage und Sinnverlangen liegt das didaktische Prinzip einer elementaren Hermeneutik des Religiösen begründet. Für eine inklusive Religionspädagogik der Vielfalt kann die sich daraus ergebende frageorientierte Religionspädagogik ein fruchtbares didaktisches Werkzeug bereitstellen, weil sie – hermeneutisch und

didaktisch gesehen – dem Prozess einer Suche nach Antworten, die individuell angeeignet, aber gemeinsam gefunden werden, den Vorrang einräumt.

Umgekehrt zeigt der herrschafts- und gesellschaftskritisch geschärfte Blick von inklusiver Religionspädagogik der Vielfalt auch, wo die pluralistische Religionspädagogik die konzeptionellen Instrumente anschärfen muss, weil in *Dialog und Transformation* in einem ersten Schritt vor allem die theologischen und epistemologischen Perspektiven von Religionen aufeinander zugeführt und füreinander geöffnet werden sollten. Unter der theologischen und didaktischen Grundlagenarbeit wurde der konkrete Kontext religiöser Pluralität in Schule und Gesellschaft aber eher vernachlässigt. Dies betrifft zum einen konkrete Differenzen zwischen religiösen Mehrheiten und Minderheiten im Blick auf Gestaltungs- und Definitionsmacht für religiöse Bildung; dies betrifft aber auch die Lernenden und ihre biographischen, religiösen und sozialen Hintergründe und die sich aus diesen Hintergründen ergebenden Konstellationen mit ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen in Lerngruppen. In diesen kontextbezogen je unterschiedlichen Situationen aktualisieren sich soziale Positionen bzw. Positionierungen, die in gesellschaftliche Hierarchien eingebettet sind, und schaffen unterschiedliche Voraussetzungen für religiöses Lernen. Diese Asymmetrien sind im Interesse an inklusiven Lernprozessen zu berücksichtigen und machtkritisch zu reflektieren. *Dialog und Transformation* bezieht sich eher kontextfrei auf religiöse Pluralität und verzichtet auf ihre Verbindung mit den Kategorien von Geschlecht, sozialem Status und Dis/Ability. Das verleiht der Reflexion auf religiöse Geltungsansprüche und Wahrheit eine gewisse Gesellschaftsferne und kontextabgelöste Abstraktheit. Die Subjekte aber sind keine abstrakten Träger*innen von Wahrheitsansprüchen; sie haben einen Körper, eine Biographie, ein geschlechtsbezogenes Selbstverständnis und agieren in sozialen Verhältnissen, die ihren Habitus formen und ihre Ausstattung mit Ressourcen mitbestimmen. All dies formt auch ihre Haltung zu Religion und religiösen Traditionen, ihre Bedeutungs- und Bezugssysteme, Gottesverständnisse etc. Eine pluralistische Religionspädagogik, die das Gespräch über religionsbezogene Bedeutungen realitätsnah reflektieren und planen will, braucht eine kontextuelle Verortung des Anliegens. Sie muss bereit sein, ihr theologisches und religionspädagogisches Anliegen, aber auch ihre konzeptionellen Legitimationen und religionspädagogischen Denkfiguren im intersektionalen Bedenken der Vielfalt von Geschlechtern, sozialen Hintergründen, Kontexten und (Un-)Fähigkeiten zu entwickeln.

4. Perspektiven einer zukunftsfähigen Religionspädagogik

Ein Vergleich der beiden Ansätze zeigt, dass inklusive Religionspädagogik der Vielfalt und pluralistische Religionspädagogik in einem produktiven Passungs- und Ergänzungsverhältnis zueinander stehen. Die integrale und intersektionale

Perspektive einer inklusiven Religionspädagogik erscheint als sinnvoller Rahmen, in dem eine pluralistische Religionspädagogik in gesellschafts- und kontextbezogener Zuschärfung Religion als Heterogenitätskategorie bearbeitet. Zugleich bieten die religionstheologischen Perspektiven von „Dialog und Transformation" eine tragfähige Perspektive für theologische Kooperationen im Blick auf ein gemeinsames religiöses Lernen. Eine zukunftsfähige Religionspädagogik – dies sollte deutlich geworden sein – arbeitet weiter heterogenitätsbewusst an einer integralen und inklusiven Perspektive auf religionsbezogene Bildungsprozesse. Teil des inklusiven Selbstverständnisses von Religionspädagogik ist ihre machtkritische Sensibilität. Sie nimmt in Gesellschaft und (religions-)pädagogischer Praxis Asymmetrien, Ungleichheiten, Herrschaftseffekte und soziale Ausschlüsse wahr und verfolgt damit ein diskriminierungskritisches Anliegen. Gerade in den letzten Jahren ist wieder stärker bewusst geworden, dass die konzeptionell relevant gewordenen Strukturkategorien von Gender, sexueller Orientierung, sozialem Status, Religion und Dis/Ability um die Kategorie „race/Rasse" zu erweitern sind. Anders als zum Beispiel beim Gender-Begriff ist die Kategorie „race/Rasse" vor allem im deutschsprachigen Kontext und angesichts unserer Geschichte nur in kritischer Reflexion, gleichsam in Anführungszeichen zu verwenden. Daraus ergibt sich für eine inklusive Religionspädagogik die Aufgabe, sich mit rassismuskritischen, antirassistischen, aber auch mit antisemitismus-kritischen Bildungsansätzen auseinanderzusetzen, um diese stärker in den religionspädagogischen Wahrnehmungshorizont zu rücken und für religionspädagogisches Handeln zu berücksichtigen.

Eine solche Religionspädagogik weiter auszuarbeiten, erfordert unseres Erachtens weitere Anstrengungen in der Forschung zu einer geschlechtsbezogenen, milieusensiblen, interreligiösen und auf Disability bezogenen Religionspädagogik. Sie arbeitet konzeptionell weiter daran, die relevanten Dimensionen von Differenz mit Blick auf konkrete Kontexte des Lernens zusammenzuführen und didaktisch auszuarbeiten. Und sie benötigt ferner eine empirische Forschung, in der das Unterrichtsgeschehen im Blick auf Geschlecht, religiöse Vielfalt, sozialen Hintergrund und Dis/Ability rekonstruiert wird. Unabdingbar schließlich sind didaktische Konkretionen und verstärkte Bemühungen in der Religionslehrer*innen-Bildung, in denen in multiprofessionellen und multireligiösen Teams Materialien zu Schlüsselthemen eines vielfaltssensiblen und dialogisch orientierten Religionsunterrichts erarbeitet, Haltungen entwickelt und Kompetenzen aufgebaut werden, die Vielfalt von Lerngruppen wahrzunehmen und in inklusiven Lernprozessen zu berücksichtigen.

Literatur

Comenius-Institut (Hrsg.) (2017). *Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine* (2014 + 2017), Münster.

Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Knauth, T. (1996). *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung*, Münster: Waxmann.

Knauth, T. (2015). Inklusive Religionspädagogik. Grundlagen und Perspektiven. In I. Nord(Hrsg.), *Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen* (S. 49–68), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Knauth, T. (2020a). *Intersektionalität*. Verfügbar unter: http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100233/

Knauth, T., Möller, R. & Pithan, A. (Hrsg.) (2020). *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*, Münster: Waxmann.

Nipkow, K.-E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt*, 2 Bände (Moralpädagogik im Pluralismus, Bd. 1; Religionspädagogik im Pluralismus, Bd. 2), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Pithan, A. (1995). Differenz als hermeneutische Kategorie im Vermittlungs- und Aneignungsprozeß. In U. Becker, C. Th. Scheilke (Hrsg.), *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik. Für Klaus Goßmann zum 65. Geburtstag* (S. 94–104), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Pithan, A., Arzt, S., Jakobs, M. & Knauth, T.(Hrsg.), *Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Prengel, A. (1993/1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen: Springer VS.

Schweitzer, F., Englert, R., Schwab, U., Ziebertz, H.-G. (2002). *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität – eine Einführung. Verfügbar unter: http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/

Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*, Opladen/Toronto: Barbara Budrich.