

Silvia Arzt, Monika Jakobs, Thorsten Knauth, Annebelle Pithan

Gender und Religionspädagogik der Vielfalt

Einleitung

1. Eine Religionspädagogik der Vielfalt: Wo wir stehen

1.1 *Mit Vielfalt umgehen*

Weltanschauliche, religiöse, soziale und ethnische Pluralisierung ist zur selbstverständlichen Tatsache des gesellschaftlichen Lebens geworden. Selten aber werden die einzelnen Aspekte von Pluralisierung in einem Gesamtzusammenhang betrachtet, sie werden eher segmentiert in begrenzten und interessegeleiteten Kontexten diskutiert, z. B. wenn es um Fragen der AusländerInnenpolitik geht, der Sozialpolitik oder um den kleinsten religiösen Nenner für eine europäische Verfassung. Umso wichtiger wird die Aufgabe eines kompetenten und informierten Umgangs mit Vielfalt.

Eine der Kernaufgaben von öffentlicher Bildung besteht darin, Menschen für das Leben in von Vielfalt geprägten Gesellschaften zu befähigen. Dass dies nicht selbstverständlich ist, zeigt sich immer wieder. Häufig wird Vielfalt als Überforderung empfunden und mit Rückzug beantwortet: in entpolitisierte Nischen, auf das übersichtliche Privatleben, in Fundamentalismen, Vereinfachungen und Vereindeutigungen oder neue Hierarchien.

Auch in Schule und Kindergarten sind religiöse, soziale und kulturelle Pluralisierungsprozesse längst angekommen. Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft, Begabungen und Lernvoraussetzungen leben und lernen gemeinsam. In der Schulpädagogik wird diese Ausgangssituation seit einigen Jahren unter dem Begriff »Heterogenität« diskutiert. Mit dieser Bezeichnung wird der Tatsache Rechnung getragen, dass sehr unterschiedliche, mit anderen Worten differente Hintergründe von Lernenden bei der Strukturierung von Lehr-Lern-Situationen und für das Verstehen derselben zu berücksichtigen sind. Der Begriff steht außerdem für eine Untersuchungsperspektive, bei der versucht wird, die segmentierten Diskurse pädagogisch zusammenzudenken und Heterogenität grundsätzlich als Ressource, nicht als Problem anzusehen (Becker 2004).

Angesichts dieser in Pädagogik und Interkultureller Bildung breit geführten Diskussion über Heterogenität kann die Religionspädagogik nicht abseits stehen. Es liegt nahe, diesen Begriff auch in der Religionspädagogik »einzubürgern«, denn auch die Re-

ligionspädagogik hat es mit Situationen zu tun, in denen sich unterschiedliche religiöse und kulturelle Hintergründe, biografische Muster, körper- und geschlechtsbezogene Identitätsentwürfe etc. zu einem Ensemble von Faktoren formieren, die Ausgangsvoraussetzungen von religionspädagogischem Handeln bestimmen und auch Richtung wie Gestalt religiöser Lernprozesse mit beeinflussen.

In der Religionspädagogik wird die Diskussion über Heterogenität bislang nur begrenzt geführt. Seit Ende der 1980er-Jahre wird diskutiert, mit welchen Konzepten Religionspädagogik auf die zunehmende religiöse Pluralisierung reagieren kann. Ansätze ökumenischen, interreligiösen und integrativen Lernens und entsprechende Organisationsmodelle von Religionsunterricht wurden entwickelt und zum Teil kontrovers debattiert.¹ Es fällt auf, dass die Kategorie Gender in dieser Debatte keine systematische Beachtung gefunden hat. Parallel dazu haben im Ausgang und in der Weiterentwicklung von feministischer Theologie und Religionspädagogik Erkenntnisse der Gender-Forschung Eingang in die Religionspädagogik gefunden. Beide Diskussionszusammenhänge stehen bislang unverbunden nebeneinander und sind nicht in einem Gesamtzusammenhang reflektiert worden. Die auf Religion und Geschlecht bezogenen wissenschaftlichen Diskurse der Interreligiösen (Interkulturellen) Bildung und der (theologischen) Frauen- und Genderforschung werden selten miteinander verknüpft. Dies überrascht deshalb, weil sowohl die Diskussion über religiöse Differenzen als auch die Debatte über die Konstruktion geschlechtsbezogener Unterschiede Teil jener Phänomene von Heterogenität sind, die es gilt, in ihrer Interdependenz für religiöse Bildung zu bedenken.

Wir halten es für notwendig, beide Perspektiven einer pluralitätsbewussten und einer geschlechterreflektierenden religiösen Bildung in den größeren Zusammenhang einer Religionspädagogik der Vielfalt zu stellen. Dies bedeutet, die vorhandene Pluralisierung von Lebenswelten vor dem Hintergrund von Religion/Kultur, Geschlecht, Generation und sozialer Schicht/Klasse zu verstehen und religionspädagogische Perspektiven einer geschlechtergerechten religiösen Bildung zu entwickeln. Eine Religionspädagogik der Vielfalt wäre im interdisziplinären Dialog zwischen theologischer und religiöser Genderforschung, interreligiöser Bildung und empirischer Bildungsforschung zu entwickeln.

Die nachfolgenden Erörterungen sollen Genese, Hintergründe und konzeptionelle Grundzüge einer Religionspädagogik der Vielfalt erläutern.

1.2 Pädagogik der Vielfalt

Grundlegenden Anteil an dieser religionspädagogischen Neuorientierung hat die von Annedore Prengel vorgelegte »Pädagogik der Vielfalt« (1993), durch die ein konzeptioneller Rahmen geschaffen wurde, inhaltlich verwandte, aber unverbunden nebeneinan-

1. Zum ökumenischen Lernen vgl. z. B. Koerrenz 1994; zum interreligiösen Lernen vgl. z. B. Schreiner u. a. 2005; zum integrativen Lernen vgl. z. B. Pithan u. a. 2002; zur Diskussion über den konfessionellen RU vgl. z. B. Lott 1992; Weiße/Doedens 2000.

der bestehende Diskussionszusammenhänge und Forschungstraditionen zusammenzuführen und Vielfalt positiv zu würdigen.

Prenzel arbeitet heraus, dass Heterogenität im Hinblick auf verschiedene Kategorien, die in einem komplexen Wechselverhältnis zueinanderstehen, analysiert werden muss. Am Beispiel von drei zentralen pädagogischen Kategorien (Behinderung/Nichtbehinderung, Geschlecht und Ethnizität) zeigt Prenzel auf, dass Differenz (oder Vielfalt oder Heterogenität) und Gerechtigkeit Grundlage einer Pädagogik der Vielfalt sind. Diese Dimensionen der Heterogenität, ebenso wie andere, die sich auf die Chancengerechtigkeit auswirken, sind durch gemeinsame Problemlagen miteinander verknüpft:

– Essentialisierung vs. Konstruktionscharakter

In den unterschiedlichen religionspädagogischen Handlungsfeldern stoßen wir immer wieder auf das Problem der Essentialisierung: Religion, Geschlecht und sozialer Status werden als Wesenszuschreibungen mit daraus abgeleiteten Charaktermerkmalen und Eigenschaften aufgefasst. Unterschiede werden als naturgegeben angesehen und damit festgeschrieben. Aus diesem Grund ist eine historische Perspektive für eine Pädagogik der Vielfalt zentral: um in historischer Vergewisserung auf die Gewordenheit nicht nur hinzuweisen, sondern sie auch analytisch zu rekonstruieren.²

– Dichotomisierung vs. Dynamisierung

Diskriminierende Einstellungen basieren häufig auf dichotomischen oder dualistischen Denkmustern, wie etwa: Gläubige – Ungläubige, Christen – Nichtchristen, eigene Kultur – fremde Kultur, *die* Frau – *der* Mann. Eine Religionspädagogik der Vielfalt muss dazu beitragen, solche Denkmuster zu dekonstruieren und weitere Möglichkeiten der Selbstvergewisserung zu eröffnen. Analytisch geht es darum, die Vielfalt und den Prozesscharakter dieser Dimensionen im Blick zu behalten.

– Inklusion vs. Exklusion

In allen Dimensionen von Differenz sind Herrschafts- bzw. Macht-Effekte wirksam. Sie dienen dazu, bestimmte Gruppen in gesellschaftliche, kulturelle und/oder politische Partizipation einzubeziehen, andere aber auszuschließen. Ausgehend von Sozialwissenschaft und Sozialphilosophie werden die Herrschaftsstrukturen sozialer Beziehungen in der Gesellschaft unter dem Paradigma Inklusion vs. Exklusion diskutiert.

1.3 *Gerechtigkeit und Anerkennung als Grundlage einer Religionspädagogik der Vielfalt*

In der feministischen Theorie wie in sozialen Diskursen spielt die Frage der Bewertung von Differenz eine zentrale Rolle. Soziale Umwälzungen wie auch die Geschichte der Frauenbewegungen sind mit dem Anspruch von Gleichheit und Gleichberechtigung verknüpft; hierbei wird vor allem auf das gleiche Menschsein aller rekurriert. Um präzise

2. Vgl. dazu den Beitrag von Annebelle Pithan in diesem Band.

von Gleichheit zu sprechen, muss angegeben werden, was der entscheidende Vergleichspunkt bei der Feststellung von Gleichheit oder Verschiedenheit ist. Da Menschen (oder Gegenstände) niemals dieselben sind, kann sich Gleichheit immer nur auf ein partielles Verhältnis zwischen zwei Gegenständen beziehen. Gleichheit »bezeichnet also eine Form der Übereinstimmung zwischen Verschiedenem« (Prenzel 1993, 30).

Da Ungleichheit und Unterdrückung oft mit essentiellen oder »natürlichen« Unterschieden begründet wurden, entwickelte sich kein emanzipatorisches Konzept von Verschiedenheit (ebd., 35). Eine Ausnahme stellen feministische Differenzkonzepte dar, die sich allerdings die Kritik gefallen lassen mussten, sie verträten die Idee der weiblichen Überlegenheit oder unterschieden sich nicht von den alten essentialistischen Auffassungen von Geschlecht.³ Integrative Konzepte stehen unter dem Generalverdacht der »Gleichmacherei«, während die Befürworter von Separierung und Aussonderung, etwa in der Schule, mit qualitativ relevanten Differenzen argumentieren (Begabung, Biologie etc.).

Angesichts gesellschaftlicher Pluralisierung halten wir mit Prenzel ein solches emanzipatorisches Konzept von Verschiedenheit für die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit für dringend notwendig. »Pädagogik der Vielfalt« ist eine »Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen« (ebd., 62). Sie basiert auf einem Verständnis, das Verschiedenheit und Gleichberechtigung miteinander verknüpft. Differenz muss sich nicht hierarchisch und antiegalitär auswirken. Das geschieht nur dann, wenn die Proklamation von Gleichheit diejenigen ausschließt, die als ungleich definiert werden. Die Geschichte der Demokratie ist ein beredtes Exempel dafür. Notwendig ist die Akzeptanz gleichwertiger oder gleichberechtigter Differenzen.

Anerkennung zeigt sich als personale Anerkennung in Beziehungen, in der Garantie gleicher Rechte und als Anerkennung der Zugehörigkeit zu kulturellen Gemeinschaften (vgl. Benhabib 1992, 1999; Honneth 1998). Eine derartige Kultur der Anerkennung bringt »egalitäre Differenz« hervor.

Für die biblische und theologische Begründung einer Religionspädagogik der Vielfalt lassen sich vielfältige Anknüpfungspunkte finden. Schöpfungstheologisch ausgedrückt, bringt die jeder und jedem Einzelnen geschenkte Freiheit die Anerkennung der anderen mit sich. Rechtfertigungstheologisch ist auf Gal 3,28 zu verweisen, ein Kernsatz, der jegliche menschliche Kategorisierung – interessanterweise werden auch hier Geschlecht, sozialer Status und Herkunft genannt – als vorläufig ansieht und in Frage stellt. Eine leistungsorientierte Verteilungsgerechtigkeit wird etwa in dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16) in Frage gestellt: die »ungerechte« gleiche Bezahlung für höchst unterschiedliche Leistungen wird begründet mit dem Notwendigen, dem, was zum Leben notwendig ist. Gerechtigkeit ist dann mit einer elementaren Anerkennung verknüpft, die man sich nicht mit Leistung verdienen kann.

Religionspädagogik der Vielfalt hat zum Ziel, die bildungsbezogenen und individuellen Voraussetzungen für das Lernen gegenseitiger Anerkennung zu garantieren. Sie betrachtet es als Aufgabe, in eine Hermeneutik einzuüben, die geschlechtsbezogene,

3. Vgl. dazu den Beitrag von Gisela Matthiae in diesem Band.

religiöse und soziale Differenzen wahrnimmt und Stereotype aufzubrechen vermag. Hierzu ist es notwendig, eine religiöse Kompetenz zu fördern, bei der die eigenen Erfahrungen produktiv im Lichte der Perspektiven anderer reflektiert werden können. Die Anerkennung von Verschiedenheit erfordert besondere Anstrengungen im Hinblick auf die Förderung und Einübung von aktiver Toleranz, von Beziehung und Kommunikation unter Verschiedenen. Im Hinblick auf eine Kultur der Anerkennung und aktiven Toleranz kann eine christliche Religionspädagogik starke inhaltliche Akzente setzen.

1.4 *Gender und Religion*

Geschlechtsdifferenzen mit ihren entsprechenden Zuschreibungen haben in der Theologie, in den Kirchen und in der gelebten Religion immer eine zentrale Rolle gespielt. Christliche Lebensformen und christliche Moral sind lange Zeit entlang der Geschlechtergrenzen buchstabiert worden. Die feministischen Theologien haben dies aufgegriffen und kritisch reflektiert.

Feministisch gesehen war die Analyse nach Geschlechtern, den persönlichen Beziehungen, der gesellschaftlichen Machtstruktur und der symbolischen Ordnung mit besonderem Schwerpunkt auf Frauen die Voraussetzung, um Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern erreichen zu können. Dieses Anliegen ist nach wie vor berechtigt, prägt doch die Trennung entlang der Zweigeschlechtlichkeit die Alltags- und Weltwahrnehmung nach wie vor – ebenso wie die Chancenverteilung und Machtstrukturen, gerade in globaler Perspektive. Allerdings muss die Genderperspektive in einen größeren Zusammenhang innergeschlechtlicher Heterogenität und anderer Strukturen, die Gerechtigkeit verhindern, eingeordnet werden. Anerkennung der Vielfalt ist eine folgerichtige Fortsetzung des feministischen Anliegens.

In der Religionspädagogik treffen die Kategorien Religion und Gender in spezifischer Weise aufeinander. Religiöse Ansprüche in der Erziehung werden häufig als normativ wahrgenommen; zugleich sind sie dem Wandel der Glaubenstradition und ihrer Interpretation wie auch der Veränderung gesellschaftlicher Vorstellungen von richtiger Erziehung ausgesetzt. So ist auch heutige christliche Erziehung als emanzipatorische, individualisierte und auf Selbstbestimmung gerichtete Erziehung kongruent mit einer Theologie, die die Verkündigung von Gerechtigkeit und Befreiung – das »Leben in Fülle« – als zentrale christliche Prinzipien erkennt.⁴

Gleichzeitig hat sich die jüdisch-christliche Tradition mit einer widersprüchlichen Geschichte auseinanderzusetzen, die die Behinderung dieser »missio Dei« zeigt, aber auch Aufbrüche zu verzeichnen hat.⁵ Religiöse Erziehung steht immer wieder unter dem Verdacht der Indoktrination, Unfreiheit, einengender Moral, besonders im Hinblick auf Lebensformen, Geschlechtsrollen und Sexualität.⁶ Dabei zeigt es sich, dass auch christ-

4. Vgl. dazu den Beitrag von Ina Praetorius in diesem Band.

5. Vgl. dazu die Beiträge von Ute Gause, Anne Conrad und Anke Edelbrock in diesem Band.

6. Vgl. dazu die Beiträge von Ludger Viehues-Bailey und Kerstin Söderblom in diesem Band.

liche Geschlechtervorstellungen je nach religiösem Hintergrund unterschiedlich gestaltet werden.

Religionspädagogik muss sich stets neu theologisch vergewissern; dabei ist sie mehr als nur Anwendungswissenschaft der (systematischen) Theologie. Sie fordert als Pädagogik immer wieder die »anthropologische Wende« in der Theologie, die Kontextualität und die Förderung des menschlichen Potenzials in der religiösen Erziehung und Bildung.

Trotz einer langen Geschichte feministischer und neuerdings männer- und genderbezogener Theologie ist die Geschlechterperspektive vielfach noch nicht in den Mainstream der Theologie vorgedrungen (»Glaubenswahrheiten haben kein Geschlecht.«). Die sprachliche Form, die Interpretation und die Rezeption des Glaubens ist jedoch ohne eine Genderanalyse nicht angemessen zu verstehen. Das zeigt auch die breite Auseinandersetzung mit der Gottesfrage sowohl in der Theologie wie in der Religionspädagogik.⁷

Auch für Prozesse religiöser Erziehung und Bildung gelten die gleichen Analyse-kriterien wie entsprechende nichtreligiöse pädagogische Prozesse. Religionspädagogik der Vielfalt hat dabei einen analytischen und einen zukunftsweisenden Anspruch: Als Reflexion von Praxis weist Religionspädagogik zugleich über gegebene Praxis hinaus auf Orientierungen und Ziele für zukünftiges Handeln.

2. Ein Blick zurück

2.1 *Feministische Religionspädagogik*

Die Frage der Differenz ist in der Religionspädagogik vor allem von der feministischen Religionspädagogik im Hinblick auf Geschlecht thematisiert worden (Pithan 1995, 2007). Sie hat sich dabei stark der Kritik androzentrischer Inhalte des Religionsunterrichts gewidmet. Flankiert wurde das religionspädagogische Denken dabei von der gleichzeitig sich entfaltenden feministischen Theologie mit ihrem Anspruch, Frauen in der religiösen Tradition und Praxis sichtbar zu machen und den Anspruch auf Gleichwertigkeit der Geschlechter – gegen frauenfeindliche Traditionen im Christentum – theologisch zu fundieren. Neben der Kritik wurde die feministische Perspektive auf die christliche Tradition auch zu einer Identitätsfrage für Frauen: Wenn die Kritik an der Frauenfeindlichkeit des Christentums zutrifft, wie kann es möglich sein, in der heutigen Zeit Christin zu sein? Diese Frage wurde unterschiedlich beantwortet.⁸

Entscheidend für unseren Zusammenhang ist die Tatsache, dass sich das Differenzbewusstsein in der feministischen Theologie zunächst ausschließlich entlang der

7. Vgl. dazu die Beiträge von Monika Jakobs, Christine Lehmann und Andrea Lehner-Hartmann/Erlich Lehner in diesem Band.

8. Vgl. dazu die Beiträge von Gisela Matthiae, Monika Jakobs und Edith Franke in diesem Band.

Linien weiblich-männlich bewegte, auch als Reaktion darauf, dass in der Befreiungs- und politischen Theologie diese überhaupt nicht reflektiert wurden. Eine Integration der beiden Perspektiven war zunächst nicht möglich. Durch die Partizipation nicht-weißer und nicht-europäisch geprägter Frauen wurde jedoch der Universalitätsanspruch einer als weiß und europäisch empfundenen feministischen Theologie in Frage gestellt. Vor allem afroamerikanische, asiatische und Frauen aus Mittel- und Südamerika sahen sich selbstbewusst als Subjekte einer Theologie, in der Kultur und Geschlecht zusammen-gesehen wurden. Lesbische Frauen hatten ebenfalls angefangen, die unterschiedlichen Lebensformen und die Befreiungs- und Ausgrenzungserfahrungen zu thematisieren.

In der Genderforschung⁹ wird die zweipolige Auffassung von Geschlecht entgrenzt: Verschwimmende Grenzen und Grauzonen ergeben sich einerseits durch die historische Betrachtung des Geschlechterverhältnisses, das sich als extrem wandelbar und kulturell differenziert darstellt, andererseits durch die Aufmerksamkeit für die zwischenmenschlich und gesellschaftlich kontinuierlich geschehende Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht.

2.2 *Heterogenität in der Schulpädagogik*

In einer Klasse sitzen Jungen und Mädchen, Muttersprachige und Fremdsprachige, Gutbürgerliche und sozial Benachteiligte, Kinder unterschiedlicher Hautfarbe, Herkünfte, und Begabungen. Nach allen diesen Kriterien ließen sie sich gruppieren, und jedes einzelne Kind ist in individueller Mischung ganz verschiedenen Zuschreibungen ausgesetzt.

Einige der Gruppierungen sind vertraut: die geschlechtsspezifische bei der Frage nach geschlechtergetrenntem Unterricht, die nach Begabungen bei der Diskussion um das gegliederte Schulsystem und die Sonderschulen, die nach Herkunft und Kultur bei der Integration von Migrantinnen und Migranten. Diese Gruppierungen haben bewirkt, dass (mit Ausnahme der Grundschulen und dem Gemeinsamen Unterricht) in vielen Fällen Klassen real nicht so heterogen sind wie oben beschrieben; sie haben aber auch bewirkt, dass Heterogenität in relativ homogenen Klassen überhaupt nicht oder erst als extremer Störfaktor wahrgenommen wird.

Heterogenität als Vielfalt der Geschlechter, als Vielfalt sozialer, kultureller und religiöser Zuordnungen, Vielfalt von Begabungen wurde traditionell als Problem angesehen. In der Bildungsgeschichte finden sich zahlreiche Beispiele, dass katholische und evangelische Schülerinnen und Schüler nicht im selben Klassenzimmer Platz hatten. Noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnte man sich vielerorts keine Mädchen an einem humanistischen Gymnasium vorstellen, Schüler und Schülerinnen, die man als schwierig, minderbegabt, oder »behindert« einstuft, besuchten eigens für sie vorge-sehene Schulen oder Klassen; der Ausländeranteil in Schulen ist politischer Dauerbrenner; Disziplinprobleme werden nicht selten mit der Heterogenität innerhalb einer Klasse begründet und die verschiedenen religiösen Prägungen geben Anlass zur Diskussion

9. Vgl. dazu den Beitrag von Gisela Matthiae in diesem Band.

über Organisationsmodelle von Religionsunterricht, die die Pluralität von religiösen Hintergründen und Bekenntnissen hinreichend differenziert abbilden können.

In der Pädagogik, besonders im Elementarbereich, erfährt die Heterogenität in den letzten Jahren unerwartete Wertschätzung. »Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken« lautet der Untertitel des 2004 erschienenen Friedrich-Jahresheftes zum Thema Heterogenität (Becker 2004). Heterogenität bezeichnet hier im Unterschied zu einer einzelnen Differenz das Zusammentreffen mehrerer Unterschiede (bzw. Differenzen) in einer Person oder Gruppe. Der Tenor lautet: Lerngruppen sind bunt, Heterogenität ist eine Chance, Differenz ein Nutzen. Heterogenität ermöglicht es, sofern angemessene didaktische und methodische Strategien gewählt werden, dass Kinder in ihrer Individualität gestärkt werden und der Anpassungsdruck von ihnen genommen wird, dass sie Unterschiede vorurteilsfrei anzuerkennen lernen und nicht zuletzt voneinander lernen.

Schulpolitisch konkretisiert sich das Heterogenitätskonzept z. B. in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, die an vielen reformorientierten Schulen in der Bundesrepublik eingeführt worden sind, oder auch in der sog. »Basisstufe« heterogener Altersgruppen von 4- bis 8-Jährigen, das derzeit in der deutschsprachigen Schweiz politisch diskutiert wird und teilweise umgesetzt ist. Entwicklungs-, Leistungs- und Begabungsunterschiede werden nicht als Ausnahme, sondern als Normalfall angesehen, der pädagogisch zu nutzen ist, indem es Kindern ermöglicht werden soll, in individueller Weise und vor allem auch voneinander zu lernen. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, eine anregungsreiche Lernumgebung zu schaffen und Kommunikation und Kooperation bei Kindern einzuüben (Hottinger 2006; Vpod 2004). In Deutschland sind hier auch integrative Schulen bzw. der Gemeinsame Unterricht zu nennen (z. B. Eberwein/Knauer 2002).

In der Interkulturellen Bildung ist es – nach dem Paradigmenwechsel von der Ausländerpädagogik zum Interkulturellen Lernen – üblich geworden, den Begriff Heterogenität als Schlüsselbegriff für die Beschreibung der mit Pluralisierung gegebenen Herausforderungen zu verwenden. Das Ziel ist es, die defizit- und assimilationsorientierte (Sonder-)Pädagogik für AusländerInnen zu überwinden und Interkulturalität als verändernde Herausforderung für alle Beteiligten anzusehen. Auch hier spielt die Heterogenität innerhalb einer Gruppe eine große Rolle: Kinder aus religiösen und ethnischen Minderheiten dürfen nicht als RepräsentantInnen ihres Glaubens oder ihrer Volksgruppe missverstanden werden (vgl. z. B. Auernheimer 2003).

2.3 Religionsunterricht und Heterogenität

Die Auseinandersetzung mit Heterogenität ist in der Religionspädagogik bisher nur begrenzt geführt worden. Doch haben sich einzelne Diskussionsstränge mehr oder weniger ausdrücklich mit Heterogenität auseinandergesetzt.

- Religiöse und kulturelle Pluralisierung spielt in Ansätzen ökumenischen Lernens seit Anfang der 1980er-Jahre eine wichtige Rolle. Hier wird der Versuch gemacht, die Herausforderungen der Umweltkrise, weltweiter Ungerechtigkeit und des bedrohten Friedens in einem ganzheitlichen Lernkonzept Rechnung zu tragen, das in der Ver-

schränkung von lokalen mit globalen Perspektiven religiösen und kulturellen Differenzen gerecht wird. Interkulturelles Lernen war eine durchgängige Lerndimension im ökumenischen Lernen. Eine explizite und systematische Berücksichtigung geschlechtsbezogener Aspekte des Lernens fand allerdings nicht statt.

- Anfang der 1990er-Jahre entstanden Ansätze, die auf die religiöse und kulturelle Pluralisierung an den Schulen reagierten. Im Zuge der Diskussion über mögliche Alternativen zum »homogenisierenden« konfessionellen Religionsunterricht wurden Vorschläge und Modelle zur Aufnahme und Beachtung anderer religiöser Hintergründe entwickelt; diese Diskussion über einen Religionsunterricht in der Pluralität versuchte dabei den Spannungsverhältnissen von Identität und Verständigung, von Beheimatung und interreligiöser Öffnung gerecht zu werden (vgl. Knauth 1996, 2007a, 2007b). Auch in diesem Diskurs über ein dialogisches und pluralitätsbewusstes religiöses Lernen blieb die Gender-Dimension wenig konturiert.
- Die Integration von »Behinderten« und »Nichtbehinderten« ist im Anschluss an die Integrationspädagogik seit den 1990er-Jahren auch in der Religionspädagogik diskutiert und nach Möglichkeiten der Umsetzung gesucht worden (z. B. Pithan u. a. 2002). Hierfür stehen auch Diskussionen und Veröffentlichungen im Umfeld des Forums für Heil- und Religionspädagogik (www.fhrp.de).
- Zu nennen ist auf katholischer Seite das Synodenzentrum »Der Religionsunterricht in der Schule«, das schon 1974 die unterschiedlichen Prägungen und Erwartungen der – prinzipiell monokonfessionell gedachten – SchülerInnen und Eltern im Hinblick auf den Religionsunterricht sah. Es plädiert ganz klar dafür, diese Tatsache als unveränderliches Faktum zu akzeptieren und folgert daraus, dass eine konfessionelle Katechese nicht mehr den Horizont des Religionsunterrichts bilden kann, sondern ein an den Bildungsanliegen der Schule orientiertes Lernen, bei dem das Christsein als Ergebnis zwar noch wünschenswert, aber nicht zwingend sei und auf jeden Fall die Leistungsmessung nicht beeinflussen dürfe. Die hier festgestellte Heterogenität, die durchaus dazu geeignet gewesen wäre, den konfessionellen Religionsunterricht grundsätzlich zu hinterfragen, wurde theoretisch kaum weitergedacht. Lediglich Einzelne widersprechen hier, so sieht Englert Heterogenität in seiner berühmten Anfrage an die Korrelationsdidaktik als das entscheidende Hindernis, diese in der Schule durchzuführen. Für Schülerinnen und Schüler ohne religiöse Erfahrung oder Praxis sei Korrelation nicht verständlich (Englert 1993).
- Auch in den Gemeinden treffen anlässlich von Erstkommunion oder Konfirmation oft unvereinbar scheinende Gegensätze aufeinander. In der Katechese entwickelt man inzwischen Konzepte für einen differenzierten Zugang, der den unterschiedlichen Voraussetzungen und Erwartungen der Teilnehmenden gerecht wird. In der evangelischen Gemeindepädagogik liegen Konzeptionen vor, die zeigen, wie »Vielfalt Gestalt gewinnen« kann (Foitzik/Goßmann 1995). Genderbezogene Konzepte sind vielfach in der Frauen- und Männerarbeit entwickelt worden.