

Bernhard Grümme

Der Religionsunterricht zwischen Macht und Bildung

Perspektiven für seine Zukunftsfähigkeit

ABSTRACT 

Manche halten den Religionsunterricht für den Ort eines „Moratoriums des Lebensernstes“ (Bernhard Dressler). Daran ist sicher richtig, dass hier außerhalb der unmittelbaren gesellschaftlichen und ökonomischen Verwertungszwecke gelernt und ein Horizont gebildeter Autonomie anvisiert wird. Zugleich aber droht diese Rede doch die Verwicklungen in hegemoniale Prozesse zu unterschätzen, in denen der Religionsunterricht steht und die er selber auch reproduziert. Darauf sensibel aufmerksam zu machen, dies kritisch zu reflektieren und nach Widerstandsressourcen zu suchen, ist das Ziel des vorliegenden Textes.

Some regard religious education as a “moratorium of the seriousness of life” (Bernhard Dressler). This is certainly true in the sense that learning happens outside immediate societal and economic practicalities and the idea is to instil a sense of educated autonomy in students. At the same time, however, this notion risks to underestimate the influence of hegemonic processes on religious education and their reproduction through the same. The present article aims to carefully raise awareness, provide a critical reflection, and present resources for intervention.

DEUTSCH

ENGLISH

| BIOGRAPHY

Bernhard Grümme ist Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

| KEY WORDS

Bildung; Freiheit; Hegemonie; Heterogenität; Macht; Religionsunterricht

Der Religionsunterricht gilt als entspanntes Fach. Doch sieht man genauer hin, stellt sich ein anderes Bild heraus. Schnell wird deutlich, dass er in mehrfacher Hinsicht politisch, kirchlich und gesellschaftlich beansprucht wird und in besonderen rechtlichen Konstitutionszusammenhängen steht. Kein anderes Fach außer dem Religionsunterricht wird in Deutschland im gleichen Maße durch staatlich-juristische Vorgaben begründet und reglementiert. Als einziges Unterrichtsfach ist es im Grundgesetz verankert und wird ihm so ein fester Platz im Kanon der Schulfächer eingeräumt (vgl. Meckel 2011; Grümme 2009, 43–50). Zum einen dient der Religionsunterricht dazu, dass Kinder und Jugendliche ihre nach Art. 4 grundgesetzlich verbürgte Religionsfreiheit im Dienste der positiven Religionsfreiheit ausüben können. Zum anderen ist der Staat an einem Religionsunterricht interessiert, damit dieser seinen Beitrag zur Werteorientierung der demokratischen Gesellschaft leisten möge (vgl. Kalbheim/Ziebertz 2001, 282–297). Ist der Staat eher für die organisatorische Sicherung zuständig, so zeichnen die Kirchen für die inhaltlichen Vorgaben verantwortlich (vgl. Ritter 2006, 124; Meckel 2011). Sie beanspruchen jedoch überdieß über die Vergabe einer Unterrichtserlaubnis eine erhebliche Mitverantwortung für die Auswahl von Lehrkräften.

Die Einflussnahme auf den Religionsunterricht trägt immer auch politischen Charakter.

Gerade wegen dieser Zwischenstellung des Religionsunterrichts wird man davon sprechen müssen, dass die Einflussnahme auf den Religionsunterricht durch die Kirchen immer auch politischen Charakter trägt (vgl. Thielking, 2005; Kenngott/Englert/Knauth 2015).

Auch gesellschaftlich steht der Religionsunterricht im Kreuzfeuer der Kritik. Von den einen wird er als unzeitgemäße Veranstaltung abgelehnt. Von den anderen wird freilich der Religionsunterricht mit Erwartungen unterschiedlichster Art überhäuft. Viele Eltern erhoffen sich vom Religionsunterricht eine religiöse Erziehung, die sie selber aus bestimmten Gründen nicht leisten können, zu der sie sich überfordert fühlen oder die sie nicht leisten wollen (Scheilke 2001, 168). Zudem solle er im Sinne der Wertevermittlung und Kontingenzbewältigung wirken (vgl. Rainer 2008, 182–208; Isgesamt Arens 2007, 15–55).

Und auch bildungspolitisch wird der Religionsunterricht in Anspruch genommen, hat er doch durch Selektion und Allokation als ordentliches Unterrichtsfach Anteil an den Grundfunktionen der Schule.

In all dem wird offensichtlich, wie tief der Religionsunterricht in Macht-zusammenhänge verwickelt ist. Doch wie lässt sich dies genauer verstehen? Welcher Machtbegriff ist hilfreich? Im Folgenden wird die These vertreten, dass die Religionspädagogik hierzu in ein kritisch-konstruktives Selbstverhältnis einzutreten hat, um die eigenen hegemonialen Tendenzen analysieren und kritisch bearbeiten zu können. Um diese These zu begründen und zu erläutern sollen zunächst der Machtbegriff anhand der Diskurstheorie Foucaults näher analysiert (1) und dann hegemoniale machtbezogene Tendenzen am Beispiel Interreligiösen Lernens illustriert werden (2), um schließlich mit der Kategorie Aufgeklärter Heterogenität eine weiterführende Perspektive zu eröffnen (3).

1. Bildung als Pastoralmacht

Angesichts tiefgreifender Veränderungen in kulturellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozessen rückt vermehrt Bildung in den Fokus. Für manche als „säkularisierte Religion“ verstanden (Liessmann 2017, 36), verweisen andere darauf, dass pädagogische Prozesse insgesamt „alles andere als einen machtfreien Raum“ darstellen (Bröckling 2017, 241). Auch für Michel Foucault stellt sich die Frage, warum trotz der emphatischen Versprechungen von Autonomie, Subjektivierung und Mündigkeit durch Bildung gerade diese nicht eingelöst werden. Diskurstheoretisch wirft er einen entlarvenden Blick auf die Erziehungs- und Bildungssysteme:

„Die Erziehung mag de jure ein Instrument sein, das in einer Gesellschaft wie der unsrigen jedem Individuum den Zugang zu jeder Art von Diskurs ermöglicht – man weiß jedoch, daß sie in ihrer Verteilung, in dem, was sie erlaubt, und in dem, was sie verhindert, den Linien folgt, die von den gesellschaftlichen Unterschieden, Gegensätzen und Kämpfen gezogen sind. Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern“ (Foucault, 2003, 29–30).

Diskurstheoretisch besteht demnach ein intrinsischer Zusammenhang von Macht und Erziehung der Subjekte, handelt es sich doch dabei „um die großen Prozeduren der Unterwerfung des Diskurses“. Was für das Gerichtssystem, das Justizsystem, die Psychiatrie, ja selbst für den schriftstel-

lerischen Akt des Schreibens gilt, den man gemeinhin für frei und kreativ hält, gilt nicht zuletzt für Schule und Universität:

„Was ist denn eigentlich ein Unterrichtssystem – wenn nicht eine Ritualisierung des Wortes, eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte, die Bildung einer zumindest diffusen doktrinären Gruppe, eine Verteilung und Aneignung des Diskurses mit seiner Macht und seinem Wissen“ (Foucault 2003, 30; vgl. Bröckling 2017, 15–73).

Zwei Beispiele aus dem Schulunterricht können dies verdeutlichen:

1. Inklusive Klasse, Verteilung von Aufgaben. Um hier schülerorientiert vorzugehen, verteilen die Lehrkräfte zielgleiche, aber stark methoden- und niveaudifferente Aufgaben und Materialien. Als Voraussetzung hierfür müssen allerdings die Kinder erst einmal in ihrem Kognitionsniveau und ihrer Lernmotivation identifiziert und dann explizit, mindestens aber im Verteilen der differenzierten Materialien performativ benannt werden.
2. In vielen Schulbüchern, auch Religionsbüchern, finden sich geschlechtsbezogene Aufgaben. Sensibel für die Mechanismen geschlechtsbezogener Konstruktionen eines *doing gender*, wollen sie den einzelnen Kindern in ihrem Geschlecht gerecht werden. Lernhilfen werden geschlechtsbezogen differenziert, wenn etwa für Mädchen Textaufgaben auf rosa Papier und Diktatübungen auf blauem mit Piratenlogo für Jungen angeboten werden. Und die ehemalige NRW-Schulministerin Löhrmann, ausgerichtet am Ziel des „In Vielfalt gemeinsam lernen“, hat sich in einem Interview so vernehmen lassen:

„Mädchen brauchen eher einen Anwendungsbezug, während viele Jungen Technik an sich fasziniert. In Chemie etwa wollten Mädchen vor allem wissen: Wofür brauche ich das? Wenn sie dann wissen, dass das zum Beispiel für Kosmetik interessant ist, haben sie einen eigenen Zugang“ (Rendtorff 2014, 116; vgl. Grümme 2017, 53–60).

Diese unterschiedlichen Beispiele markieren mit unterschiedlicher Intensität den Versuch, die Heterogenität des Unterrichts in Bezug auf kognitive Leistungsfähigkeit und Geschlecht zu würdigen und den einzelnen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Gleichwohl bleiben sie nicht un-

problematisch. Wird hier nicht mit versteckten Adressierungen, Identifizierungen und damit auch Unterscheidungen gearbeitet, die erst im Vollzug konstruiert werden? Die Intention, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt zu würdigen, hebt diese doch zunächst einmal hervor. So wird durch diese Würdigung Heterogenität erst konstruiert. Das zweite Beispiel spitzt dies nochmals zu, wird hier doch mit der Unterstellung gearbeitet, dass es natürliche Unterscheidungen von Geschlechtern gibt, die dann durch die differente Zuordnung von Farben symbolisch verstärkt und normativ aufgeladen wird. Ein richtiges Mädchen spielt mit rosa Puppen, ein richtiger Junge ist technikinteressiert. Hier werden im Hintergrund wirkende Mechanismen des Typologisch-Stereotypen eklatant sichtbar, die freilich noch deutlicher würden, wenn wir sagten: „die Kinder mit Migrationshintergrund bekommen das grüne Arbeitsblatt, die Biodeutschen das gelbe“. Hier wäre der Diskurs in der Tat sofort als „unhaltbar“ erwiesen (Rendtorff 2014, 126).

Der Zusammenhang von Macht und Bildung besteht darin, dass Bildung Selbst-Kontrolle kultiviert und damit in Machtzusammenhänge einweist, die sich hinter dem Rücken der Subjekte reproduzieren.

Mit Bezug auf die sprachanalytischen Reflexionen von Beichtgesprächen will Foucault solche Mechanismen in Bildungsprozessen als subtile Ausübungen von Macht entlarven. Sie bestehen darin, dass machtförmige Strukturen der Gesellschaft sich gerade so durchsetzen, dass die Subjekte frei zu sein glauben. Eine solche Führung beruht „nicht auf Zwang, sondern auf der Bereitschaft, sich führen zu lassen“. Sie beruht auf der Einübung in das, was aus Sicht liberaler Selbstbestimmung paradox erscheinen muss: „freiwillige Knechtschaft als höchste Form individueller Freiheit“ (Bröckling 2017, 22). In der Suche der Subjekte nach Autonomie reproduzieren sich eine Asymmetrie, die Foucault „Pastoralmacht“ nennt (vgl. Foucault 1987, 243–261; Steinkamp 2015). Wie der Beichtvater gemeinsam mit dem Büßenden, wie der ‚Hirte‘ gemeinsam mit dem ‚Schaf‘ die Ordnung des Beichtens und der spirituellen Führung bejaht, so setzt sich darin die Macht des Diskurses durch. Demgemäß kann „Bildung selbst als eine gesellschaftliche Transformation durch individuelle Formation und so als spezifische Form der ‚Führung der Führungen‘ (Foucault) gelesen werden“ (Ricken 2006, 25; vgl. Schweitzer 2014, 120–126). Der innere Zusammenhang von Macht und Bildung besteht demnach darin, dass Bildung letztlich Selbst-Kontrolle kultiviert und damit in Machtzusammenhänge einweist,

die sich durch diese Selbst-Kontrolle hinter dem Rücken der Subjekte reproduzieren (vgl. Ricken 2006, 25–30). Bildung und Macht müssen also kritisch zusammen gedacht werden, um diese Diskursmacht dekonstruieren zu können.

„Damit kann nicht nur die moderne Pädagogik überhaupt, sondern insbesondere die Figur der ‚Bildung‘ als zentrales Moment einer säkularisierten Pastoralmacht verstanden werden, deren Fruchtbarkeit und Effektivität gerade darin liegt, im Abweis von Fremdbestimmung und Repression den eigenen formierenden Zugriff auf die Lebensführung der Menschen selbst unkenntlich zu machen und als ‚stellvertretende Sorge‘ auszugeben“ (Ricken 2006, 212; vgl. auch Ricken/Balzer 2012).

Im Hintergrund steht ein diskurstheoretischer Machtbegriff. Im Poststrukturalismus Michel Foucaults werden Theorien und Begriffe in den Kontext von Praxis und sozialen Distinktionen gesetzt. Feste Bedeutungen, ontologische Zuschreibungen, ungeschichtliche, quasi als Natur festgeschriebene Essentialisierungen, Wesensbeschreibungen werden aufgelöst und der bedeutungsbestimmenden Macht der Diskurse zugeschrieben (Emmerich/Hormel 2013, 107 und vgl. 9–15; detailliert vgl. Budde 2012). Jedes Sprechen, jedes Handeln, jedes Denken gewinnt seine Bedeutung in konkreten Konstellationen, die von dem dynamischen und höchst komplexen Gefüge von Erkenntnis und Interesse im Zeichen von gesellschaftlicher und kultureller Hegemonie und politischer Macht geprägt werden. Der „mikrophysische Typus“ der Macht bei Foucault setzt voraus (Konersmann 2015, 236), dass in

„jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird – und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen“ (Foucault 2003, 10–11).

Insofern ist Sprechen „als anrufendes, machtproduktives Sprechen zu verstehen“ (Rose 2014, 143). Diese Mechanismen aufzudecken, zu entlarven und ideologiekritisch zu konterkarieren ist das Ziel dessen, was Foucault ‚Diskursanalyse‘ nennt.

Die Pointe der Diskursanalyse liegt demnach in einer Diskursivierung der Begriffe. In dieser machtkritischen Diskursanalyse wird danach gefragt,

wie Begriffe geprägt, welche Bedeutungen in sie eingeschrieben, welche Mechanismen von Exklusion, Inklusion und Hierarchisierung im Diskurs vollzogen werden. Dabei kann folgende Annahme als axiomatische Basis gelten: Es gibt keine an sich geltende Wahrheit, es gibt nichts Feststehendes. Wahrheit wird diskursiv produziert, wobei hier Machtkonstellationen den Diskurs präformieren.

Dies hat neben wahrheitstheoretischen Konsequenzen ebenfalls massive subjekttheoretische Implikationen. Die Subjekte werden in dieser stets prekären Auseinandersetzung von normierender Macht, Identitätssuche und diskursiver Auseinandersetzung gedacht (vgl. Foucault 1991). Das Selbst- und Weltverhältnis der Subjekte bleibt in die ausdifferenzierten performativen Praktiken seines Vollzugs konstitutiv verwickelt (vgl. Jergus/Krüger/Schenk 2014, 154–164; Schmidinger/Zichy 2005). Dies prägt performativ die intersubjektiven Prozesse der Subjekt- und Identitätskonstitutionen.

„Dass die Macht Bestand hat, dass man sie annimmt, wird ganz einfach dadurch bewirkt, dass sie nicht bloß wie eine Macht lastet, die nein sagt, sondern dass sie in Wirklichkeit die Dinge durchläuft und hervorbringt, Lust verursacht, Wissen formt und einen Diskurs produziert“ (Foucault 2003, 197).

Macht ist demnach nicht einfach etwas heteronom Verhängtes. Macht kann „nur über ‚freie Subjekte‘ ausgeübt werden, insofern sie ‚frei‘ sind“ (Foucault 2005, 287; vgl. Forst 2015, 74–76). Sie wirkt, indem sie innerlich bejaht wird – und formt damit die Subjekte.

„Diese Form der Macht gilt dem unmittelbaren Alltagsleben; sie teilt die Individuen in Kategorien ein, weist ihnen ihre Individualität zu, bindet sie an ihre Identität und erlegt ihnen das Gesetz einer Wahrheit auf, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen anzuerkennen haben. Diese Machtform verwandelt die Individuen in Subjekte“ (Foucault 2005, 275; Forst 2015, 75).

Demnach wird das Subjekt in den machtgeleiteten Prozessen gesellschaftlicher Diskurse und performativen Praktiken der „Subjektivation“ je neu konstituiert (Budde 2013, 13).

2. Interreligiöses Lernen als hegemoniales Sprechen?

Solche Beobachtungen, so abstrakt sie wirken, haben erhebliche Praxisrelevanz für den Religionsunterricht. Eklatant deutlich wird dies in einem Bereich, der in Globalisierungs- und Migrationszusammenhängen eminente Bedeutung erlangt hat: im Interreligiösen Lernen. Dies gilt es in kurzen Strichen zu zeigen.

Interreligiöses Lernen setzt in allen maßgeblichen Konzeptionen implizit voraus (vgl. Schambeck 2013; Leimgruber 2007; Schweitzer 2014; Langenhorst 2016), dass darin nicht einfach religiöse Individuen einander begegnen, sondern Individuen als Mitglieder von Religionen. Dies unterstellt eine religiöse Homogenität und das, was man Repräsentationslogik nennen könnte. Christen begegnen Muslimen und lernen Verständnis, Dialog, Anerkennung durch erfahrungsgesättigten und wissensbasierten Perspektivenwechsel. Damit wird eine Repräsentanz vorausgesetzt, die nach allen religionssoziologischen Studien nicht gegeben ist. Christliche SchülerInnen sollen in diesem Begegnungslernen den christlichen Glauben, jüdische SchülerInnen den jüdischen, muslimische den muslimischen Glauben einspielen. Doch zeigen die Studien eindeutig, dass für die meisten Kinder im Religionsunterricht nur eine sehr gebrochene Identifikation mit dem christlichen Glauben gegeben ist, der ja seinerseits in sich selber bereits höchst plural ist. Für die allermeisten Jugendlichen ist die christliche Religion mit ihrer Semantik zur Fremdreligion geworden, die sie vor allem in der Außenperspektive erleben (vgl. Porzelt 1999). Gelebter Glaube und tradierter Glaube, Alltagsreligiosität und tradierte Religiosität divergieren zunehmend. Innenperspektive und Außenperspektive sind schwer auseinanderzuhalten und damit auch die strengen Unterscheidungen zwischen religionskundlichem und konfessionell geprägtem Interreligiösen Lernen, zwischen intra- und interreligiösem Lernen konsistent durchzuhalten (Gärtner 2015, 217–218; vgl. Willems 2011, 216–218).

Kann Interreligiöses Lernen bei allen Teilnehmenden eine ähnliche Kultur von Argumentationen, von Rationalität und Diskurs voraussetzen?

Zeigt sich so die Repräsentationslogik des Interreligiösen Lernens blind für die intrareligiösen Pluralitäten, so werden daneben weitere Leerstellen erkennbar. Diese liegen vor allem in zwei Aspekten:

- Kann Interreligiöses Lernen bei allen Teilnehmenden eine ähnliche Kultur von Argumentation, von Rationalität und Diskurs voraussetzen? Treten etwa christliche, in einem katholischen oder evangelischen Religionsunterricht sozialisierte Schüler/innen mit muslimischen Schüler/innen in Dialog, treffen doch auch divergente Praktiken im Umgang mit religiöser Tradition und heiligen Schriften aufeinander: hier eine eher durch Aufklärung geprägte, dort eine vorrangig am Schrifttext ausgerichtete Lernkultur. Begegnungslernen insinuiert hier eine Symmetrie der diskursiven und handlungstheoretischen Voraussetzungen, die nach bildungssoziologischen Forschungen nicht schlechthin vorhanden ist (Gärtner 2015, 216–217).
- Soziale Heterogenität: Für Interreligiöses Lernen müssten die Sensibilität und die kategoriale Berücksichtigung der sozioökonomischen Bedingungen elementar sein. Nicht nur, dass ohnehin im konfessionellen Religionsunterricht ein massives Gerechtigkeitsproblem besteht, weil die distinkten familiären und sozialen Bedingungen als Faktoren von Benachteiligung relevant sind (vgl. Grümme 2014). Dies fällt für Interreligiöse Lernprozesse besonders ins Gewicht, insofern hier etwa häufig muslimische Kinder aus sozial schwachen Migrantenfamilien mit katholischen Kindern aus teilweise immer noch christlich sozialisierten bürgerlichen Haushalten lernen. Wenn christliche SchülerInnen „in einer nicht zuletzt durch die Aufklärung geschulten Tradition der Glaubensreflexion“ gemeinsam mit muslimischen SchülerInnen aus Traditionen heraus lernen, die in Teilen „eine so geprägte Reflexion ihres Glaubens ablehnen“, wird bereits die suggerierte Symmetrie zwischen den TeilnehmerInnen des Interreligiösen Lernens konterkariert und wird deutlich, in welchem hohem Maße „solche Begegnungen auch Machtstrukturen“ unterliegen (Gärtner 2015, 216). Gleichwohl wird die Sache durch die Interdependenz der einzelnen Faktoren noch diffiziler, heterogener. Die Bildungssoziologie hat die Kurzschlüssigkeit zwischen Migrantenstatus, Benachteiligung und fehlendem schulischem Engagement nachgewiesen. Zwar ist eine Korrelation zwischen Schulform und Migration unbestreitbar: je höher der Abschluss, desto geringer der Grad an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Während aber Kinder aus etwa türkischen oder arabischen Migrationskontexten eher schwächere Leistungen und Motivationen zeigen, verhält es sich

bei Kindern aus Asien eher gegenläufig. Daneben besitzt die Einbindung in *peer groups*, aber ebenso die Geschlechtszugehörigkeit erheblichen Einfluss (vgl. Brake/Büchner 2012, 50–52).

Diese Gemengelage deutet auf die Interdependenz und sich teilweise verstärkende Wirkung der unterschiedlichen Dimensionen von Kultur, Religion, sozialer Lage, Geschlecht und zeigt dadurch die Triftigkeit des Heterogenitätsbegriffs für Interreligiöses Lernen. 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 ihrer immanenten Festschreibungen vorbei sieht. Diese werden bereits in der konkreten Unterrichtsgestaltung mancher Lehrkräfte und deren Erwartungen und habituellen Einstellungen erkennbar. Unzweifelhaft tragen sie durch ihre – durchaus wohlmeinenden – Haltungen, Erwartungen und Suppositionen zur Benachteiligung und Bildungsungerechtigkeit bei (vgl. Mecheril/Vorink 2017, 43–60).

Interreligiöse Bildung tappt schnell in die Falle des Kulturalismus.

Dies zeigt sich exemplarisch auf zwei Feldern: Wenn Lehrer etwa, so das Muster des schulpädagogisch gut erforschten Pygmalioneffekts,

„einen Schüler für sehr begabt halten, widmen sie ihm besondere Aufmerksamkeit, um sein Potential zu fördern. Wenn der Schüler dann besondere Leistungen bringt, hat der Lehrer das Gefühl, dass seine ursprüngliche Einschätzung richtig war, und er unterstützt den Schüler weiter. Wenn Lehrer hingegen vermuten, dass Schüler aus armen Familien generell weniger leistungsbereit und leistungsstark sind, könnte der Pygmalion-Effekt sich deutlich negativ auf die Schüler auswirken“ (Evangelische Kirche Deutschland 2006, 65).

Insofern Schüler/innen mit Migrationshintergrund aus sozial schwachen Familien trotz guter Noten die Empfehlung für ein Gymnasium deshalb verweigert wird, weil man ihnen den häuslichen support nicht zutraut, dann ist dies ein Moment von „institutioneller Diskriminierung“ (Brake/Büchner 2012, 113). Diese beruht nicht primär auf den Intentionen der Lehrkräfte, sondern liegt in den Strukturen der Bildungsinstitutionen verankert. Aber genau deshalb kann sich der Religionsunterricht und somit ebenfalls das Interreligiöse Lernen nicht je schon davon frei sprechen –

sondern muss sich selbstkritisch damit auseinandersetzen (Grümme 2015, 197–195).

Solche Festschreibungen und subtilen Suppositionen finden sich zudem in den Erwartungen, die mit der Repräsentationslogik verbunden sind. Sie manifestiert sich bereits dort, wo etwa islamische Kinder muslimische Gebetspraxis im Religionsunterricht einspielen sollen. Um interreligiöses Begegnungslernen zu initiieren, bittet man etwa einen türkischen Schüler in den katholischen Religionsunterricht zur Darstellung muslimischer Gebetsriten. Diese nach schulpädagogischen Forschungen weit verbreitete Didaktik setzt die Zuschreibung von religiösen Praktiken voraus („Als Muslim glaubst Du doch...“) (Schweitzer 2013, 276; Grümme 2017, 53–54). Ein Schüler wird aus der Gruppe der Mitschüler religiös identifiziert und aus der Gruppe der *peers* herausgenommen. In aller Deutlichkeit markiert dies jene Dialektik des Heterogenitätsdiskurses, der im Willen zur Partizipation, zur Anerkennung und Individualisierung zu Zuschreibungen, zu essentialisierenden Festschreibungen, zu Reifizierungen und damit zu „stereotypen Festlegungen“ neigt (Schweitzer 2013, 276). Intentional auf die Würdigung von Differenz angelegt, wird diese zugleich produziert (vgl. Rieger-Ladisch 2017, 27–42).

Der Heterogenitätsdiskurs will Partizipation, Anerkennung und Individualisierung und neigt zugleich zu Essentialismus, Reifizierung und stereotypen Festlegungen.

Diese Logik, aus der heraus Anerkennungsprozesse sich als „verkennende Anerkennung“ artikulieren (vgl. Bedorf 2010), ist im Interreligiösen Lernen zu erkennen. Zwei Phänomene sollen illustrierend herausgegriffen werden:

Auf ebenso bedrückende wie fast karikierende Weise wird dies auf der Ebene der Materialien und Schulbücher exemplarisch manifest, insofern etwa das Judentum in Schulbüchern als frommes orthodoxes Judentum präsentiert wird, das sich in einem Kippa tragenden und die Gebetsriemen anlegenden jüdischen Jungen verkörpert (vgl. Meyer 2007). Was schulbuchpädagogisch altersgemäßes Einfühlen in die *peers*, was Perspektivenwechsel anzielt, ist doch auf mehreren Ebenen hoch problematisch: auf der Makro-Ebene wird das Judentum als eine Religion gesehen, die sich den Prozessen der Pluralisierung, Individualisierung und Säkularisierung auf eine ganz opake Weise habe entziehen können. Auf der Meso-Ebene des Judentums selber wird dieses als kohärentes Gebilde gezeigt, ohne die inneren Differenzierungen des Judentums auch nur zu erwähnen. Auf der Mikroebene

schließlich wird suggeriert, ein Jude sei ein frommer, orthodoxer Jude, was an den sich beschleunigenden Prozessen der inneren Pluralisierung des Judentums weltweit wie in Deutschland vorbeigeht. In nuce wird an diesem Beispiel die Logik der verkennenden Anerkennung eklatant sichtbar. Sie will Anerkennung motivieren, läuft aber auf Folklorisierung und Stereotypisierung hinaus (vgl. Gärtner 2015, 214–220).

Daneben zeigt sich diese Logik in der Begegnungsdidaktik selber. Bemüht um Authentizität der fremden Religion im Religionsunterricht, weil eine rein kognitive, wissensbasierte Annäherung bereits lernpsychologisch verengt sei und auch den komplexen Dimensionen der Religionen nicht im Ansatz entspreche, greift sie auf die Repräsentationslogik zurück, wenn sie die „authentische Begegnung, in der jede Religion das ihr Eigene sagen und behaupten kann“, als prominenten Ort Interreligiöser Bildung profiliert (Rickers 1998, 126; vgl. Tautz 2007, 160). Wird hierbei aber nicht die Differenz zwischen Alltagsreligiosität, individueller Religiosität und Religion unterschlagen? Wird hier nicht, wie man mit Bernhard Dressler sagen könnte, die immanente Logik der didaktischen Struktur religionsunterrichtlicher Praxis negiert und suggestiv ein „Mythos der Authentizität“ kultiviert (Dressler 2003, 121)? Wie sollen fremdreligiöse Schüler ihre Religion repräsentieren können? Was kann hier eingebracht werden, nach welchen Kriterien werden sie aus dem Kreis ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ausgewählt?

Diese analytischen Perspektiven auf den Diskurs Interreligiöses Lernens machen in einer eindrücklichen Weise deutlich:

- Die hermeneutische Kategorie der Pluralisierung, die bislang das Interreligiöse Lernen dominiert, greift zu kurz. Bisher wurden vor allem religiöse und kulturelle Differenzen hermeneutisch zugrunde gelegt. Ungleichheiten und Wechselwirkungen zwischen Gleichheitsfragen und Anerkennungsfragen, Interdependenzen zwischen Unterschieden und Ungleichheiten blieben zumeist außer Betracht. Pluralisierung als singulären hermeneutisch-analytischen Referenzpunkt zu verwenden, versetzt die Religionspädagogik auf diesem Feld in eine kulturalistische Drift, die sie zwar Unterschiede, aber nicht Ungleichheiten wahrnehmen und reflexiv bearbeiten lässt, und durch die sie deshalb ihre eigenen Postulate der Subjektorientierung im umfassenden Sinn zu unterlaufen droht.
- Zugleich wird die Schwäche des Differenztheorems deutlich, das in der Interreligiösen Didaktik als Grundlage der angemessenen

Wahrnehmung von Fremdheit elementar für die Momente des Perspektivenwechsels und des Dialogs ist. Der Andere wird nicht als Anderer gewürdigt, von dem man sich zu denken gibt, von dem man sich im Glauben irritieren und bereichern lässt. Er wird stattdessen in den Mechanismen der Praxis und der Hermeneutik konstruiert, die sich auf der Linie der bisherigen Argumentation von Foucault her als Mechanismen der Macht qualifizieren lassen. Dagegen sollte, so Joachim Willems, religionspädagogisch in den Blick geraten,

„wie – im Alltag, in den Medien, aber auch durch Angebote zum Interreligiösen Lernen – Kategorien des ‚interreligiös Angemessenen‘ und vor allem des religiös Differenten konstruiert und Zuschreibungspraktiken betrieben werden, die selbst entgegen der Intention der Akteurinnen und Akteure, den religiös Differenten erst zu einem solchen machen und in der Folge stereotypisierend beschreiben und stigmatisieren. Dabei wäre zudem die Frage danach zu stellen, wie der/die/das Andere zugleich in unterschiedlichen Dimensionen (Gender, Ethnizität, soziale Klasse etc.) gemacht wird“ (Willems 2015).

Was demnach der Interreligiösen Bildung fehlt, ist eine selbstreflexive Überprüfung des Diskurses auf seine immanenten Mechanismen der Identifizierung, der verkennenden Anerkennung, der Exklusion, der Macht (Burrichter 2015, 155). Wohl wollen dessen Ansätze mehr oder weniger die Anerkennung der Fremdheit des Anderen als Voraussetzung von Respekt, Toleranz und Dialog würdigen (summierend: Gärtner 2015, 290). Aber diese diskursimmanente Aporie wird übersehen.

3. Aufgeklärte Heterogenität als Perspektive für die Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts

Mit diesen kurzen Strichen dürfte eines deutlich geworden sein: Will sie ihren eigenen Postulaten der Bildung und Subjektorientierung gerecht werden, muss die Religionspädagogik einen differenzierten Begründungs- und Legitimationsdiskurs führen, der dabei nicht zuletzt die eigene Begriffsarbeit selbstkritisch reflektiert. Sie muss sensibel werden für hegemoniale Tendenzen und für Phänomene von Macht, die in ihr selber dann noch wirksam werden, wenn sie die in ihr normativ eingebrachte sinnstiftende

wie orientierende Tradition eines befreienden Gottes einbringt. Damit wird zugleich die Religionspädagogik bis in ihre grundlagentheoretischen Begründungen angefragt. Das Desiderat des Pluralismusparadigmas besteht in der Unterschätzung der Interdependenz von Identitäts- und Gerechtigkeitsfragen, von Unterschiedlichkeit und Ungleichheit. Sich allein auf religiöse Pluralität, auf kulturelle Identitäten, auf ethnische Hintergründe oder auch auf sozial-ökonomische Ausgangslagen zu fokussieren, würde die vielfältigen Bezüge nicht angemessen erfassen, aus denen heraus die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrenden im Religionsunterricht je schon leben. Daher rückt der Heterogenitätsbegriff in den Fokus, der freilich angesichts seiner angedeuteten Defizite als Aufgeklärte Heterogenität fortzuschreiben ist. Eine solche Kategorie ‚Aufgeklärter Heterogenität‘ versucht, den Heterogenitätsbegriff religionspädagogisch fruchtbar zu machen (Walgenbach 2014, 23), ihn aber im Rückgriff auf das Erbe der Kritischen Theorie und der poststrukturalistischen Diskursanalyse im Lichte einer alteritätstheoretischen Bestimmung religionspädagogischer Grundlagentheorie kritisch fortzuschreiben (vgl. Grümme 2017, 63–170).

Das Pluralismusparadigma unterschätzt die Interdependenz von Identitäts- und Gerechtigkeitsfragen, von Unterschiedlichkeit und Ungleichheit.

Diese kritische Fortschreibung erfolgt in zwei Perspektiven:

1. In selbstreflexiver Perspektive analysiert sie kritisch-kontextuell eigene diskursive Praktiken bei der Verwendung des Begriffs ‚Heterogenität‘. Sie zeigt auf, wie wir immer auch gerade im Willen zur Anerkennung und Würdigung von bestimmten Gruppen im Religionsunterricht genau zu deren Typisierung beitragen. Dieses Reifizierungsproblem ist in der Inklusionspädagogik als Ressourcen-Etikettierungsdilemma deutlich geworden und müsste in der Religionspädagogik noch stärker Berücksichtigung finden (Grümme 2017, 206–245).
2. In konstruktiv-hermeneutischer Perspektive liegt ihr Fokus darin, die Aspekte von Gerechtigkeit und Anerkennung, von Differenz und Gleichheit, von Macht und Verschiedenheit, von Ungleichheit und Unterschiedlichkeit in gesellschaftskritischer und machtsensibler Dynamik auf dem komplexen Feld religionspädagogischer Theorie-Praxis-Zusammenhänge kritisch auf einander zu beziehen (Grümme 2015, 15–50). Erst dies lässt beispielsweise die vielfältigen

Dimensionen verstehen, die mit den Reduktionen auf bestimmte Milieus verbunden sind, wie dies die Milieustudien herausarbeiten. Ein weiterführender Beitrag liegt darin, die gegenseitige Dynamisierung der unterschiedlichen Aspekte von Benachteiligung zu betonen. Es leuchtet unmittelbar ein, dass behinderte Kinder aus wohlhabenden Familien ganz andere Kompensations- und Fördermöglichkeiten haben als Kinder aus sozialen und kulturellen Benachteiligungskontexten. Wenn bestimmte offene Lernformen im inklusiven Religionsunterricht favorisiert werden, die Kinder methodendifferent an einem Gegenstand arbeiten lassen, dann haben doch Kinder mit größeren Ressourcen an Unterstützungsmöglichkeiten bessere Teilhabechancen. Dabei sind solche Formen des entdeckenden, eigenverantwortlichen, selbstorganisierenden Lernens auch unter Förderungs- und Benachteiligungsaspekten hoch relevant. Schulpädagogisch gesehen ist nämlich „von einer Individualisierung des Lernens keineswegs voraussetzungslos die Herstellung gleicher Bildungsgelegenheiten für alle zu erwarten“ (Rabenstein/Reh 2013, 240). Schwächere Schüler brauchen eine engere methodische Rahmung. Vorrangig Lernende mit entsprechend hohem kulturellem und ökonomischem Kapital können vom geöffneten Unterricht profitieren. Dagegen können Lernende aus niedrigem ökonomischen Status „tendenziell im traditionellen Klassenunterricht bessere Leistungen erzielen als im geöffneten Unterricht“ und auch ein besseres aufmerksames und zielgerichtetes Arbeitsverhalten entwickeln (Rabenstein/Reh 2013, 242–243). Selbstgesteuertes, konstruktivistisch begründetes Lernen übersieht, dass hiermit jene privilegiert werden,

„die leistungsmotiviert, innengeleitet und individualistisch agieren, kurz: die über ein profiliertes Selbstkonzept verfügen. Alle Formen des selbstgesteuerten Lernens erweisen sich mithin als sozial selektiv, auch wenn das konstruktivistische Pathos der Selbstorganisation darüber hinweghuscht“ (Pongratz 2009, 153).

Der Ertrag der Kategorie Aufgeklärter Heterogenität für religiöse Bildungsprozesse liegt somit nun 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 reflektieren zu kön-

nen. Als eine praktische Wissenschaft kann die Religionspädagogik so religiöse Bildungsprozesse normativ orientieren, ohne die Kraft der Praxis für die Theorie zu delegitimieren (Grümme 2015, 70–150). Die vielfältigen Dynamisierungen und Interdependenzen der verschiedenen Differenzen und Ungleichheiten, von Behinderung und Armut, Geschlecht und Migration könnten mit dem Begriff der Aufgeklärten Heterogenität aufeinander bezogen und reflexiv bearbeitet werden.

Der Beitrag der unter den gegenwärtigen Bedingungen reformulierten Kritischen Theorie hierzu liegt darin, diese Interdependenzen noch genauer denken und zugleich kritisch bearbeiten zu können. Dieser geht es um die zentralen interdependenten Konstitutionsbedingungen und Vollzüge von Normativität und Macht, von einerseits normativ bestimmten Lebensvollzügen in Kultur, Religion, Geschichte, Ökonomie und Gesellschaft und andererseits von Macht und Hegemonie.

„Wir sind daran gewöhnt, die Begriffe ‚Normativität‘ und ‚Macht‘ als Gegensatzpaar zu verstehen: Ersterer ist durch rechtfertigende Gründe für unser Denken und Handeln gekennzeichnet, Letzterer durch deren Abwesenheit und die Herrschaft purer Faktizität. So scheint es jedenfalls. Aber genauer betrachtet, muss Normativität auch Macht entfalten, um uns bewegen zu können – und soziale Macht muss, um wirksam zu sein, die Normativität des gesellschaftlichen Lebens, unseres Denkens und Handelns, durchdringen, auch dann, wenn sie nicht gut begründet ist“ (Forst 2015, 74–75).

Die Konfrontation einer solchen Kritischen Theorie mit Foucault eröffnet nun weiterführende Horizonte. Man kann Foucault durchaus vorwerfen, die Mechanismen der Macht so zu verallgemeinern, dass die Spielräume der Subjekte marginalisiert werden. Demnach gibt es exterritoriale Gebiete, gibt es Horizonte, die von der alles in sich bergenden Macht der Diskurse nicht erfasst werden. Bei ihm, so etwa Rainer Forst, sei eher eine neo- als poststrukturalistische Tendenz festzustellen,

„von allumfassenden Wahrheitsregimen (‚Episteme‘) oder Machtkonstellationen (‚Dispositive‘) auszugehen, die wesentlich homogener erscheinen, als sie eigentlich sind. In einer bestimmten historischen Epoche überlagern sich verschiedene religiöse, wissenschaftliche und institutionelle Praktiken, denen bestimmte Formen der ‚Subjektivierung‘ entsprechen; doch diese Formen erscheinen in mehreren Versionen und werden auf vielfältige Weise reproduziert, die Raum für Differenz und Kritik lassen“,

ja auch Möglichkeiten für die Konstituierung einer Gegen-Macht und für Kritik an den diskursiven Praktiken selber (Forst 2015, 74–75). Insofern kommt Rainer Forst zu einer Interdependenz von Normativität und Macht, die auch die Freiheit der Subjekte wahrt. Ohne diese sind weder Autonomie noch Emanzipationsprozesse überhaupt nur zu denken.

Anders als bei Foucault wird dem Subjekt damit ein erheblicher Rang eingeräumt. Demnach gibt es entgegen der holistischen Anmutungen bei Foucault kein lückenlos wirksames System wie auch das Subjekt nie vollständig unfrei ist. Es kann sein, dass das Subjekt sich auch selber hineinverwickeln lässt in die Anmutungen, die ihm das System zuspiziert, wodurch es wiederum das System stärkt. Zudem würde das Konzept einer Aufgeklärten Heterogenität selbstwidersprüchlich, wenn es kein Subjekt mehr gäbe, das in Prozesse der Reflexion und Aufklärung eintreten könnte. Von daher hält es an einem Begriff des Subjekts in ganz grundsätzlicher Weise fest, das allerdings alteritätstheoretisch gebrochen gedacht wird. Das Subjekt ist nie mit sich identisch, sondern dem Einbruch des Anderen auch in seiner Freiheit ausgesetzt, die ihrerseits stets in intersubjektiven Konstitutionsprozessen steht (Grümme 2017, 105–160).

Diese gegenseitige Durchdringung von hegemonialen, machtbezogenen Bedingungen einerseits und einer insbesondere vom Wahrheitsanspruch der christlichen Überlieferung her normativ bestimmten Formatierung andererseits ist es nun, die für eine religionspädagogische Profilierung des Heterogenitätsbegriffs höchst relevant ist. Perspektiven von Gerechtigkeit und Anerkennung, von Differenz und Gleichheit, von Macht und Verschiedenheit, von Ungleichheit und Unterschiedlichkeit werden aufeinander in gesellschaftskritischer und machtsensibler Dynamik auf dem komplexen Feld religionspädagogischer Theorie-Praxiszusammenhänge kritisch korrelierbar und reformulierbar (Grümme 2015, 15–50). Damit werden die Ziele einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik auf spezifische Weise angeschärft. Heterogenitätsfähig ist eine Religionspädagogik dann, wenn sie die religiöse Wahrnehmungs-, religiöse Sprach-, Urteils- und Handlungsfähigkeit der Subjekte normativ anvisiert. Dies hat sie mit dem Paradigma der Pluralitätsfähigkeit gemeinsam. Was aber stärker ins Gewicht fällt und sie kategorial von dieser unterscheidet ist – erstens – genau diese wechselseitige Bezogenheit von Identitäts- und Gleichheitsfragen, von Anerkennungs- und Gerechtigkeitsfragen und – zweitens – die kritische Selbstreflexivität der eigenen Praxis und Theorie in ihrem jeweiligen Kontext. Denn sie nimmt die eigenen Konstruktionsmechanismen in den hege-

monialen Strukturen und Implikationszusammenhängen in ihrer Dialektik selbstreflexiv kritisch in den Blick.

Folglich verlangt die Kategorie der ‚Aufgeklärten Heterogenität‘ der Religionspädagogik die kritische Selbstreflexion inmitten ihrer kontextuellen Bedingungen und praktischen wie theoretischen Konturierungen ab. Sie fragte nach den Einflüssen von Macht auf das eigene unterrichtliche Handeln. Eine solche Aufgeklärte Heterogenität basiert darauf, die Mechanismen der eigenen Begriffskonstruktionen selbstreflexiv aufzuhellen, die eben immer auch etwas mit Diskursmacht zu tun haben, und diese dann auf die normativen Zielvorstellungen und Orientierungen durch die christliche Tradition zu beziehen. Auf dem Feld des Interreligiösen Lernens, das exemplarisch als Desiderat aufgewiesen wurde, lässt sich dies zeigen. Es kann die eigenen auf Homogenitätsunterstellungen basierenden Praxen in den interreligiösen Lernprozessen kritisch auf deren Exklusionen untersuchen. Die Frage der Methodik wie insbesondere die der Materialauswahl gewinnt vor diesem Hintergrund eine ungeahnte Brisanz bis in Gerechtigkeitsfragen hinein. Denn, wie bereits angedeutet, werden durch die Favourisierung bestimmter Unterrichtsettings doch etwa ohnehin sozial privilegierte Kinder noch weiter begünstigt, was wiederum den Religionsunterricht selber Ungerechtigkeit produzieren lässt (vgl. Grümme 2014). Durch die kritische Insistenz auf einem emphatischen Subjektbegriff freilich wird es zugleich auch möglich, konstruktive und intersubjektive Lernprozesse zu initiieren, in denen die Subjekte gemeinsam und kritisch-selbstreflexiv um die Möglichkeit und Gestalt interreligiöser Begegnungen ringen.

So wird schließlich deutlich: Die Aufgeklärte Heterogenität ist hinreichend selbstreflexiv, weil sie die immanenten Tendenzen des Heterogenitätsdiskurses zu Reifizierung, zu verkennender Anerkennung, zu Essentialisierung und Exklusion kritisch zu reflektieren erlaubt. 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, diese Dialektik, in der sie steht, ideologiekritisch aufzuklären und pädagogisch wie didaktisch zu bearbeiten und dies wiederum selbst zum Lerngegenstand werden zu lassen (vgl. Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017). In diesem spezifischen Sinne kann Aufgeklärte Heterogenität zur analytischen, didaktischen und normativen Basiskategorie von Religionspädagogik in den gegenwärtigen Transformationsprozessen werden – und damit zur Kategorie eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts inmitten der Dialektik von Macht und Bildung.

Literatur

- Arens, Edmund (2007), *Gottesverständigung. Eine kommunikative Religionstheologie*, Freiburg i. Br.
- Bedorf, Thomas (2010), *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*, Berlin.
- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2017), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2012), *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*, Stuttgart.
- Bröckling, Ulrich (2017), *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*, Berlin.
- Budde, Jürgen (2012), Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven, *Forum Qualitative Sozialforschung. Forum Qualitative Social Research* 2.
- Budde, Jürgen (2013), Einleitung, in: Budde, Jürgen, *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, Wiesbaden, 7–28.
- Burrichter, Rita (2015), Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht? Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld, in: Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg (Hg.), *Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik*, Paderborn, 141–158.
- Dressler, Bernhard (2003), Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Entwürfe in einer stagnierenden Debatte, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 55, 113–124.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013), Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden.
- Evangelische Kirche Deutschland (2006), *Gerechte Teilhabe – Befähigung zur Eigenverantwortung und Solidarität. Eine Denkschrift der EKD zur Armut in Deutschland*, Gütersloh.
- Forst, Rainer (2015), *Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen*, Berlin.
- Foucault, Michel (1987), Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, Frankfurt a. M., 243–261.
- Foucault, Michel (1991), *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (2003), *Schriften III*, Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (2005), *Schriften IV*, Frankfurt a. M.
- Gärtner, Claudia (2015), *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn.
- Gärtner, Claudia (2015), Vom interreligiösen Lernen zu einer Lernort- und Altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung. Einblicke in aktu-

elle Entwicklungen im Forschungsfeld „Interreligiöse Bildung“, *Pastoraltheologische Informationen* 35, 281–298.

Grümme, Bernhard (2009), *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des RU*, Stuttgart.

Grümme, Bernhard (2014), *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart.

Grümme, Bernhard (2015), *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*, Stuttgart.

Grümme, Bernhard (2017), *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg i. Br.

Jergus, Kerstin/Krüger, Jens O./Schenk, Sabrina (2014), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts? Analysen der Kontingenz, Generativität und Performativität pädagogischer Artikulationen*, in: Koller, Hans-Christoph u. a. (Hg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*, Paderborn, 149–168.

Kalbheim, Boris/Ziebertz, Hans-Georg (2001), *Unter welchen Rahmenbedingungen findet religiöses Lernen statt?*, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München, 282–297.

Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.) (2015), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*, Stuttgart.

Konersmann, Ralf (2015), *Die Unruhe der Welt*, Frankfurt a. M.

Langenhorst, Georg (2016), *Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam*, Freiburg i. Br.

Leimgruber, Stephan (2007), *Interreligiöses Lernen*, München.

Liessmann, Konrad P. (2017), *Bildung als Provokation*, Wien.

Mecheril, Paul/Vorrink, Andrea J. (2017), *Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit*, in: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn, 43–60.

Meckel, Thomas (2011), *Religionsunterricht im Recht. Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts*, Paderborn.

Meyer, Carlo (2007), *Das Bild der anderen. Zur bildlichen Darstellung von fremden Religionen in Büchern für den Religionsunterricht*, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), *Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand*, Hamburg (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung), 280–298.

Pongratz, Ludwig A. (2009), *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*, Paderborn.

Porzelt, Burkard (1999), *Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz*, Graz.

Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2013), *Von ‚Kreativen‘, ‚Langsamen‘ und ‚Hilfsbedürftigen‘. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht*, in: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina, *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘*, Wiesbaden, 239–258.

- Rainer, Michael J. (2008), Humane Vernunft der „Compassion“ versus „evolutive Systemlogik“? Zur Fremdheit zwischen Neuer Politischer Theologie und sozialwissenschaftlicher Systemtheorie, *Jahrbuch Politische Theologie* 5, 182–208.
- Rendtorff, Barbara (2014), Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität, in: Koller, Hans-Christoph u. a. (Hg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*, Paderborn, 115–130.
- Ricken, Norbert (2006), *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*, Wiesbaden.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) (2012), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden.
- Rickers, Folkert (1998), Interreligiöses Lernen. Die religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit, in: Gottwald, Eckart/Rickers, Folkert (Hg.), *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung*, Neukirchen-Vluyn, 119–138.
- Rieger-Ladisch, Markus (2017), Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machtheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität, in: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladisch, Markus (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn, 27–42.
- Ritter, Werner H. (2006), Religionsunterricht zwischen Staat und Kirche: Rechtliches, Vocatio und Missio, ordentliches Lehrfach, in: Hilger, Georg/Ritter, Werner H. (Hg.), *Religionsdidaktik Grundschule*, München, 122–134.
- Rose, Nadine (2014), „Alle unterschiedlich!“ Heterogenität als neue Normalität, in: Koller, Hans-Christoph u. a. (Hg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*, Paderborn, 131–148.
- Schambeck, Mirjam (2013), *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen.
- Scheilke, Christoph (2001), Zuversicht und Beteiligung. Der Beitrag religiöser Erziehung zur öffentlichen Bildung in der Zivilgesellschaft, in: Zilleßen, Dietrich (Hg.), *Religion, Politik, Kultur. Diskussionen im religionspädagogischen Kontext*, Münster, 159–169.
- Schmidinger, Heinrich/Zichy, Michael (Hg.) (2005), *Tod des Subjekts? Poststrukturalismus und christliches Denken*, Innsbruck.
- Schweitzer, Friedrich (2013), Die Religion des interreligiösen Lernens. Neue Antinomien einer religionspädagogisch-wissenschaftstheoretischen Grundfrage, in: Altmeyer, Stefan u. a. (Hg.), *Religiöse Bildung: Optionen – Diskurse – Ziele*, Stuttgart, 269–278.
- Schweitzer, Friedrich (2014), *Bildung*, Neukirchen-Vluyn.
- Schweitzer, Friedrich (2014), *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh.
- Steinkamp, Hermann (2015), *Lange Schatten der Pastoralmacht: Theologisch-kritische Rückfragen*, Münster.
- Tautz, Monika (2007), *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart.
- Thielking, Kai (2005), *Die Kirche als politischer Akteur. Kirchlicher Einfluss auf die Schul- und Bildungspolitik in Deutschland*, Baden-Baden.

Walgenbach, Katharina (2014), Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs; in: Koller, Hans-Christoph u. a. (Hg.), Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts, Paderborn, 19–44.

Willems, Joachim (2011), Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden.

Willems, Joachim (erstellt Jan. 2015), Art.: „Interreligiöse Kompetenz“. [Online] WiRlex. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100070/> [30.08.2017].