

## Religiöse Heterogenität im Religionsunterricht

Worauf wir achten und was verstärkt in den Blick treten sollte

Michael Domszen/Ulrike Witten

### Zusammenfassung

*Der Heterogenitätsbegriff sensibilisiert für die Wahrnehmung differenter Lernvoraussetzungen im Feld religiöser Bildung, die bisher in ihrer Bedeutung eher am Rande stehen. Das wird im Bezug auf empirische Ergebnisse plausibilisiert. Wie die differenten Voraussetzungen berücksichtigt werden können, sodass alle Lernenden mit den Unterrichtsgegenständen etwas anfangen können, wird in didaktischen Perspektiven konkretisiert.*

Wer den religionspädagogischen Diskurs zur Frage differenter Lernvoraussetzungen in den Blick nimmt, stellt eine Veränderung in den Leitbegriffen fest. Die Denkschrift der EKD von 2014 operierte noch mit dem Pluralitätsbegriff, um die »Vielfalt auf allen Ebenen«<sup>1</sup> zu beschreiben. Inzwischen findet vermehrt der Heterogenitätsbegriff Verwendung. Obwohl es hier zu vielfältigen Überschneidungen kommt und die mit beiden Termini gesetzten Perspektiven oft ineinander übergehen und nicht voneinander getrennt werden dürfen, verschiebt sich mit dem Wechsel der Leitbegriffe die Wahrnehmungsperspektive. Mit dem Heterogenitätsbegriff wird konsequent von den Lernenden her gedacht und Religion in ihren Überschneidungsdimensionen mit Fragen alltäglicher Lebensführung gesehen. Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit auf Faktoren gelenkt, die bisher kaum oder nur am Rande wahrgenommen wurden.

## 1. Empirische Stolpersteine

Dass es sich bei alledem nicht nur um Begriffsspielereien, sondern um sehr grundlegende Änderungen der Wahrnehmungsperspektive handelt, lässt sich anhand empirischer Ergebnisse vor Augen führen. Sie zeigen deutlich, dass religiöse und weltanschauliche Vielfalt bisher tendenziell einseitig in den Blick genommen wurde. Geachtet wird vorrangig auf Alter und Geschlecht, in Ansätzen auf die Schulart sowie die sozialen Hintergründe, auf mögliche Behinderungen sowie auf die Religionszugehörigkeit. Dabei allerdings werden die intersektionalen Verknüpfungen sowie der Konstruktcharakter dieser Heterogenitäten nicht konsequent mit bedacht. Intrareligiöse Differenzen werden kaum beachtet. Zudem kommt nicht religiös sozialisierten Lernenden nicht die notwendige Aufmerksamkeit zu.

Die Konzentration bisher liegt auf den unterschiedlichen Religionen, denen sich die Lernenden »zumindest in einem weiten Sinne«<sup>2</sup> zugehörig fühlen. Vielfalt in der religiösen Bildung wird als *interreligiöse* Bildung thematisiert, also als eine Dimension, »die sich auf die Wahrnehmung eigener und anderer Religionen und ihr Verhältnis zueinander bezieht«<sup>3</sup>. Zweifelsohne ist das eine wichtige und unverzichtbare Seite eines Religionsunterrichts, der Vielfalt aufnehmen will. Allerdings werden damit wichtige Aspekte zu wenig beleuchtet,

<sup>1</sup> *Kirchenamt der EKD* (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014, 15.

<sup>2</sup> *Friedrich Schweitzer*: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014, 132.

<sup>3</sup> Ebd.

wie ausgewählte empirische Befunde zeigen können. So haben Schwarz und Dörnhöfer in ihrer Studie festgestellt, dass es stark mit dem Gottesglauben zusammenhängt, ob Lernende den Religionsunterricht als relevant erachten und ihn gern besuchen. Je »kritischer

## Bisher: Einseitige Vielfalt

SchülerInnen sich zum Gottesglauben verhalten, desto kritischer stehen sie auch dem Fach und wesentlichen Elementen innerhalb des Faches gegenüber<sup>4</sup>. Unser stellte fest, dass Schüler gegenüber Schülerinnen und Lernende aus sozial unterprivilegierten Familien im Religionsunterricht benachteiligt sind. Ebenso wie den Lernenden, die die Vorstellung eines personalen Gottesbildes ablehnen, ist Lernenden aus sozial unterprivilegierten Familien die aktive Mitarbeit erschwert. Ein von Unser als »biblisch-immanent« bezeichnetes Gottesbild beeinflusst die Mitarbeit am stärksten positiv. Er resümiert, dass der Religionsunterricht Lernenden mit bestimmten religiösen Vorstellungen bessere Anknüpfungsmöglichkeiten zu geben scheint als andere.<sup>5</sup> Die hier angedeutete Linie findet eine Fortsetzung im Blick auf diejenigen, die nicht religiös sozialisiert wurden. Befunde aus Sachsen-Anhalt zeigen, dass die Unterschiede zwischen denjenigen, die sich – zum größten Teil aufgrund familialer Sozialisation – als gläubig verstehen und denen die das – ebenfalls aufgrund familialer Sozialisation – nicht tun, fundamental sind.<sup>6</sup> Bei der Gruppe der christlich-religiös Sozialisierten zeigt sich eine größere Offenheit explizit christlich-religiös bestimmten Themen gegenüber. Sich über Gott und Jesus Christus zu verständigen, steht für sie an oberster Stelle im Religionsunterricht. Das hat auch damit zu tun, dass ihnen diese Themen zumindest vom Grundansatz her vertraut und sie – wenngleich in individuell abgestufter Weise – lebensweltlich relevant sind. Bei denen, die sich selbst als nicht gläubig verstehen, fehlt dieser lebensweltliche Bezug. Das führt dazu, dass diejenigen, die sich nicht als gottesgläubig bezeichnen, wenig Wert auf das religiöse Profil des Religionsunterrichts legen. Sie erwarten von ihm am ehesten die Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Problemen, sind aber insgesamt gesehen deutlich zurückhaltender in der Benennung von für sie relevanten Themen. Religionsdidaktisch ist das im Rahmen eines Unterrichts, der nicht nur Religionskunde sein will, von großer Bedeutung. Denn es geht hier nicht nur um ein Zeigen entsprechender Gehalte, sondern um ein Zeigen zum Zweck des Lernens, d.h. des Sich-zu-Eigen-Machens.<sup>7</sup> Eine solche Perspektive kann nur zum Tragen kommen, wenn die Lernenden mit den Inhalten des Unterrichts etwas anfangen können. Wie ist damit umzugehen? Einige Perspektiven dazu sollen im Folgenden skizziert werden.

## 2. Didaktische Perspektiven

### 2.1 Lernausgangslagen heterogenitäts- bzw. inklusionssensibel erheben

Eine Diagnose der Lernausgangslage gehört selbstverständlich zur Unterrichtsplanung dazu. Allerdings ist hier zu bedenken, dass innerhalb des Inklusionsdiskurses Diagnostik

<sup>4</sup> Susanne Schwarz/Adriane Dörnhöfer: SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern. Ausgewählte Ergebnisse, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15 (2016), 205–243, hier 240.

<sup>5</sup> Vgl. Alexander Unser: Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht. Eine quantitativ-empirische Untersuchung mit Blick auf die religionspädagogische Debatte um Bildungsgerechtigkeit, in: Bernhard Grümme/Thomas Schlag (Hg.): Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen (REIN 11), Stuttgart 2016, 80–95.

<sup>6</sup> Vgl. Michael Domsgen/Frank M. Lütze: Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig 2010, 141f. 182f.

<sup>7</sup> Vgl. Klaus Prange: Zeigen – Lernen – Erziehen, in: Karsten Kenkies (Hg.): Pädagogische Reform, Jena 2011, 33.

kritisch angefragt ist und das *Labeling* vom Lernenden, hinter dem individuelle Potenziale verschwinden, als Problem angesehen wird. Zudem lassen sich relevante Heterogenitätsmerkmale, gerade hinsichtlich der religiösen Heterogenität, nicht eindeutig identifizieren; einerseits, weil verschiedene Merkmale miteinander verbunden sind und im Zusammenhang betrachtet werden müssen und andererseits, weil sie jeweils neu in Abhängigkeit zum didaktischen Kontext bestimmt werden müssen.

## 2.2 Zwischen Binnendifferenzierung und differenzierten Zugängen unterscheiden

In Reaktion auf eine heterogene Schüler\*innenschaft ist (religions-)didaktisch stets die Maßgabe der Binnendifferenzierung zu finden. Kumlehn weist darauf hin, dass zwischen einer binnendifferenzierten Methodik und einer inhaltlich-didaktischen Reflexion der vielfältigen Zugänge zu unterscheiden ist.<sup>8</sup> Religionsdidaktisch liegen Zugänge vor, die sich vor allem auf die kognitiven Fähigkeiten beziehen.<sup>9</sup> Eine Unterscheidung von Zugängen im Blick auf religiöse Heterogenität ist bisher nicht erarbeitet worden. Das ist ein Indikator dafür, dass einerseits religiöse Heterogenität hinsichtlich der Zugänge zu wenig im Blick ist. Andererseits muss aber auch bedacht werden, dass es hier deutlich schwerer möglich ist, klare Unterscheidungen zwischen Zugängen vorzunehmen. Zudem muss die Gefahr im Blick sein, dass durch ein binnendifferenziertes Vorgehen auch Unterschiede manifestiert werden können und offene Lernformen keinesfalls allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen gerecht werden.<sup>10</sup>

**Jenseits von  
»Wir« und »Sie«**

## 2.3 Innerreligiöse und innerweltanschauliche Heterogenität sichtbar machen und innerhalb des lebensweltlichen Kontextes betrachten

Um religiöse Heterogenität nicht im Sinne von »Wir«- und »Sie«-Schablonen zu verhandeln, gilt es, die Heterogenität, die *innerhalb* von Religionen und Weltanschauungen vorhanden ist, sichtbar zu machen. Religion wird zudem für Anerkennungs- und Vergemeinschaftungsprozesse sowie für Abgrenzungsprozesse genutzt. Religiöse Äußerungen und theologischen Deutungen sollten didaktisch aufgenommen, aber nicht losgelöst von ihrem lebensweltlichen Kontext betrachtet werden.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Vgl. *Martina Kumlehn*: Offener Blick und offene Fragen zwischen Affirmation und Ideologiekritik. Plädoyer für einen deutungsmachtsensiblen Umgang mit dem Inklusionsdiskurs im Studium der Evangelischen Theologie auf Lehramt, in: *Ilona Nord* (Hg.): Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen, Leipzig 2015, 69–83, hier 72.

<sup>9</sup> Vgl. *Wolfhard Schweiker*: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, Stuttgart 2012, 41–44.

<sup>10</sup> Vgl. *Olga Graumann*: Offen und strukturiert unterrichten – ein Widerspruch?, in: *Martin Schreiner* (Hg.): Aufwachsen in Würde. Die Hildesheimer Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, Münster 2012, 115–122; *Elmar Souvignier/Andreas Gold*: Wirksamkeit von Lehrmethoden, in: *Karl Schweizer* (Hg.): Leistung und Leistungsdiagnostik, Heidelberg 2006, 146–166.

<sup>11</sup> Vgl. *Dörthe Vieregge*: »Wenn der Typ korrekt ist, dann gucke ich nicht darauf, welche Religion er hat.« Deutungen sozial benachteiligter Jugendlicher zum Umgang mit religiöser Differenz in der Lebenswelt, in: *Katharina Kammeyer/Erna Zonne/Anabelle Pithan* (Hg.): Inklusion und Kindertheologie (IRB 1), Münster 2014, 82–93, hier 82.90.

## 2.4 Unterschieden im Horizont von Gleichheit Raum geben

Prenzel plädiert in der Pädagogik der Vielfalt für die Figur der egalitären Differenz.<sup>12</sup> Bezieht man diese auf den Umgang mit religiöser Heterogenität, dann wäre zu verhindern, dass das Identifizieren von Unterschieden zu Stereotypen oder benachteiligender Differentsetzung führt, indem ein Raum geschaffen wird, in dem Unterschiede egalitär kommuniziert werden können.

Streib sowie Roebben betonen beide, dass es für interreligiöse Lernprozesse wichtig ist, die Fremdheit und Andersartigkeit der anderen wahrzunehmen und zum Ausgangspunkt der Lernprozesse zu machen sowie Fremdheit zu kultivieren.<sup>13</sup> Hier gilt es auszuloten, wie ohne eine Einebnung von Unterschieden vorzunehmen vermieden werden kann, dass ein unhinterfragtes »Mehrheits-Wir« gegenüber »dem (fremden) Anderen« postuliert wird. Dies schließt ein, den eigenen Standort zu reflektieren und sich darüber auszutauschen, wie kommunikativ ein Raum für Gleichheit geschaffen werden kann.

## 2.5 Denkfigur Ähnlichkeit

Im Inklusionsdiskurs wird kritisiert, dass die Wahrnehmung von Unterschieden häufig einem binären Raster folgt, was wenig Raum für das individuelle Dazwischen lässt und in übersteigerter Form zu einer Gegenüberstellung von »normal« und »unnormale« führt, wobei die (eigene) Mehrheit als »normal« und alles andere als »abweichend« angesehen wird. Zu überlegen wäre daher, ob das Nachdenken über Unterschiede begleitet werden könnte von einem Suchen nach Ähnlichkeit. Das soll nicht als Vereinnahmung oder Gleichsetzung geschehen, sondern als eine parallel laufende Suche nach Ähnlichkeit. Das Wahrnehmen von Ähnlichkeit und die damit verbundene Aktivierung von Empathie hat u.E. das Potenzial, die abstrakte Denkfigur der egalitären Differenz zu konkretisieren. Mit der Denkfigur der Ähnlichkeit soll einerseits ein sensibles Wahrnehmen von Unterschieden befördert werden, andererseits aber das Differentsetzen, das zu Ungleichheit führt, verhindert werden, weil die Wahrnehmung von Unterschieden anders gerahmt wird. Dies schließt an ein Verständnis des Nächstenliebe-Gebot im Sinne von »Liebe deinen Nächsten, denn er ist wie du«<sup>14</sup> an.

### Egalitäre Differenz

## 2.6 Die Fragen, die Glaubenstexte evozieren, identifizieren und stellen

Ein Großteil der biblischen Texte und theologischen Denkfiguren lässt sich als Resultat von Deutungsprozessen verstehen. Für viele bleibt dabei nicht selten unklar, auf welche Frage, auf welches Lebensproblem oder Dilemma, auf welche Erfahrung von Glück oder Schicksal diese Lösungen eine Antwort suchen. Darauf ist verstärkt zu achten. Dass konfessionslose Schülerinnen und Schüler auffällig wenig mit explizit religiösen Themen anfangen können, hängt auch damit zusammen, dass dies nur selten gelingt. Glaubenssätze erscheinen somit

<sup>12</sup> Vgl. *Annedore Prenzel*: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden 2006, 181.

<sup>13</sup> Vgl. *Bert Roebben*: Living and learning in the presence of the other: defining religious education inclusively, in: *International Journal of Inclusive Education* 15 (2011), 1–13, hier 1; *Heinz Streib*: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: *Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast* (Hg.): Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 230–243.

<sup>14</sup> *Andreas Schüle*: »Denn er ist wie Du«. Zu Übersetzung und Verständnis des alttestamentlichen Liebesgebots Lev 19,18, in: *ZAW* 113 (2001), 515–534.

als Antworten auf Fragen, die weder gestellt noch verstanden worden sind.

Was das konkret bedeuten kann, lässt sich beispielsweise bei Rosenow nachvollziehen. Sie arbeitet in der Kursstufe mit existenziell bedeutsamen Erlebnissen der Lernenden.<sup>15</sup> Dadurch kann sich jeder »als kompetenter Gesprächspartner ohne defizitäre Zuschreibungen«<sup>16</sup> einbringen. Der Religionsunterricht gewinnt auf diese Weise an Bedeutsamkeit. Das gilt auch dann, wenn sich die Schülerinnen und Schüler nicht zu einer religiösen Selbstpositionierung entscheiden können. Allerdings scheint das ein Ansatz zu sein, der eher im gymnasialen Bereich von Bedeutung ist. Er erfordert ein hohes Reflexions-, Abstraktions- und Ausdrucksvermögen, das Lernende anderer Schulformen nicht ohne weiteres aufzubringen in der Lage sind.

### 3. Ausblick: Heterogenität als Chance und Herausforderung zugleich

Der Heterogenitätsdiskurs bereichert einerseits in hilfreicher Weise die Wahrnehmungsperspektive, indem die Voraussetzungen religionspädagogischen Handelns neu ausgeleuchtet werden können. Andererseits jedoch führt er aber auch vor Augen, dass die – zweifelsohne wichtigen – individuellen Perspektiven unterrichtlich nur ansatzweise aufgenommen werden können. Das verstärkt die Suche nach verbindenden Linien, die sowohl pädagogisch wie theologisch zu reflektieren und zu fordern sind. Denn religiöse Bildung hat immer auch nach vergemeinschaftenden Perspektiven zu fragen. Hier deutet sich eine Aufgabe an, die zukünftig verstärkt von Interesse sein wird.

Prof. Dr. Michael Domsgen, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Professur für Evangelische Religionspädagogik, E-Mail: michael.domsgen@theologie.uni-halle.de

Dr. Ulrike Witten, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Evangelische Religionspädagogik, E-Mail: ulrike.witten@theologie.uni-halle.de

<sup>15</sup> Vgl. *Gundula Rosenow*: Individuelles Symbolisieren. Zugänge zu Religion im Kontext von Konfessionslosigkeit, Leipzig 2016, 159.

<sup>16</sup> A.a.O., 282.