

Judith Könemann

Religiöse Bildung und Integration

Zusammenfassung

Ausgehend von einer Untersuchung des Integrationsbegriffs, der der religiösen Bildung zugrunde gelegt wird, fragt die Autorin nach Kompetenzen, die durch religiöse Bildung gefördert werden können und die Partizipation, Mitbestimmung und letztlich Integration ermöglichen. Dabei rücken auch die wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen der Religionspädagogik in den Blick.

Abstract

Starting from an analysis of the concept of integration that grounds religious education, the author explores the skills that can be fostered by religious education, and which enable participation and eventually integration. This also brings into focus the scientific and theoretical presuppositions of religious pedagogy.

Integration ist zurzeit und nach wie vor das zentrale Schlagwort für die Frage nach dem Umgang mit den Menschen, die in der Regel aufgrund von Flucht in die Bundesrepublik migriert sind, und bedeutet dem gegenwärtigen politischen wie öffentlichen Diskurs zufolge, die „Integration“ in die so genannte Aufnahmegesellschaft. Betrachtet man diesen Diskurs, erfolgt Integration vor allem durch Spracherwerb und Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Mit Spracherwerb und Arbeitsmarktintegration ist unmittelbar die Frage nach Bildung und Bildungsprozessen und ihrem Beitrag zu einer erfolgreichen oder gelingenden Integration angesprochen.

Angesichts der öffentlichen und politischen Bedeutung, die Religion in den vergangenen Jahrzehnten (wieder-)erlangt hat, und angesichts nicht nur der Kulturalisierung und Ethnisierung, sondern auch der Religiosierung von Konflikten (vgl. Schweitzer 2012, 90) sowie der Tatsache, dass Religion seit geraumer Zeit ein wesentliches Diversitätsmerkmal darstellt, das sich z. B. in der Umdeutung von ethnischen Zugehörigkeiten zu religiösen Zugehörigkeiten zeigt, lässt sich die Frage stellen, welche Bedeutung Religion im Kontext von Migration und etwaigen Integrationsprozessen zukommt. Daraus folgernd ist auch die Frage nach der Bedeutung einer religiösen Bildung im Kontext von Migrations- und Integrationsprozessen zu stellen, insbesondere angesichts der Tatsache,

dass religiöse Bildung grundgesetzlich verankerter Bestandteil unseres formalen öffentlichen Bildungssystems ist. In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass im Kontext der gesamten Debatte um Migration, Flucht etc. das Thema Integration und religiöse Bildung in der religionspädagogischen Debatte bisher kaum auftaucht und eine explizite Auseinandersetzung über Integration bisher nur wenig geführt wird (vgl. z. B. ÖRF 2016). Dies ist insofern verwunderlich, da religiöse Bildungsprozesse und die religionspädagogische Reflexion auf diese gerade den Anspruch erheben, auch so genannte bürgerschaftliche Kompetenzen zu vermitteln.¹

Allerdings ist die genaue Frage, wie denn Religion zur Integration beitragen kann, auch noch zu operationalisieren, und es ist zwischen einer direkten und einer indirekten Form zu unterscheiden. Als eine direkte Form von Integration soll hier z. B. die Erleichterung der Integration in das Land, in das migriert wird, durch Anschluss an Angehörige der gleichen religiösen (nationalen und/oder kulturellen) Zugehörigkeit verstanden werden.² Diese ermöglicht es, mit Hilfe derer gleichen Glaubens, gleicher kultureller oder nationaler Zugehörigkeit Fuß in der neuen Umgebung zu fassen, und dadurch Integrationsprozesse zu erleichtern. Solche Prozesse sind ja in klassischen Einwanderungsländern wie den USA sehr gut zu beobachten und mit ihnen wird auch ein Beitrag zur Integration in das Land, in das migriert wird, geleistet. Unter indirekter Form werden hier alle Prozesse verstanden, die darauf zielen, die notwendigen Kompetenzen zu erwerben, die das Bewegen in der „neuen“ Umgebung und die letztlich vollständige Partizipation und Teilhabe in dem Land, in das migriert wird, ermöglichen. Wenn im Folgenden religiöse Bildung in den Fokus gerückt wird und nach ihrer Bedeutung und ihrem Potential für Integration gefragt wird, so geht es vor allem um diese Form indirekter Integration. Es wird also danach gefragt, welche Kompetenzen durch religiöse Bildung gefördert werden können, die letztlich Partizipation und Mitbestimmung ermöglichen, und wie diese

1 Hiermit sind Kompetenzen gemeint, die nicht zwingend auf eine religiöse Bildung beschränkt sind, so erhebt der Religionsunterricht in Deutschland z. B. auch den Anspruch Selbstbestimmung und Verantwortung zu fördern.

2 Vgl. z. B. die so genannten katholischen Missionen der Spanier, Portugiesen, Griechen etc. in den vergangenen Jahrzehnten. Interessanterweise erfolgen diese Prozesse oftmals unabhängig von der gewohnten religiösen Praxis, d. h. auch in ihrem Heimatland nicht religiös praktizierende Menschen schließen sich im Land der Migration der eigenen religiösen Gemeinschaft an, mindestens für eine Zeit (vgl. Albisser/Bünker (Hg.) 2016).

durch die religiöse Tradition begründet sind. Das bedeutet allerdings auch nach den wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen der Religionspädagogik zu fragen, die letztlich religiöse Bildung wissenschaftlich und konzeptionell verantwortet.

Bevor jedoch dieser Frage genauer nachgegangen werden kann, ist ein Blick auf den Integrationsbegriff zu werfen, der religiöser Bildung zugrunde gelegt wird, und ferner darauf, inwieweit religiöse Bildungsprozesse ihrer Struktur und ihrer formalen Gestaltung nach im öffentlichen Bildungssystem in der Lage sind, solche Bildungsprozesse zu unterstützen.

1 Das zugrundeliegende Integrationsverständnis

Betrachtet man die derzeitige Diskussion um den Integrationsprozess oder die jüngst erneut angeregte Diskussion um eine Leitkultur, so wird deutlich, dass das Integrationsverständnis, das der gegenwärtigen öffentlichen und politischen Debatte zugrunde liegt eines ist, das vor allem auf eine kulturelle Integration, bezogen auf den Erwerb von Sprache, Eingliederung in die Kultur und die Geschichte des Landes, in das immigriert wird, fokussiert (vgl. Hess/Moser 2009, 11–25). Ein solches Integrationsverständnis, wie es zurzeit politisch und gesellschaftlich vertreten wird, und das seinen Ausdruck in den verschiedenen politischen Maßnahmen findet, geht dabei selbstverständlich von dem Primat einer Aufnahmegesellschaft aus, in die sich die MigrantInnen integrieren oder auch zu integrieren haben. Damit wird Integration zur alleinigen Erbringensleistung derer, die sich integrieren sollen oder wollen und setzt die Aufnahmegesellschaft als relativ statisch und im Grunde nicht veränderungsnotwendig voraus. Sehr pointiert findet dies z. B. seinen Ausdruck in der Diskussion um Grundsätze einer deutschen Leitkultur, die zudem erneut einen essentialistischen Kulturbegriff voraussetzen, der die dichotome Unterscheidung zwischen dem „Wir“ in der Aufnahmegesellschaft und ihrer jeweiligen Kultur und den „Anderen“ als denen, die sich in diese zu integrieren haben, führt (vgl. Hess/Moser 2009). Solche Prozesse des „*Otherings*“, wie sie im Kontext postkolonialer Theoriebildung herausgearbeitet wurden, rücken zum einen binäre Zugehörigkeitsordnungen in den Mittelpunkt, und gehen zum anderen mit der Idee der Konstruktion von Homogenität in den jeweiligen Gruppen sowohl der so konstruierten „Anderen“ der MigrantInnen

als auch der „Aufnahmegesellschaft“³ einher. D. h. es rücken nation-ethno-kulturelle – und zu ergänzen wären – religiöse Zugehörigkeitsordnungen in den Mittelpunkt, die hegemonial überformt sind. Solche Zuordnungen und Kategorien der Zugehörigkeit existieren nun nicht nur gesellschaftlich, vielmehr werden sie auch in besonderer Weise im Kontext von Bildungsprozessen benutzt, hergestellt, und reproduziert mit entsprechenden Ergebnissen hinsichtlich der Zuschreibungen, die der Faktor Migration im schulischen Kontext erhält.⁴ Wie sehr solche Prozesse des *Otherings* Bildungsprozesse beeinflussen und sich in der Differenzsetzung immer wieder reproduzieren, hat Paul Mecheril für den Kontext Schule eindrücklich beschrieben (vgl. 2013). Solche Zuordnungen und Kategorisierungen von (binärer) Zugehörigkeit können zwar nicht nur nicht verhindert werden, sie sind vielmehr auch zur Erfassung und Erforschung derselben notwendig, es ist jedoch von besonderer Bedeutung, diese zu reflektieren und ihnen mit besonderer Sensibilität für die ihnen innewohnenden Machtverhältnisse zu begegnen und mit ihnen umzugehen (vgl. Spivak 1996, 203–236). „Ziel sollte es sein, eine Kategorie wie Migrationshintergrund, ‚nicht als stabile, sondern irritierende Signifikante‘ (Castro Varela/Dhawan 2007, 32) zu benutzen“ (Foroutan/Ikiz 2016, 140).

Im Unterschied zu dem hier eingangs skizzierten, eher eng gefassten Integrationsverständnis wird im Folgenden auf ein Integrationsverständnis abgestellt, das – wie oben bereits erwähnt – weniger auf die Eingliederungsforderung abhebt, sondern vielmehr auf gleichberechtigte (politische, ökonomische, soziale, kulturelle und religiöse) Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen setzt. Insbesondere aber wird gesamtgesellschaftlich nicht von einer Aufnahmegesellschaft ausgegangen, sondern auf ein Verständnis rekurriert, das mit dem Begriff der Migrationsgesellschaft beschrieben wird (vgl. Foroutan/Ikiz 2016, 138 f.), und davon ausgeht, dass Migrationsprozesse zum einen nicht sektoral

3 Zu *Othering* (vgl. Said 2003; Spivak 1985, 247–272). Aus genau diesem Grunde, *Othering*-Prozesse zu vermeiden, wird der Prozess der Integration von Menschen mit Behinderung Inklusion genannt.

4 Vgl. die Ergebnisse der PISA und anderer Studien zum Zusammenhang von sozialer Herkunft u. a., einem Migrationshintergrund bis in die 2./3. Generation und schulischem Erfolg. Des Weiteren die Wirkung dieser Prozesse auf Zuschreibungen und Einschätzungen von Lehrern und Lehrerinnen (vgl. Walter 2005, 55–67).

z. B. im Bereich von Arbeitsmarkt- oder Bildungspolitik zu verorten sind, sondern vielmehr die gesamte Gesellschaft durchziehen und diese insgesamt verändern und umstrukturieren. Das bedeutet auch, „(ü)ber Migration und den/die Migrant_in finden Aushandlungsprozesse über Grenzen natio-ethno-kulturelle(r) Zugehörigkeiten (...) statt, die sowohl zu deren Infragestellung als auch zu deren Stärkung führen können“ (Foroutan/Ikiz 2016, 139), die dann wiederum in ihren hegemonialen Einbettungen wahrgenommen und analysiert werden müssen.⁵

Für die im Folgenden zu erörternde Bedeutung religiöser Bildung und der aus ihr hervorgehenden Bildungsprozesse bedeutet dies, dass ein Bildungsverständnis zugrunde gelegt wird, das Integration als umfassende Teilhabe und Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen interpretiert, und aus der Perspektive gerade auch einer religiösen Bildung nach den Möglichkeiten der Befähigung zu einer solch menschliches Sein umfassenden Teilhabe fragt.

2 Bildung und Integration: Zur Unterscheidung des Rechts auf religiöse Bildung und des möglichen Beitrags religiöser Bildung zur Integration

Bevor im Folgenden nach möglichen Beiträgen religiöser Bildung zu Integration im oben beschriebenen Sinne gefragt werden kann, ist zwischen einem Recht auf religiöse Bildung, das jedem Menschen, so auch dem/der Migrierten zukommt, und dem möglichen Beitrag religiöser Bildung zu Prozessen der Integration, verstanden als Möglichkeit umfassender Teilhabe und Beteiligung, zu unterscheiden.

2.1 Das Recht auf religiöse Bildung

Religion und ein religiöser Weltzugang sind im Prozess der jedem Menschen aufgegebenen Selbst- und Weltdeutung mögliche, wenn auch keine zwingend notwendigen Deutungskategorien. Als konstitutive Rationalität, wie sie von *Jürgen Baumert* in die Diskussion eingebracht wurde, die den

5 Damit setzt das hier zugrunde gelegte Verständnis eher an einem Verständnis, wie es im Rahmen der Inklusionsdebatte geführt wird, an (vgl. Hinz 2002, 354–361).

Weltzugang thematisiert, der sich mit den jedem Menschen aufgegebenen existentiellen Fragen auseinandersetzt, spielt die konstitutive Rationalität neben den normativ-evaluativen, kognitiv-instrumentellen, ästhetisch-expressiven Weltzugängen eine entscheidende Rolle für menschliches Sein (vgl. Baumert 2002, 213; BMBF 2003). Der Mensch muss zwar nicht, aber er kann auf religiöse Deutungen zurückgreifen, wenn es um den Grund und Ursprung der eigenen Existenz und der Welt als Ganzer geht, wenn es um Kontingenzbewältigung, Sinnfrage oder Zielbestimmung des Lebens geht, und auch, wenn es um den Bezug zum/zur Anderen und um den Modus dieses Bezugs geht, also gerade auch dann, wenn soziale Beziehungen und Anerkennungspraxen im Mittelpunkt stehen. Religion ist also eine auf der individuellen Ebene des Menschseins wesentliche, wenn auch nicht notwendig in Anspruch zu nehmende Deutungskategorie des Lebens, die jedem Menschen zusteht. Die vier von Baumert in die Diskussion gebrachten Modi der Welterschließung realisieren unterschiedliche, einander ergänzende und wechselseitig nicht zu ersetzende Weltzugänge, die erst in ihrem Zusammenwirken den gesamten Horizont von Selbst-, Welt- und Wirklichkeiterschließung darstellen. Insofern Bildung den Auftrag hat, dem Menschen neben der Vermittlung materialer Wissensbestände gerade auch die Kompetenz zur Selbst-, Welt- und Wirklichkeiterschließung zu ermöglichen, sind in Bildungsprozessen alle vier Rationalitäten zu berücksichtigen.⁶ Darin erweist sich auch eine bildungstheoretische Begründung für religiöse Bildung im öffentlichen Raum der Gesellschaft und des staatlich verantworteten Bildungssystems. Aus der Perspektive des Individuums bedeutet der hier skizzierte Zusammenhang, dass, gerade weil Menschen die Möglichkeit zur Selbst- und Weltdeutung mittels des Deutungssystems Religion ergreifen (können), auch jeder Mensch das Recht auf eine religiöse Bildung hat. Aus dieser Tatsache leitet sich auch der begründete Anspruch einer religiösen Bildung in der öffentlichen Sphäre des Bildungssystems ab. Die Bedeutung dieses Rechts auf religiöse Bildung scheint mit Blick auf Migration und die jeweiligen Umstände des Migrierens noch einmal von besonderer Bedeutung zu sein, da zum einen Migrationsumstände teilweise zu einer Aktivierung oder auch Intensivierung individueller Religiosität führen, zum anderen, weil – wie oben bereits ausgeführt –,

6 Dabei werden die einzelnen Rationalitätstypen in verschiedenen Formaten von Bildungsprozessen auch unterschiedlich Berücksichtigung finden.

religiöse Zugehörigkeit die Eingewöhnung in die in der Regel fremden Kontexte des Landes, in das immigriert wurde, erleichtern kann. Über die individuelle Ebene hinaus ist zudem auf die immer gegebenen Verflechtungszusammenhänge von Religion und Kultur zu verweisen, die deutlich machen, dass weder Kultur ohne Religion noch Religion ohne Kultur existiert und ein Verstehen des einen wie des anderen die Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen voraussetzt. Religiöse Bildung trägt auch zum Verstehen der jeweiligen durch die Religion mitgeprägten Kultur und der durch die Kultur mitgeprägten Ausformung der Religion bei. Ein solchermaßen begründetes Recht auf religiöse Bildung erstreckt sich dann jedoch auch auf alle Personen, und es erstreckt sich nicht zuletzt mit Blick auf Fragen einer Bildungsgerechtigkeit und einer Bildung für alle auf die Zugänge zu Bildung und zu religiöser Bildung. Bei der Frage nach einem möglichen Beitrag religiöser Bildung zur Integration ist die Frage des Zugangs zu religiöser Bildung z. B. durch einen eigenen Religionsunterricht, wie er z. B. seit geraumer Zeit für eine ganze Reihe weiterer christlicher Konfessionen oder mit einem alevitischen Religionsunterrichts bzw. in jüngerer Zeit mit einem eigenen Islamischen Religionsunterricht verwirklicht wird, immer mit zu bedenken.⁷ So stellt allein der Zugang zu religiöser Bildung einen Beitrag zur Integration in der Migrationsgesellschaft dar.

Von diesem Recht auf Bildung, das jedem Menschen zusteht, ist jedoch ein möglicher spezifischer Beitrag religiöser Bildung zu unterscheiden.

2.2 Der Beitrag religiöser Bildung zu Prozessen der Integration:

Religiöse Bildung als Befähigung zu Pluralität und Heterogenität

Wie bereits oben erwähnt kann (religiöse) Bildung an sich nicht Integration befördern, sie kann aber dazu beitragen, Kompetenzen auszubilden, die ihrerseits eine gleichberechtigte Teilhabe und Partizipation an der Gesellschaft befördern. Im Folgenden soll religiöse Bildung mit Blick auf dieses Potential näher beleuchtet werden. Entsprechend dem oben skizzierten und diesen Überlegungen dem zugrundeliegenden Verständnis von Integration in der Migrationsgesellschaft ist aber eine religiöse

7 Im Vordergrund steht hier das Recht auf eine religiöse Bildung, dieses wird hier zunächst einmal unabhängig von der konkreten Organisationsform betont.

Bildung so zu konzipieren, dass sie die sich im Bildungssystem widerspiegelnde, gesellschaftliche Pluralität und Heterogenität wahrnimmt und dieser gerecht wird. Eine erste konzeptionelle Wahrnehmung von Pluralität und Heterogenität innerhalb der Religionspädagogik erfolgte 2002 mit der Entwicklung des Ansatzes einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik.⁸ Im Vordergrund dieses Entwurfes stand allerdings vor allem die Wahrnehmung und religionspädagogische Reflexion auf die Situation religiöser Pluralisierung, andere Kategorien von Pluralität von Vielfalt wurden zunächst nicht berücksichtigt. Erst mit der Rezeption der Pädagogik der Vielfalt, wie sie von Annedore Prengel zu Beginn der 1990er Jahre vorgelegt worden ist, gelangten in der zweiten Hälfte der 2000er Jahre weitere Kategorien der Vielfalt und Differenz in den religionspädagogischen Horizont (vgl. Englert u. a. 2012). So steht eine (Religions-) Pädagogik der Vielfalt gegenwärtig für die Reflexion auf soziale, kulturelle, sexuelle, ethnische, religiöse, geschlechtsbezogene Vielfalt bzw. die Berücksichtigung der Kategorie von *Dis-/Ability*. Einer ihrer Hauptvertreter, Thorsten Knauth, definiert die „Religionspädagogik der Vielfalt“ als

„ein Konzept religiösen Lernens, das soziale, religiöse geschlechtsbezogene Gemeinsamkeiten und Differenzen als bedeutsam für Voraussetzungen, Strukturen, Arbeitsformen und Themen von religiösen Bildungsprozessen erachtet. Es werden Differenzen und Gemeinsamkeiten reflektiert und in die Gestaltung von Bildungsprozessen mit dem Ziel einbezogen, über dialogische Formen des Lernens in heterogenen Settings eine ‚egalitäre Differenz‘ zu realisieren, die ihre gesellschaftliche Gestalt in einem demokratischen Umgang mit religiöser, kultureller, sozialer und geschlechtsbezogener Vielfalt besitzt.“ (2015, 53)

Neben dem Ansatz einer Religionspädagogik der Vielfalt hat jüngst Bernhard Grümme den Ansatz einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik vorgelegt, in der stärker auf den Begriff der Heterogenität als Leitkategorie abgestellt wird (vgl. 2017). Allein die Entwicklung dieser Ansätze macht deutlich, dass es, um den gegenwärtigen Bedingungen von Pluralität und Heterogenität gerecht zu werden, die oben genannten Kategorien von Pluralität und Heterogenität, die sich eben auch

8 Vgl. den dazu 2002 erschienen Sammelband von Schweitzer u. a. (Hg.), insbesondere darin die von Rudolf Englert vorgelegte Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Englert 2002, 98–106).

in der Schülerschaft und in den Lerninhalten abbilden, in Prozessen religiöser Bildung wahrzunehmen, und auf diese in der Gestaltung des religiösen Bildungsprozesses zu reflektieren gilt. Denn neben der bereits didaktisch selbstverständlichen Wahrnehmung der unterschiedlichen kognitiven und sozialen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen beeinflussen und strukturieren auch diese Kategorien die Wahrnehmung, die Verarbeitung und Aneignung von Lerngegenständen in hohem Maße. Gewendet auf religiöse Bildung in einer Migrationsgesellschaft bedeutet das, religiöse Bildung kann nur dann zu einer Integration im Sinne von Partizipation und Teilhabe beitragen, wenn sie die Pluralität und Heterogenität in der Strukturierung ihrer eigenen Lernprozesse konstruktiv verarbeitet und, soweit möglich, selbst zum Gegenstand des Lernprozesses macht.

Die Wahrnehmung weiterer Differenzkategorien wie Vielfalt und Heterogenität im pädagogischen Prozess bedeutet nun aber, nicht unreflektiert auf diese „neue[n] Leitidee Erziehungswissenschaft“ (Wenning 2004, 565) zu setzen und ihrer suggestiven Kraft zu folgen; auch Kategorien der Differenz müssen geklärt und kritisch hinterfragt werden⁹, um nicht selbst wieder absolut gesetzt zu werden und damit ideologiefähig zu werden. Innerhalb der Begrifflichkeiten haben die Begriffe Pluralität/Vielfalt und Heterogenität zurzeit größte Aufmerksamkeit.¹⁰ Verbleiben die Begriffe der Vielfalt und Pluralität stärker auf der deskriptiven Ebene¹¹ und stellen sie Phänomene zunächst einmal nebeneinander und verdeutlichen damit eben deren Vielfalt, fokussiert der Heterogenitätsbegriff demgegenüber stärker auf Unterschiedenheit, auf Unterschiedlichkeiten, die auch in Spannung zueinander stehen können. Heterogenität transportiert so stärker das auch einander Entgegenstehende. Zugleich sind diese Unterschiedenheiten, Verschiedenheiten aber auch – durchaus in Spannung – aufeinander bezogen und vernetzt.¹² Es ist allerdings zu bedenken, dass auch Kategorien der Differenz teilweise konstruiert sind und nicht als solche in sich gültig und als gegeben vorauszusetzen sind.

9 Zur Diskussion der Kategorien (vgl. Grümme 2017, 79; 88).

10 Vgl. die zahlreichen in den Jahren hierzu erschienenen Publikationen (Stellvertretend: Koller (Hg.) 2014; Walgenbach 2014; Grümme 2017)

11 Ich wähle hier bewusst die deskriptive Ebene des Begriffes, im Wissen darum, dass im Pluralitätsdiskurs auch normative Zuschreibungen existieren.

12 Vgl. die ausführliche Diskussion zu den Begriffssemantiken die oben genannte Literatur.

Am deutlichsten wird dies an der Kategorie der (Benachteiligung durch) soziale(n) Herkunft¹³, diese als manifest und gegeben vorauszusetzen käme einem Zynismus gleich. Als Kategorie von Heterogenität macht gerade ihre Manifestation deutlich, wie sehr sie einerseits wahrzunehmen und damit zu reflektieren ist, da sie sowohl LehrerInnen als auch Eltern immer wieder zu Fehleinschätzungen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit von Kindern führt (vgl. Walter 2005), und damit gleichzeitig auch an ihrer Überwindung zu arbeiten ist. Kategorien der Differenz sind dementsprechend immer wieder zu hinterfragen und ideologiekritisch auszuleuchten. Gleichermaßen ist nicht Heterogenität gegen Homogenität im pädagogischen Prozess auszuspielen.¹⁴ Gleichwohl kann festgehalten werden, dass nur die deutlichere Berücksichtigung der Pluralitäten und Heterogenitäten in (religiösen) Bildungsprozessen die Wahrnehmung derselben möglich macht und dafür sensibilisiert, dass sich bedingt durch die Anwesenheit von SchülerInnen aus kulturell und religiös anderen Kontexten, auch wenn diese unter Umständen bereits in der zweiten oder dritten Generation hier leben, das soziale Gefüge von Unterricht und Schulkultur verändert. Dieses könnte unter Wahrnehmung von Heterogenität reflektiert und zum Lerngegenstand gemacht werden.

Kategorien der Heterogenität stehen – wie oben ausgeführt – nun nicht einfach nebeneinander, sondern sind in ihrer Vielfaltigkeit und Unterschiedlichkeit auch in Spannung, in Widerspruch aufeinander bezogen, wenn z. B. unterschiedliche kulturelle Praxen im alltäglichen Zusammenleben in Widerstreit geraten. Zu fragen ist dementsprechend, worin ein sie einigendes, relationales Moment bestehen kann, das in der Lage ist, das Produktive der Spannung nicht zu nivellieren. Dieses einigende Moment kann in Anerkennungspraxen und Anerkennungsverhältnissen gesehen werden, setzen diese doch grundsätzlich Relationen voraus. So sind auch die Diskurse über Pluralität, Vielfalt und Heterogenität eng mit dem Anerkennungsdiskurs verbunden, insofern auch Kategorien der Differenz und Heterogenität anzuerkennen sind. Allerdings ist auch hier

13 Koller konstatiert, dass gerade diese Kategorie in der Pädagogik und den Diskursen um Heterogenität etc. vergleichsweise wenig Beachtung findet (vgl. 2014, 15).

14 Die Beispiele von partieller Monoedukation, die inzwischen an Schulen wieder eingeführt werden, machen gerade deutlich, wie wichtig auch im Sinne der Heterogenitätskategorien, in diesem Fall des Geschlechts Homogenität förderlich für den Lernerfolg ist.

festzuhalten, dass nicht jede Differenz und jede Praxis nur deshalb, weil sie „anders“ ist, anzuerkennen ist. Es bedarf also über das relationale noch eines universalisierenden und letztlich normativen Moments, das dem Diskurs um Heterogenität kritisch an die Seite gestellt wird. Dieses kann nun nicht material gefasst sein, widerspräche es damit doch jedweder Gegebenheit von Pluralität, sondern muss vielmehr in einem stärker formalen Moment gesucht werden. Ein solches Moment wird hier in der Verbindung von Anerkennung und Gerechtigkeit gesehen. Gerechtigkeit als normierendes Moment von Anerkennungspraxen ist zum einen anschlussfähig an nicht-religiöse, philosophisch-ethische Begründungsgänge von Gerechtigkeit und gleichzeitig in das religiöse Feld hinein anschlussfähig über die Rückbindung an die religiösen Gehalte von Gerechtigkeit. Insofern liegt mit dem Moment der Gerechtigkeit auch eines vor, das für religiöse wie nicht-religiöse Diskurse gleichermaßen nachvollziehbar ist.

Anerkennungspraxen basieren auf der unabdingbaren Würde und Einmaligkeit des Menschen und auf der Tatsache des Menschen als freiem Subjekt, das sich zu sich selbst und zu anderen verhalten kann. Insofern alle Menschen freie Subjekte sind, sind sie sich gleich, gleich an Würde, gleich an Rechten und gleich an dem Recht, Fähigkeiten zu entfalten (vgl. Könemann 2013a, 47). Gilt Anerkennung grundsätzlich jedem einzelnen Menschen als Menschen, ist der Anerkennung in gewisser Weise das Moment der (sozialen) Gerechtigkeit bereits eingeschrieben, insofern soziale Missstände, ungerechte Verhältnisse, Bildungsungerechtigkeit eine Missachtung und Verletzung der gleichen Rechte des Menschen qua seiner Würde sind.¹⁵ Gerechtigkeit trägt als normierendes Moment, so sie sich nicht nur auf den Menschen als Person, sondern auch auf Strukturen und Verhältnisse richtet, darüber hinaus dort ein kritisches Korrektiv ein, wo ungerechte Strukturen und Verhältnisse vorschnell anerkannt werden, wo eigentlich strukturelle Veränderungen von Nöten sind. Die Gerechtigkeit erinnert zudem daran, dass die Rechte aller und nicht nur des einzelnen auf unparteiliche Weise Berücksichtigung finden und die „Güter der Anerkennung“ gerecht und allgemein verteilt werden müssen“ (Knauth 2016, 62).

15 Vgl. dazu ausführlich den anerkennungstheoretischen Ansatz Axel Honneths (1992).

Mit der Verbindung von Anerkennung und Gerechtigkeit in der hier vorgeschlagenen Weise ist es zudem möglich, verschiedene Differenzkategorien in ihrer Verschiedenheit stärker aufeinander beziehen zu können. So kann z. B. deutlich werden, dass bestimmte Fragen nicht entweder eine sozio-ökonomische oder eine kulturelle Ursache haben, es also nicht entweder um Fragen der sozialen Gerechtigkeit oder der kulturellen Anerkennung geht, sondern dass beide Kategorien, dass soziale Gerechtigkeit mit Praxen kultureller Anerkennung verschränkt sind und auch in ihrer Verschränktheit wahrzunehmen und zu analysieren sind.¹⁶

2.3 Der Beitrag religiöser Bildung zu Integration

Für die Frage nach Integration, verstanden als umfassende Teilhabe und Beteiligung an der Gesellschaft, und für die Frage nach einer religiösen Bildung, die die Ausbildung von Kompetenzen unterstützt, die solche Teilhabe und Beteiligung ermöglichen, ist die Verschränkung von Gerechtigkeit und Anerkennung entscheidend, geht es doch immer um beides, vielfach gleichzeitig, aber nicht zwingend gleichzeitig.¹⁷ Theologische Anchlüsse der Verbindung von Gerechtigkeit und Anerkennung finden sich in den biblischen Texten, insofern Gerechtigkeit eine Grundkategorie beider Testamente darstellt und im biblischen Zeugnis Gerechtigkeit immer mit Anerkennungspraxen einhergeht und es keine Gerechtigkeit gäbe, gäbe es nicht auch Praxen der Anerkennung.¹⁸ Anchlüsse finden sich aber auch im Bildungsverständnis und Verständnis religiöser Bildung selbst, insofern (religiöse) Bildung, bei allem materialen Wissen, das sie auch zu vermitteln hat, letztlich das Ziel hat, Menschen in der Bildung ihrer Identität, Persönlichkeit und Selbstbestimmung zu unterstützen.

16 Darauf hat im Rahmen der Genderdiskussion bereits Nancy Fraser hingewiesen (vgl. 2001). Thorsten Knauth betont diesen Aspekt der Verbindung zwischen den beiden Größen (vgl. 2016).

17 So gilt es Formen kultureller Verschiedenheit anzuerkennen, sie stellen aber nicht zwingend ein Moment sozialer Gerechtigkeit dar; sie als kulturelle Praxen anzuerkennen beinhaltet jedoch auch ein Moment der Gerechtigkeit, wenn es darum geht, Anerkennungspraxen gerecht zu verteilen.

18 Vgl. z. B. die Gerechtigkeitspraxis im Bundesbuch Ex 20–23, die Exoduserzählung Ex 3, 1.10, das Heiligkeitsgesetz Lev 17–26, besonders Lev 25, 35–38 oder auch Ps 82.

Dass dazu Freiheit unabdingbar ist, hat bereits Kant deutlich gemacht, wenn er die Anerkennung von Freiheit zum alleinigen Maßstab für humanes Handeln und für humane Lebensformen verdeutlicht, die auf der Anerkennung der eigenen Freiheit wie der des Anderen beruht (vgl. dazu auch Peukert 2015b, 207). In diesem Sinne ist Freiheit dabei nicht selbstbezüglich und ist nicht auf die Realisierung eigener Freiheit beschränkt, sondern schließt insbesondere auch die Verwirklichung der Freiheit der Anderen mit ein. Eine solche Bildung als wechselseitige Erschließung von Ich und Welt, als Befähigung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, wie Klafki es formuliert hat (2007, 52), steht grundsätzlich allen Menschen zu, weil alle Menschen als Personen prinzipiell gleich, gleich an Würde, gleich an prinzipiellen Rechten, gleich an dem Recht, die je eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu entfalten und ein eigenes Leben zu führen, sind. Dieses Gleichheitsmoment (religiöser) Bildung im Sinne einer Gerechtigkeit wird nun nicht erst nachträglich hinzugefügt, sondern ist der (religiösen) Bildung mit den hier vorausgesetzten Begriffen der theologischen wie philosophischen Anthropologie intrinsisch eingeschrieben. Helmut Peukert hat dies folgendermaßen formuliert: „Die freie Anerkennung des anderen in seiner Freiheit bedeutet zu wollen, dass er er selbst werden kann, und zwar im Modus intersubjektiv reflektierter Selbstbestimmung.“ (1987, 82). Versteht man Bildung nun mit Helmut Peukert als ein transformatorisches Geschehen, insofern es auf gesellschaftliche Krisenerfahrungen reagiert, zu denen mit Recht die Frage nach Migration gezählt werden kann, dann sprengen diese Erfahrungen, so Peukert, wenn sie denn wirklich zugelassen werden, „unsere bisherigen Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit und unser Selbstverständnis“ und verlangen „eine Transformation der grundlegenden Strukturen unseres Verhaltens und unseres Selbstverhältnisses.“ (2015a, 101). Es sind dann neue Weisen der Wahrnehmung von Wirklichkeit und des Umgangs mit Sachen, Personen und sich selbst zu erarbeiten, also eine neue Identität zu finden. Dieses gilt nicht nur individuell, sondern auch für Gruppen und ganze Gesellschaften. „Dann könnte man den Erwerb von Handlungsfähigkeit und Identität in einer geschichtlich-konkreten, also zum Handeln herausfordernden Situation in einem als Bildung bezeichnen.“ (ebd.). Das bedeutet, Bildung und Bildungsprozesse sind als sich radikalisierende Prozesse der Wahrnehmung und Anerkennung Anderer sowie der produktiven Verarbeitung von kultureller Differenz zu verstehen und als solche zu konzeptionieren (vgl. ebd.).

Begreift man Bildung in diesem Sinne als transformatorisches Geschehen, dann trägt eine solche Bildung dazu bei, die aufbrechenden Fragen nach „neuer bzw. neuen“ Identität(en), nach den individuellen wie kollektiven Identitäten mit zu bearbeiten. Eine solche Bildung begleitet dann den Prozess der sich verändernden Gesellschaft und entspricht damit genau dem Verständnis von Migrationsgesellschaft, als einer Gesellschaft, die sich – in diesem Fall durch Migration – im Ganzen verändert, wie es oben skizziert wurde.

Für die Frage nach religiöser Bildung und Integration bedeutet das, dass religiöse Bildung über ein mehrfaches Potential verfügt. Zum einen ist dem Begriff der religiösen Bildung wie oben ausgeführt bereits das Moment der Gerechtigkeit und der Anerkennung des Anderen mit eingeschrieben. Mit der Fähigkeit zur Anerkennung des Anderen gehen weitere Kompetenzen einher, die in konkreten Bildungsprozessen informeller wie formaler Struktur entwickelt und eingeübt werden (können), so die Fähigkeit zu Toleranz, die Ausbildung von Empathiefähigkeit und zum Perspektivwechsel (vgl. Könemann 2013b, 402–419). Zum zweiten stellen die materialen Gehalte des Religiösen ein Reservoir und ein Potential für die Auseinandersetzung mit Fragen der Gerechtigkeit und der Anerkennung des Anderen oder des Fremden dar. Kann die Anerkennung des Anderen mit Blick auf Integration sozusagen als grundlegende Kategorie festgehalten werden, so stellt sie gleichzeitig die grundlegende Voraussetzung des Lernprozesses dar und ist zugleich der Lerngegenstand selbst. Das bedeutet: Um Anerkennungsprozesse einüben zu können, müssen schon Anerkennungs- bzw. anerkennende Verhältnisse bestehen, der Gegenstand ist dementsprechend zugleich seine Voraussetzung. Zum dritten ist ein Potential dann gegeben, wenn religiöse Bildung von ihrem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis her als pluralitäts- und heterogenitätsbefähigende konzipiert ist und in der Pluralitätswahrnehmung weitere Kategorien berücksichtigt werden als ausschließlich religiöse Vielfalt; wenn sie also in der Lage ist, nicht nur Pluralität aufzunehmen, sondern auch die mit Heterogenität einhergehenden Spannungen und Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen und auszuhalten und soweit wie möglich als Lerngegenstand dem Lernprozess zuzuführen. Konzepte interreligiösen Lernens, wie sie z. B. in den vergangenen Jahrzehnten und verstärkt in den vergangenen Jahren profiliert entwickelt wurden (vgl. Elsenblast u. a. (Hg.) 2005; Leimgruber 2007; Sajak 2010; Schambeck 2013), tragen auf der Ebene der religiösen Vielfalt entscheidend zu einer religiösen Pluralitätsfähigkeit und einer Bildung

in Anerkennungskulturen bei, mit Blick auf Befähigungen für Empathie, ein Lernen von Toleranz und im weitesten Sinne Demokratiefähigkeit ist dieses auch für das Feld des ethischen Lernens festzuhalten, das ja in besonderer Weise auf Prozesse der Anerkennung und der Gerechtigkeit bezogen ist (vgl. Englert u. a. (Hg.) 2015).

Die vorausgegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass eine wesentliche Voraussetzung für integrationsfördernde oder mindestens die Kompetenzen für Integration befördernde Bildungsprozesse in ihrer eigenen Pluralitäts- und Heterogenitätsfähigkeit liegt, oder anders formuliert in ihrer eigenen Kompetenz, Vielfalt und Differenzkategorien und mehr als die Differenzkategorie der Religion wahrzunehmen und im Lernprozess fruchtbar zu machen und damit genau binäre Zuschreibungen und deren Regelung von Exklusion und Inklusion über binäre Codes zu vermeiden (vgl. Könemann 2012, 113–122). Gerade die Ansätze interreligiösen Lernens betonen ja die Bedeutung des „Begegnungslernens“ als eine wichtige und wesentliche Form der Wahrnehmung des Anderen und zwar als eine komplexere und vielfältigere Wahrnehmung als nur über ein Merkmal wie religiöse oder ethnische Zugehörigkeit. Sie betonen aber vor allem auch die Möglichkeit des Lernens von Toleranz dem Anderen gegenüber, des Lernens von Solidarität oder des Einübens von Perspektivwechsel, insgesamt der Anerkennung des Anderen.¹⁹

Sowohl der Diskurs über Migration als auch der Ansatz einer vielfalts- und heterogenitätssensiblen Pädagogik betonen damit, wenn auch nicht voraussetzungslos (vgl. Prengel 2006), das Moment der Heterogenität als wesentliche Voraussetzung für den Kompetenzerwerb, den Anderen und Anderes zu akzeptieren, Fremdes und Fremdheit auszuhalten. Sie stellen aber auch Heterogenität als wichtiges Moment für schulische Leistungen und die Steigerung derselben heraus. Gleichzeitig ist aber kritisch anzumerken, dass gerade das deutsche Bildungssystem nach wie vor in hohem Maße auf Homogenität setzt und diese als entscheidend für schulische Leistungen wie gelingendes Miteinander im Klassenraum gilt. Für das Feld der religiösen Bildung ist jedoch neben den Potentialen auch über Einschränkungen bzw. Erschwernisse nachzudenken, die

19 Die Kritik an einem unreflektierten Begegnungslernen ist bereits früh in der Sozialpsychologie mit der so genannten Kontakthypothese herausgestellt worden (vgl. Allport 1954) und hat deutlich gemacht, dass es spezifischer Bedingungen bedarf, um Begegnung in einem positiven Sinne und in einem Sinne eines interreligiösen Lernens fruchtbar zu machen.

einem Beitrag zur Integration entgegenstehen. Diese betreffen sowohl organisatorische wie inhaltliche Bedingungen einer religiösen Bildung.

Insofern Religionsunterricht in Deutschland von seinen gesetzlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen als konfessioneller Religionsunterricht erteilt wird, schränkt er in gewisser Weise das im ersten Teil ausgeführte Recht auf religiöse Bildung ein, da nicht für alle religiösen Traditionen ein Angebot religiöser Bildung vorgehalten wird oder auch werden kann. Die Möglichkeit eines Islamischen Religionsunterrichts ist in dieser Hinsicht als Fortschritt zu werten. Die Organisation des Religionsunterrichts in Deutschland setzt allerdings allein aufgrund des Bekenntnis- bzw. Konfessionsprinzips und für den katholischen Religionsunterricht nochmals verstärkt durch die sogenannte „Trias“, d. h. katholische Schüler, katholische Lehrkraft und Inhalt katholischer Prägung, in hohem Maße auf Homogenität. Damit ist die Wahrnehmung von Pluralität und Heterogenität nur in begrenztem Maße zu realisieren. Diese Einschränkung zeitigt dabei nicht nur Folgen auf der Ebene des konkreten Unterrichts, sondern bringt darüber hinaus auch das grundlegende Selbstverständnis katholischen Religionsunterrichts zum Ausdruck. Ein Lernen von und in Vielfalt kann hier nur sehr vermittelt stattfinden, auch wenn Modelle kooperativen Religionsunterrichts hier inzwischen das Spektrum erweitern.²⁰

Historisch steht der Religionsunterricht in einer Tradition, die eher auf An- und Einpassung in das Staatswesen ausgerichtet war und es ist noch nicht so lange her, dass er diese Tradition verlassen hat. So sollte er im 19. Jh. das Verhältnis zum Landesherrn unterstützen, und es wurde jede Form von Unterricht abgelehnt, die kritisches Denken beförderte. Auch die Ausbildung der Lehrkräfte zielte auf politische Anpassung und nicht auf eine kritische Lehrerpersönlichkeit. So wurden über lange Zeit deutlich politische Erwartungen an den Religionsunterricht gerichtet, die, so Friedrich Schweitzer, weniger aus dem Selbstverständnis des Faches als vielmehr aus politischen Anpassungswünschen resultierten (vgl. 2012). Das bedeutet, dass sich der Religionsunterricht historisch aus der Nähe dergestaltiger politischer Erwartungen lösen musste. Wie lang der Weg des sich Bewusstwerdens seiner auch eminent ideologiekritischen

20 Vgl. dazu die Modelle kooperativen Religionsunterrichts, wie sie z. B. seit geraumer Zeit in Baden-Württemberg oder auch Niedersachsen praktiziert werden (vgl. Schweitzer 2013; Schweitzer u. a. 2002). Ein anderes Modell stellt der „Religionsunterricht für alle“, wie er in Hamburg existiert, dar (vgl. Doedens/Weiße 1997).

Funktion war, zeigt sein Ringen um die Staatsform der Demokratie noch in den fünfziger und sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts (vgl. Könemann 2016). Auch wenn dieses Faktum weitgehend ein historisches ist, so hat die Funktion von Religion, eine anpassende Integration in die Gesellschaft zu leisten, mit Émile Durkheim, Talcott Parsons und anderen Vertretern bis heute eine lange Tradition. Von daher gilt es hier mit Blick auf die Rolle, die Religion im Integrationsprozess zugeschrieben wird und mit Blick auf die ideologiekritische Funktion religiöser Bildung, aufmerksam zu bleiben.

Eine letzte und durchaus schwerwiegende Einschränkung gründet im Charakter von Religion selbst. So sind Religionen immer durch die Ambivalenz von gewaltförmigen und friedensförmigen Anteilen gekennzeichnet, zudem erheben sie je nach Religion und religiöser Tradition unterschiedlich starke und absolute Geltungsansprüche, die in Spannung zueinander stehen. Über die Zustimmung zu den „religiösen Wahrheiten“ wie über Lebensführungskonzepte werden Prozesse der Inklusion und Exklusion geregelt, die in der Regel auch auf binären Codes beruhen. Einschränkungen gegenüber einem Potential religiöser Bildung zur Integration existieren also nicht nur aufgrund einer historischen Linie und der Organisationsform religiöser Bildung, sondern auch aufgrund des Charakters des Religiösen selbst. Das bedeutet, die jeweiligen Wahrheits- und Absolutheitsansprüche einer Religion können u. U. zu einer Einschränkung der Wahrnehmung des Erlernens von Heterogenität und Vielfalt führen, wird dieses Moment nicht reflektiert. Dies bedeutet nicht, dass religiöse Wahrheitsansprüche grundsätzlich zur Nicht-Erlernbarkeit von Heterogenitätsfähigkeit führen (müssen), aber es ist die bleibende Aufgabe, die Ambivalenzen von Religion im Blick zu behalten und nicht zu vorschnell entweder die eine oder die andere Seite zu stark zu betonen oder gar zu verabsolutieren.

Die Ausführungen haben gezeigt, dass eine religiöse Bildung ein Potential für die Ausbildung von Kompetenzen zu einer Integration, verstanden als umfassende Teilhabe und Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen, besitzt, diese allerdings nicht voraussetzungslos sind und auch nicht ausschließlich auf einer didaktisch-methodischen Ebene liegen, sondern dass sie grundlegend auch die wissenschaftstheoretische Verortung der Religionspädagogik betreffen. Wenn jedoch religiöse Bildungsprozesse auch die Vielfalt menschlichen Lebens und Glaubens und menschlicher Lebensverhältnisse wahrnehmen, und sich gleichzeitig ihrer Einschränkungen bewusst sind, können sie ihr Potential für Prozesse der Integration

entfalten. Der Blick auf religiöse Bildung macht aber vor allem auch darauf aufmerksam, dass die gegenwärtigen Diskurse um Migration und Integration oder auch Inklusion nach wie vor dem Faktor Religion wenig Aufmerksamkeit schenken, was angesichts der Bedeutung von Religion und dem Zusammenhang von Religion und Kultur gesellschaftlich wie individuell nicht gerecht wird (vgl. z. B. Traunmüller 2013, 437–465).

Literatur

- Albisser, Judith; Bünker, Arnd** (Hg.) (2016): Kirchen in Bewegung: Christliche Migrationsgemeinden in der Schweiz. St. Gallen: Edition SPI.
- Allport, Gordon W.** (1954): *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Basic Books.
- Baumert, Jürgen** (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 100–150.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung** (Hg.) (2003): *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.
- Doedens, Folkert; Weiße, Wolfram** (1997): *Religionsunterricht für alle: Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Elsenblast, Volker; Schreiner, Peter; Sieg, Ursula** (Hg.) (2005): *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Englert, Rudolf** (2002): Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. In: Schweitzer, Friedrich, Englert, Rudolf; Schwab, Ulrich; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.) (2002): *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 89–106.
- Englert, Rudolf; Schweitzer, Friedrich; Schwab, Ulrich; Ziebertz, Hans-Georg** (2012): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig?: Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven. Freiburg i. Br.: Herder.
- Englert, Rudolf; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth; Schröder, Bernd; Schweitzer, Friedrich** (Hg.) (2015): *Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP): Ethisches Lernen*. Neukirchen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Foroutan, Naika; Ikiz, Dilek** (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 138–151.
- Fraser, Nancy** (2001): Die halbierte Gerechtigkeit: Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grümme, Bernhard** (2017): Heterogenität in der Religionspädagogik: Grundlagen und konkrete Bausteine. Freiburg i. Br.: Herder.
- Hess, Sabine; Moser, Johannes** (2009): Jenseits der Integration: Kulturwissenschaftliche Betrachtungen einer Debatte. In: Hess, Sabine; Moser, Johannes; Binder, Jana (Hg.): *No Integration? Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*. Bielefeld: transcript, 11–25.
- Hinz, Andreas** (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9, 354–361.

- Honneth, Axel** (1992): Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klafki, Wolfgang** (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Knauth, Thorsten** (2015): Inklusive Religionspädagogik: Grundlagen und Perspektiven. In: Nord, Ilona (Hg.): Inklusion im Studium Evangelische Theologie: Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sehbehinderungen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 49–68.
- Knauth, Thorsten** (2016): Gerechtigkeit und Anerkennung als Schlüsselbegriffe einer Religionspädagogik der Vielfalt. In: Heinrich-Schaffrick, Pia; Schaffrick, Matthias (Hg.): Theologie der Teilhabe: Gemeinschaft, Beziehung, Begegnung. Münster: LIT, 49–72.
- Koller, Hans-Christoph** (2014): Einleitung: Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 9–18.
- Koller, Hans-Christoph** (Hg.) (2014): Heterogenität: Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Könemann, Judith** (2012): Religion und Fremdheit: Religion und die Regelung von Inklusion und Exklusion in moderner Gesellschaft. In: Feder, Stephanie; Nutt, Aurica (Hg.): Esters unbekannte Seiten: Theologische Perspektiven auf ein vergessenes biblisches Buch. Ostfildern: Grünewald, 113–122.
- Könemann, Judith** (2013a): Bildungsgerechtigkeit (k)ein Thema religiöser Bildung?: Normative Orientierungen in der Religionspädagogik. In: Könemann, Judith; Mette, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit: Warum religiöse Bildung politisch sein muss. Ostfildern: Grünewald, 37–51.
- Könemann, Judith** (2013b): Lernen gegen die Angst – oder: den Fundamentalismus an der Wurzel packen. In: Goertz, Stephan; Hein, Rudolf B.; Klöcker, Katharina (Hg.): Fluchtpunkt Fundamentalismus?: Gegenwartsdiagnosen katholischer Moral. Freiburg i. Br.: Herder, 402–419.
- Könemann, Judith** (2016): Politische Religionspädagogik. In WiReLex, online unter <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogisches-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/politische-religionspaedagogik/ch/70fe27fi5e080bf6ea78b3f59aadea5/>, erstellt 01.02.2016/abgerufen 20.05.2017.
- Leimgruber, Stephan** (2007): Interreligiöses Lernen. München: Kösel-Verlag.
- Mecheril, Paul** (2013): Von der interkulturellen zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung – rassismuskritische Perspektiven: Vortrag auf dem Symposium des pädagogischen Instituts in München, online unter http://www.pi-muenchen.de/fileadmin/bilder/anderesymposium2013/PDFs/Vortrag_Tag_2_0_M.pdf, abgerufen 15.05.2017.
- ÖRF – Österreichisches Religionspädagogisches Forum** (2016): Anerkennung von Diversität und/oder Integration durch religiöse Bildung?: Religionspädagogische Herausforderungen durch Migrationsbewegungen. In: Zeitschrift des Österreichischen Religionspädagogischen Forums 25.
- Peukert, Helmut** (1987): Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft. In: Pleines, Jürgen-Eckart (Hg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, 69–88.

- Peukert, Helmut** (2015a): Zur Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung. In: Peukert, Helmut: Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Herausgegeben von Ottmar John und Norbert Mette. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 100–116.
- Peukert, Helmut** (2015b): Bildung als Wahrnehmung des Anderen. In: Peukert, Helmut: Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Herausgegeben von Ottmar John und Norbert Mette. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 203–219.
- Prenzel, Annedore** (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Said, Edward** (2003): Orientalism. London: Penguin Books.
- Sajak, Clauß Peter** (2010): Kippa, Kelch, Koran: Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. München: Kösel-Verlag.
- Schambeck, Mirjam** (2013): Interreligiöse Kompetenz. Göttingen: UTB.
- Schweitzer, Friedrich** (2012): Integration durch religiöse Bildung?: Überlegungen aus christlicher Sicht. In: Biesinger, Albert; Schweitzer, Friedrich; Gronover, Matthias; Ruopp, Joachim (Hg.): Integration durch religiöse Bildung: Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik. Münster: Waxmann, 85–101.
- Schweitzer, Friedrich** (2013): Kooperativer Religionsunterricht: Stand der Entwicklung – Realisierungsformen und Verbreitung – Zukunftsperspektiven. In: ZPT 65, 25–33.
- Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Boschki, Reinhold; Edelbrock, Anke; Kliss, Oliver; Scheidler, Monika** (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg i. Br. u. a.: Herder u. a..
- Schweitzer, Friedrich; Englert, Rudolf; Schwab, Ulrich; Ziebertz, Hans-Georg** (Hg.) (2002): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Spivak, Gayatri C.** (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: History and Theory 24 (3), 247–272.
- Spivak, Gayatri C.** (1996): Subaltern Studies: Deconstructing Historiography. In: Landry, Donna; MacLean, Gerald (Hg.): The Spivak Reader. London: Routledge, 203–236.
- Trautmüller, Richard** (2013): Religiöse Diversität und Sozialintegration im internationalen Vergleich. In: KZfSS 65, 437–465.
- Walgenbach, Katharina** (2014): Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: UTB.
- Walter, Paul** (2005): Urteile und Fehlurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 55–67.
- Wennig, Norbert** (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 565–582.

Über die Autorin

Judith Könnemann, Dr. theol., Professorin für Religionspädagogik und Bildungsforschung (Abteilung IV) am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. E-Mail: j.koenemann@uni-muenster.de.