



# **THEO-WEB**

**Zeitschrift für Religionspädagogik**

**Academic Journal of Religious Education**

**19. Jahrgang 2020, Heft 1**

**ISSN 1863-0502**

**Thema: „Formate religionsdidaktischer Forschung“  
und „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-  
theologischen Studien“**

Ziermann, S. (2020). „Wir sind alle völlig verschieden!“ – „Ich nicht!“  
Die allgemeinpädagogische Heterogenitätsdebatte als inspirierender Zwischenruf für  
die Religionspädagogik. *Theo-Web*, 19(1), 413–426.

<https://doi.org/10.23770/tw0142>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

# „Wir sind alle völlig verschieden!“ – „Ich nicht!“ Die allgemeinpädagogische Heterogenitätsdebatte als inspirierender Zwischenruf für die Religionspädagogik

von  
Simone Ziermann

## Abstract

*Welche Aufgaben hat Religionsunterricht (und welche gerade nicht)? Welche Verantwortung haben dabei die einzelnen Lehrkräfte und welche Qualifikationen brauchen sie, um dieser Verantwortung gerecht zu werden? Schließlich: Welche Methoden sind angemessen, um solchen Fragen wissenschaftlich nachzugehen? Die Reflexion dieser Themenstellungen ist eine bleibende Herausforderung der Religionspädagogik und erfordert, immer wieder neue Impulse auf- und Blickwinkel einzunehmen. Der folgende Artikel möchte einen Beitrag zu diesen immer neuen Impulsen leisten – dafür wird exemplarisch der Blickwinkel der allgemeinpädagogischen Heterogenitätsdebatte eingenommen.*

*What is the principal concern of religious education (and what explicitly isn't)? What are the individual teacher's responsibilities and which qualifications do teachers need to fulfil them? Finally, which methods adequately reflect questions like these scientifically? The reflection of these issues is a permanent challenge for religious education and continuously requires new ideas and perspectives.*

*The following essay wants to point out how the debate on heterogeneity in general education provides some of these new ideas and perspectives for religious education. Schlagwörter: Dialog der Religionen, Mindset, komparative Theologie, interreligiöser Dialog, Positionalität*

*Schlagwörter: Heterogenität, Leitbilder, Leistungsbewertung, System, Empirie, Kompetenz*

*Keywords: heterogeneity, models, performance evaluation, system, empiricism, competence*

„Wir sind alle völlig verschieden!“ ruft Brian leidenschaftlich vom Balkon – „Ja, wir sind alle völlig verschieden!“, antwortet die Menge wie aus einem Munde. „Ich nicht!“ ertönt eine einsame Stimme aus der Menschenmasse – diese wird jedoch von einem kollektiven „Psch“ umgehend zum Schweigen gebracht. Diese Szene aus „Das Leben des Brian“<sup>1</sup> mag mit einem Augenzwinkern verdeutlichen: Vielfältig zu denken stellt eine bleibende Herausforderung dar, denn nahezu automatisch stellen sich immer wieder dominante Perspektiven ein, die zu Vereinheitlichungen führen. Um diese dominanten Blickrichtungen als solche zu erkennen und folglich Denkalternativen abzuwägen, braucht es immer wieder Stimmen von „schräg außen“, die „dazwischenrufen“.

Die folgenden Überlegungen wollen einen Beitrag dazu leisten, gängige Argumentationsmuster der religionspädagogischen Reflexion zu hinterfragen und weiterzudenken. Die „Stimme von schräg außen“, der ich zu diesem Ziel Gehör schenken möchte, ist die Darstellung „Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung“ der Erziehungswissenschaftler Matthias Trautmann und Beate Wischer (2011). Sie ruft in zweifacher Weise „dazwischen“: Zum einen wird damit ganz bewusst auf eine allgemeinpädagogische Darstellung ohne explizit religionspädagogische Bezüge als Impulsgeberin zurückgegriffen. Zum anderen verstehen Trautmann und Wischer ihre Darstellung an

---

<sup>1</sup> Abrufbar z.B. unter URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rhJCQck3sOo>, [Zugriff: 30.04.2020].

sich als kritischen Zwischenruf im Rahmen der allgemeinpädagogischen Heterogenitätsdebatte.<sup>2</sup>

Im Folgenden sollen also ausgewählte Gedanken der benannten Einführung mit exemplarischen Beobachtungen aus der Religionspädagogik verbunden und vor diesem Hintergrund Anregungen für die religionspädagogische Reflexion zur Diskussion gestellt werden.

Namentlich werden drei Aspekte herausgegriffen. Erstens: eine kritische Reflexion der Bedeutung empirischer Forschung und des Argumentationsweges, der zu den jeweiligen Positionierungen führt; zweitens: die Sensibilisierung für die außerpädagogischen Funktionen von Schule und schließlich drittens: die Anfragen an die einseitige Konzentration des Reformdiskurses auf die Unterrichtsebene und die Lehrpersonen.

## **1 Bedeutung empirischer Forschung und der gängige Argumentationsweg der Reformpädagogik**

Empirische Methoden unterschiedlicher Spielart sind aus der gegenwärtigen religionspädagogischen Theoriebildung nicht wegzudenken. Sie spielen eine zentrale Rolle bei der Erforschung religiöser Bildungsprozesse und sind von daher Grundlage und/oder Gegenstand zahlreicher Veröffentlichungen (aktuell exemplarisch Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtke, 2016; Pirner & Rothgangel, 2018; Schwarz, 2019). Man wird zusammenfassend formulieren dürfen, dass sich die empirische Perspektive über weite Strecken als der tonangebende Zugang in der Religionspädagogik etabliert hat.

Auch für die allgemeine Pädagogik beobachten Trautmann und Wischer (2011, S. 28) eine hohe Wertschätzung empirischer Untersuchungen, wie PISA u.ä. Ein Umstand, der im Kontext der reformpädagogisch orientierten Heterogenitätsdebatte – zumindest auf den zweiten Blick – durchaus überrascht, denn die Prinzipien, Methoden und

---

<sup>2</sup> Die Darstellung ist in diesem Sinn – so das Autorenduo – weder als pauschale Kritik, noch als normative Formulierung eines neuen Ansatzes zu verstehen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 11), sondern als „Werkzeuge oder ‚Brillen‘, durch die hindurch [...] die im Umlauf befindlichen Sichtweisen“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 15) erprobt werden können, und zwar durchaus ergebnisoffen. Dass sie dabei selbst immer wieder pauschal von „Reformpädagogik“ sprechen und der Heterogenität der Heterogenitätsdebatte – geschweige denn ihrer Ausprägung in den einzelnen Fachdidaktiken – kaum gerecht werden können, sondern vielmehr wiederum eine verallgemeinernde Perspektive einnehmen, verweist auf die oben beschriebene Unabschließbarkeit des gedanklichen Prozesses. Trautmann und Wischer reflektieren selbstkritisch: „Bei allen Bemühungen um Transparenz [...] sind auch wir selbst TeilnehmerInnen des Diskurses [...]. Auch wir sind eben nicht nur distanzierte BeobachterInnen [...] und selbstverständlich gibt es demnach auch in unseren Beobachtungsversuchen immer einen ‚blinden Fleck‘“ (2011, S. 15).

Aus der aktuellen Heterogenitätsdebatte sei vor diesem Hintergrund ergänzend zumindest auf exemplarische Veröffentlichungen hingewiesen: Strasser, 2011; Budde, Blasse, Bossen & Ribler, 2015; Walgenbach, 2014. Im Bereich der Religionspädagogik vgl. beispielsweise Grümme, 2017; Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtke, 2016; Eisenhardt, Kürzinger, Naurath & Pohl-Patalong, 2018; Kumlehn, 2015. Zur Bedeutung der Heterogenität für die Didaktik der Konfirmandenarbeit vgl. auch Naurath, 2010. Zur Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Heterogenität“ als (potenzielles) neues Paradigma vgl. Walgenbach, 2014; zur Abgrenzung von „Heterogenität“ und „Pluralität“ in der Religionspädagogik vgl. Grümme, 2017, S. 11–16 und Kumlehn, 2015. Der vorliegende Beitrag selbst entsteht im Zusammenhang mit dem LeHet-Projekt der Universität Augsburg („Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“), vgl. <https://www.uni-augsburg.de/de/forschung/projekte/lehet/> [Zugriff: 09.11.2019].

Das benannte LeHet-Projekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1509 und 01JA1809 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Grundannahmen eben dieser empirischen Untersuchungen stehen mitunter in deutlicher Spannung zu den Prinzipien, Methoden und Grundannahmen eben jenes Reformdiskurses, der sich auf ihre Ergebnisse beruft (Trautmann & Wischer, 2011, S. 28): Der Vergleich von Leistungen, die Schwerpunktsetzung bei kognitiven Prozessen und das standardisierte Verfahren stehen beispielsweise dem geforderten ganzheitlichen Verständnis von Schule und Schülerschaft gegenüber. Und so kommen Trautmann und Wischer zu dem Schluss:

„Dass die Ergebnisse hier trotzdem als Argument eingebracht werden, ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass sie die Grundüberzeugung der ReformerInnen bestärken, dass die deutsche Schule ihren Auftrag nicht angemessen erfüllt. Zudem bilden die Leistungsvergleichsstudien eine in der Öffentlichkeit hinlänglich bekannte Folie für Schul- und Unterrichtskritik, an die sich rhetorisch hervorragend anschließen lässt.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 29)

Der Bezug auf empirische Untersuchungen ist also in Argumentationsgänge eingebunden, die deutlich dem Reflexionsmuster eines Rechtfertigungsdiskurses folgen und so die jeweils angezeigten Reformbemühungen als alternativlos plausibilisieren (Trautmann & Wischer, 2011, 17–18.33): Ein Maßstab wird etabliert (Heterogenität ist eine Chance), aus dem organisch die Kritik an der gegenwärtigen Praxis in Schule und Unterricht erwächst (gegenwärtig mangelnde Wertschätzung der Heterogenität), sodass sich scheinbar folgerichtig und notwendig die entsprechenden Reformvorschläge ergeben, „welche die Lücke zwischen Ideal und Wirklichkeit schließen oder zumindest verkleinern helfen sollen.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 33) Hier werden also – nicht zuletzt „gestützt“ durch empirische Ergebnisse – Eindeutigkeiten suggeriert, die sich bei genauerem Hinsehen trefflich hinterfragen lassen.

Mit anderen Worten: Der Reformdiskurs greift bereitwillig auf empirische Ergebnisse zurück, wo sie der eigenen Argumentation dienen – anstatt einen Reformdiskurs über die Methoden der pädagogischen Theoriebildung und der damit verbundenen Plausibilisierung bestimmter Positionen zu führen; statt als kritisches Korrektiv zu dienen, wird die Empirie als Stütze für die je eigene Argumentation verwendet. In der Heterogenitätsdebatte scheint hier also – so lässt sich zugespitzt formulieren – das Bedürfnis nach „dogmatische[n] Wahrheiten“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 30) und einer einheitlichen, erkennbaren Stoßrichtung größer zu sein als das Interesse an einer heterogenen Debatte über die beschriebenen Methoden und das damit erhobene Datenmaterial.

### **1.1 Religionspädagogische Erträge**

Die kritischen Ausführungen zur allgemeinpädagogischen Heterogenitätsdebatte rufen auch der Religionspädagogik ins Gedächtnis: Die eigene Theoriebildung, die angewandten Methoden und die zugrundeliegenden Leitbilder müssen immer wieder ideologiekritisch reflektiert werden. Freilich stehen die grundsätzlichen Verdienste empirischer Untersuchungen außer Frage – gleichwohl ermuntern die kritischen Anfragen an die Argumentationsmuster des Reformdiskurses auch die Religionspädagogik immer wieder, einen Schritt zurückzutreten und Rechenschaft zu geben über die (impliziten) Triebfedern der religionspädagogischen Methodik. So etwa im Anschluss an, der im Zusammenhang mit der Pfarrberufsforschung anmerkt:

„Es gibt in unserer Kirche eine große Sehnsucht nach unbezweifelbarer Faktizität, nach – möglichst externer, möglichst kirchenferner – Objektivität, nach wissenschaftlicher Repräsentativität. [...] oder man hofft wenigstens, mittels dieser Objektivität die eigene Wahrnehmung in der kirchlichen Diskussion überzeugender zu machen. Objektivität,

eine ‚repräsentative Datenbasis‘ ist eine wertvolle Währung der Kommunikation geworden. Die Alternative wäre: eine geduldige Verständigung über die wechselseitige Wahrnehmung, über deren Grund in der persönlichen Erfahrung, und der Versuch, diese verschiedenen Erfahrungen füreinander durchlässig zu machen – also das normale Geschäft der Seelsorge. [...] Seelsorge als zentraler Inhalt des Berufs – aber nicht als Instrument der beruflichen Selbstklärung? Hier gibt es eine bemerkenswerte Spannung, die auf eine sehr verunsicherte Kommunikationskultur hinweist.“ (Hermelink, 2010, S. 298)

Gerade in Zeiten einer zunehmenden Legitimationsnotwendigkeit des Religionsunterrichts (Pirner, 2018, S. 55–56) könnte eine religionspädagogische Zuspitzung dieser Überlegungen ein wichtiger Impuls sein: Mit welchem Ziel und zu welchem Zweck werden – teils mit großem Aufwand – empirische Studien durchgeführt? Welches Bild von Bildung und Schule, von Menschen und der Welt, in der sie leben, wird dabei stillschweigend vorausgesetzt und zugleich plausibilisiert? Wann und inwiefern werden Ergebnisse, die empirische Methoden scheinbar „schwarz auf weiß“ liefern, herangezogen, um die je eigene Position zu stützen? Auch gilt es immer wieder zu prüfen, welche Rolle die von Hermelink (2010) beschriebene „Sehnsucht nach Eindeutigkeit“ und öffentlicher Anschlussfähigkeit in der eigenen Theoriebildung spielt und wie diese religionspädagogisch zu reflektieren ist. So ist und bleibt auch für die Religionspädagogik die vielfältige und damit notgedrungen „geduldige Verständigung“ über gelingende religiöse Bildung wichtige Ergänzung und wichtiges Korrektiv zur empirischen Methode.

## **2 (Außerpädagogische) Funktionen von Unterricht und Schule**

Die zweite Beobachtung betrifft die grundsätzliche Zielrichtung religiöser Bildung und in diesem Zusammenhang die Rolle des Religionsunterrichts im Kontext der Leistungsgesellschaft und des (selektiven) Schulsystems. Zugespitzt lässt sich das kirchliche Leitbild von gelungener Bildung so zusammenfassen, dass es hier um einen ganzheitlichen Prozess geht, der daran zu messen ist, „ob und inwiefern es dem einzelnen Menschen und seinen subjektiven Entfaltungsmöglichkeiten zugutekommt.“ (ELKB, 2016, S. 10) Mit dieser Orientierung an den Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen wird Religionsunterricht nicht zuletzt als Kontrapunkt zu einem „immer stärkeren Wettbewerb“ (ELKB, 2016, S. 9) verstanden. Dem entspricht, dass die Notwendigkeit der Leistungsbewertung im Fach Religion, die letztlich mit schulischer Selektion verbunden ist, von den Lehrkräften als eine der zentralen Spannungen bzw. Herausforderungen empfunden wird (Pirner, 2019, S. 107–108).

Diese Stoßrichtung machen Trautmann und Wischer auch in der allgemeinen Pädagogik und der Heterogenitätsdebatte aus: Funktion und Aufgabe der Schule wird mehr oder minder ausschließlich in Hinsicht auf die pädagogischen Dimensionen wahrgenommen; schultheoretische, gesamtgesellschaftliche und organisationstheoretische Überlegungen werden demgegenüber weitgehend ausgeblendet (Trautmann & Wischer, 2011, v.a. S. 25.74): „Gute“ Schule ist in der Vorstellungswelt der Reformpädagogik – wiederum zugespitzt (v.a. Trautmann & Wischer, 2011, S. 20–23) – ganzheitlicher Lern- und Lebensraum, in dem die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen; die Lehrkräfte sind primär pädagogische Fachkräfte, die die Vielfalt der Schülerschaft wertschätzen; Selektion wird soweit wie möglich durch individuelle Förderung ersetzt u.Ä.m.

Während die Reformpädagogik also davon ausgeht, dass die Schule „sich am Wohl der Heranwachsenden zu orientieren habe“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 70), gilt es aus der Sicht von Soziologen allerdings „als ausgemacht, dass Schule auch gesellschaftliche

Reproduktionsfunktionen zu erfüllen hat, d.h. auch einem anderen Imperativ gehorchen muss als dem der individuellen Förderung und gleichberechtigten Anerkennung von Differenz.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 70–71)

Insbesondere die Funktion der Allokation beschreiben Trautmann und Wischer als eine wesentliche „Störgröße, die man gerne ignoriert bzw. ‚unsichtbar‘ macht“ (2011, S. 134), die aber dennoch zu den zentralen Funktionen von Schule gehört:

„Unter dem Aspekt des gesellschaftlichen Funktionszusammenhangs geht es um eine Zuteilung (=Allokation), die für die Umwelt – konkret die Gesellschaft – erbracht werden muss: die Voraussetzung für eine Platzierung der nachwachsende[sic!] Generation auf (ungleichwertige) soziale Positionen. Und dabei gilt, wie wir noch sehen werden: Für die Umwelt ist nicht entscheidend, *wie* innerhalb des Schulsystems zugeteilt wird; entscheidend ist, *dass* am Ende der Schulzeit unterschiedliche Berechtigungen für weitere Laufbahnen zugeteilt worden sind.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 91 [Hervorhebung im Original])

Differenzierung und Selektion erscheinen vor diesem Hintergrund gerade nicht als notwendiges Übel, das dem Schulsystem als außerpädagogischer Fremdkörper zuwächst, sie stellen sich vielmehr „als konstitutives Merkmal der Schule heraus.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 73)

Die Rolle der Schule im gesamtgesellschaftlichen Prozess der Allokation kann sich dabei freilich sehr unterschiedlich darstellen. So wäre es durchaus denkbar, das in Deutschland übliche terminale (abgebende) Prüfungssystem durch ein elektives (aufnehmendes) System zu ersetzen: Statt mit einem bestimmten Schulabschluss ein Zugangsrecht zu bestimmten weiterführenden Laufbahnen zu erhalten, wären es dann „die nachfolgenden Institutionen, die ihre Klienten auswählen [und...] dann ihrerseits über Aufnahmeprüfungen entscheiden, wer aufgenommen wird und weitermachen darf.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 97) Damit wären die Schule und v.a. die einzelnen Lehrkräfte von dem Dilemma entbunden, „gewissermaßen Anwalt und Richter zugleich“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 93–94) sein zu müssen. Sie könnten ganz die Rolle des Coaches einnehmen; die Schule als Ganzes könnte sich ausschließlich ihrer pädagogischen Aufgaben widmen.

Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass elektive Systeme gravierende Folgen für das Bildungssystem haben:

„Zu bedenken wäre mindestens dreierlei: Es würde sich einmal ein starker Einfluss der betrieblichen und universitären Zugangsprüfungen auf das schulische Curriculum[sic!] einstellen. Die Selektion würde im Prinzip pädagogisch nicht geschultem Personal überlassen und im Effekt dann u.U. schlechter ausgeführt als bisher. Und schließlich würde das Schulsystem gesellschaftlich unwichtiger, da es für die Grundfunktion der Allokation seine Bedeutung verlieren würde.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 98)

Und so kommen die Autoren zu dem nüchternen Schluss: „Alternativen [...] sind möglich, sie haben aber auch ihren Preis.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 102) Dieser Preis aber wäre aus reformpädagogischer Perspektive genau abzuwägen, bevor eine einseitige Positionierung gegen außerpädagogische Funktionen der Schule erfolgt. Zugespielt formuliert: Würde sich die Schule unter Berufung auf ihre „eigentliche“ Aufgabe der Begleitung und Förderung aus dem beschriebenen Dilemma zu befreien suchen, wäre der gesamtgesellschaftliche Preis, der in Hinsicht auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu zahlen wäre, evtl. höher als der pädagogische „Gewinn“.

Trautmann und Wischer betonen in diesem Zusammenhang, dass sie die Anfragen an die Prinzipien und die Praxis der Allokation für einen wichtigen Verdienst der Heterogenitätsdebatte halten: Insofern die Schule als „bürokratische[r] Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 92–93, [dort zitiert nach Schelsky]) verstanden werden kann, die nach Maßstäben selektiert, die von denjenigen gesetzt werden, die eben jene Maßstäbe erfüllen und folglich das Sagen haben, dient die Schule stets auch der Festigung und Legitimierung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse oder „kritisch gewendet: zur Sicherung der Herrschaftsverhältnisse“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 90).

Die Rolle, die dem Schulsystem hier zukommt, kritisch zu hinterfragen und das Ideal des meritokratischen Prinzips,<sup>3</sup> das von sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler tatsächlich absieht, immer wieder einzuklagen, ist eine Aufgabe, die die Heterogenitätsdebatte für den Gesamtdiskurs unentbehrlich macht (Trautmann & Wischer, 2011, S. 103).

Heikel ist von daher nicht die kritische Perspektive auf die gängige Praxis der Selektion, sondern vielmehr die „Tendenz innerhalb des Reformdiskurses, pädagogisch unerwünschte oder unerfreuliche Sachverhalte umzudeuten [...] und sich in der Folge nicht mehr mit ihnen zu beschäftigen.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 133) So wird beispielsweise die Funktion der Allokation gleichsam „übersprungen“ und folglich die Lehrkräfte mit der de facto bestehenden Herausforderung allein gelassen. Demgegenüber gilt: „Widersprüche dürfen nicht normativ vernebelt oder einseitig aufgelöst werden, sondern deren Pole sind in ihren wechselseitigen Begrenzungen und Ergänzungen bewusst zu machen.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 135) Für das Nachdenken über professionellen Umgang mit Heterogenität bedeutet das v.a., die Spannungen, in denen sich Unterricht vollzieht, ernst zu nehmen:

„Professionelles Handeln [...] ist mit Blick auf die Anforderungsstruktur des Lehrerhandelns als ein Balanceakt zu rekonstruieren, der die jeweils beiden Seiten einer Antinomie – z.B. Fördern *und* Auslesen – in ein angemessenes Verhältnis setzt. [...] Zwar gibt es für die Frage, wie eine Balance derartiger Antinomien im Einzelnen genau aussehen kann, kaum eine befriedigende Antwort. Weitgehend Einigkeit besteht aber darin, dass eine reflexive Bearbeitung der antinomischen Grundfigur eine unabdingbare Voraussetzung für einen angemessenen Umgang damit ist.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 134 [Hervorhebungen im Original])

## **2.1 Religionspädagogische Erträge**

Auch die Religionspädagogik sieht sich insbesondere der individuellen Wahrnehmung und Wertschätzung der einzelnen Schülerinnen und Schüler verpflichtet – und zwar ganz bewusst jenseits der Not und Notwendigkeit leistungsorientierter Selektion. Auch und gerade der Religionspädagogik kommt die Aufgabe zu, immer wieder den „Finger in die Wunde zu legen“, wenn diese Selektion nach fragwürdigen Kriterien verläuft. Die Darstellung von Trautmann und Wischer rückt jedoch auch die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge ins Blickfeld, namentlich die schlichte Beobachtung, dass Selektion sich in jedem Fall vollzieht und es letztlich nur darauf ankommt, wer

---

<sup>3</sup> „Da Herkunft und Abstammung als Verteilungsprinzip [...] nicht mehr als legitim gelten – gleichwohl sie faktisch durchaus immer noch eine wichtige Rolle spielen –, ist der Schule die Aufgabe zugewachsen, diese Verteilung qua Leistungsauslese mitzugestalten. Weithin anerkannte Norm ist hier das sog. meritokratische Prinzip, d.h., dass die besten Plätze in der Gesellschaft denjenigen zustehen, die die Besten im Sinne der verdienftermaßen Leistungsfähigsten sind; die anderen müssen sich mit weniger guten Plätzen begnügen.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 92)

sich mit welcher Perspektive und welcher Qualifikation dieser Aufgabe stellt. Die beschriebenen spannungsvollen Antinomien klar zu benennen, und zwar nicht nur als „Störung“ der eigentlichen (religions-) pädagogischen Aufgabe, sondern letztlich als verantwortlicher Dienst an der Gesellschaft, ist m.E. auch für die Religionspädagogik bleibende Aufgabe – gerade auch, wenn sie sich als öffentliche Religionspädagogik versteht (Pirner, 2018; 2019).

Das spezifische theologische Deutungspotential, das sich hier eröffnet, wird m.E. bisher noch nicht gänzlich ausgeschöpft: Das Dilemma, „von Gnade zu reden“ und „Selektion“ zu erfahren bzw. zu praktizieren, kann nicht zuletzt fundamentalanthropologisch verstanden werden und für die Lehrerinnen und Lehrer so zur konkreten Praxis der Spannung von *coram deo* und *coram hominibus* werden (z.B. Herms, 2005). Wiederum zugespitzt formuliert: Religionspädagoginnen und -pädagogen „sündigen tapfer“, übernehmen Verantwortung für notwendige Selektion und haben dabei die Chance, diese im Modus der Menschenfreundlichkeit und Wertschätzung mitzugestalten. Das hier nur angedeutete theologische Deutungspotential und die damit einhergehende entlastende Perspektive für das Selbstverständnis der Lehrkräfte könnte auch eine Möglichkeit sein, die religionspädagogische Perspektive im Kontext der allgemeinen Schulpädagogik zu plausibilisieren, mithin ein Stück christliche Theologie in säkulare Kontexte zu „übersetzen“.<sup>4</sup>

Inspiziert von den Überlegungen zur Funktion der Schule für die Gesellschaft als Ganzes ließe sich auch insgesamt verstärkt nach der systemischen Einbindung des Religionsunterrichts und seiner strukturellen Bedeutung fragen. Dies namentlich auch hinsichtlich seiner Rolle für die Kirche als Institution und seiner Verbindung zur Kirchengemeinde vor Ort. Überlegungen beispielsweise, die den Zusammenhang von Gemeindepädagogik und Religionsunterricht in den Mittelpunkt stellen oder nach der Einbindung des Religionsunterrichts in den Gemeindeaufbau vor Ort fragen, sind – soweit ich sehe – noch nicht im Zentrum des religionspädagogischen Interesses angekommen. Konzeptionell wäre hier z.B. zu fragen, welche Potentiale der – gegenwärtig wohl eher etwas angestaubt wirkenden<sup>5</sup> – Evangelischen Unterweisung neu entdeckt werden können.

### **3 Bedeutung der Unterrichtsebene und Verantwortung der Lehrkräfte**

Die Einbindung des Religionsunterrichts in verschiedene Systeme verweist auf die dritte Beobachtung. Hier geht es um die Verantwortung, die den Lehrenden für das Gelingen des Religionsunterrichts zugeschrieben wird, und folglich um die notwendigen Qualifikationen, die Lehrkräfte idealerweise mitzubringen haben. Das Portfolio dieser Qualifikationen ist weit gefächert, wie ein Blick in ein einschlägiges Inhaltsverzeichnis (Grümme, Mendl, Pirner, Rothgangel, Schlag & Burrichter, 2012) eindrücklich zeigt: theologisch-religionspädagogische Kompetenz, spirituell-religionspädagogische Kompetenz, didaktische Kompetenz, erzieherische Kompetenz, diagnostische

---

<sup>4</sup> Zur „Übersetzung“ als Aufgabe der Religionspädagogik vgl. z.B. Pirner, 2019; Pirner, 2018; Käbisch, 2018.

<sup>5</sup> Meine Erfahrung mit Studierenden ist, dass allen klassischen Konzeptionen der Religionspädagogik des 20. Jhs. ein solches Potential und somit grundsätzlich bleibende Aktualität zugesprochen wird – lediglich die Evangelische Unterweisung wird weitgehend als Anachronismus wahrgenommen. Dabei ist auch hier durchaus Potential für die Gegenwart zu entdecken, vgl. zusammenfassend bei Kunstmann, 2010, S. 53–54.



Wahrnehmungskompetenz, Evaluationskompetenz, schulkulturelle Kompetenz, Kommunikations- und Kooperationskompetenz, Innovations-Kompetenz – die Liste der Kompetenzen, die es zu brauchen scheint, um „professionell Religion zu unterrichten“ (Grümme et al., 2012), ist ansehnlich. Auffällig ist aber vor allem, dass außer den vielfältigen Kompetenzen der Lehrkräfte in diesem Entwurf professionellen Unterrichtens keine wesentlichen Faktoren benannt werden. Dieser Umstand suggeriert, dass professioneller, soll heißen „guter“ Religionsunterricht mit den Kompetenzen der Lehrkräfte steht und fällt – und zwar mehr oder minder ausschließlich. Anders formuliert: Die Hauptverantwortung für gelingenden Unterricht liegt – weit abgeschlagen vor anderen Faktoren – bei den einzelnen Lehrkräften.

Auch an diesem Punkt bestehen enge Berührungspunkte zur allgemeinpädagogischen Heterogenitätsdebatte. Dreh- und Angelpunkt der angestrebten Reform scheinen die Lehrkräfte zu sein: Sie werden als „Reformmotor betrachtet: An sie sind viele Beiträge adressiert und sie versucht man zu überzeugen“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 106); ihre Kompetenzen und ihre Einstellung nehmen im Reformdiskurs breiten Raum ein (Trautmann & Wischer, 2011, 105–107.119–130). Lehrerinnen und Lehrer gelten aber auch als „Problem(mit)verursacher“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 106): Die schleppende Umsetzung der Reformbemühungen wird nicht zuletzt der „mangelnden Lehrerbereitschaft“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 124) angelastet.

Trautmann und Wischer sehen hier einen Delegationsprozess, der komplexe Probleme „von der Schulsystemebene hin zur Unterrichtsebene [...verlagert], was nicht nur den Reformdruck auf LehrerInnen, sondern auch die Anforderungen an sie erheblich ansteigen lässt.“ (2011, S. 106) Wichtiges Indiz für diese Delegationsbewegung ist die unterschiedliche Bewertung der verschiedenen denkbaren Differenzierungsebenen (Trautmann & Wischer, 2011, 77–79.83–84): Während die äußere Differenzierung, also „sämtliche institutionell vorgenommenen Maßnahmen“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 77) fast durchgehend kritisch gesehen werden, wird „die *innere* Differenzierung – oder auch Binnendifferenzierung – als eine pädagogisch geforderte, ‚gute‘ Form des Unterscheidens“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 78 [Hervorhebung im Original]) angesehen, für die eine Vielzahl von Methoden und Strategien bereitgestellt wird (Trautmann & Wischer, 2011, S. 121). Allerdings führt diese Form der Differenzierung zu einer deutlichen Komplexitätssteigerung auf Unterrichtsebene (Trautmann & Wischer, 2011, S. 125–126).

Trautmann und Wischer halten die Gegenüberstellung von „guter“ innerer und „schlechter“ äußerer Differenzierung (2011, 84–88.und 124) und die Konzentration der Reformpädagogik auf die Ebene des Einzelunterrichts bzw. des Lehrerhandelns für unterkomplex. Sie lässt namentlich den Faktor der „Rekontextualisierung“<sup>6</sup> außer Acht, der die Einbindung der Schule (und damit auch des einzelnen Unterrichts) in umfassende gesellschaftliche Zusammenhänge betont (z.B. Trautmann & Wischer, 2011, S. 108–109). Zur Debatte steht also niemals nur das Handeln der einzelnen Lehrkraft, sondern immer auch die Einbindung des Unterrichts in Schulsystem und Bildungspolitik (Trautmann & Wischer, 2011, S. 102) – und damit nicht zuletzt in den gesamtgesellschaftlichen Kampf um knappe Ressourcen, also um Zeit und Geld:

„Wenn Schulen ihre Aktivitäten in vielfältiger Weise verstärken, also z.B. evaluieren, konzeptionell tätig werden *und* individuell fördern sollen, dann sollten ihnen für diese

---

<sup>6</sup> Zum Begriff der Rekontextualisierung verweisen Trautmann und Wischer auf Fend, der für die umfassende Perspektive auf Schule und Unterricht zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene (also zwischen Schulsystem, Einzelschule und Unterrichtsebene) unterscheidet (Trautmann & Wischer, 2011, S. 72–73). Zur Unterscheidung und dem Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen vgl. auch Trautmann & Wischer, 2011, S. 79.

erweiterten Aufgaben auch erweiterte Ressourcen zugestanden werden. Bisher wird unzureichende individuelle Förderung schnell als mangelndes Engagement oder fehlende Förderkompetenz der Lehrkräfte gehandhabt; aber die meisten LehrerInnen fördern bisher schon im Rahmen ihrer Möglichkeiten.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 160 [Hervorhebungen im Original])

Und: „Zeit und Ressourcen scheinen in der Vorstellung der ReformerInnen in unbegrenztem Ausmaß verfügbar zu sein.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 133)

Mit anderen Worten: Auf den professionellen Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit Heterogenität zu pochen und damit den Druck auf die einzelnen Lehrkräfte zu erhöhen, ohne gleichzeitig die entsprechenden umfassenden Mittel zur Verfügung zu stellen, grenzt an Zynismus.

Folglich „muss mehr passieren als auf (erhöhtes) Engagement und eine bejahende Haltung der Lehrkräfte zu diesen Veränderungen ihres Berufs zu setzen und ansonsten alles beim Alten zu lassen.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 113) Besonders aufschlussreich erscheint erneut die Diagnose der Argumentationszusammenhänge, die Trautmann und Wischer hier einbringen:

„Unter der Prämisse, dass es deutlich zu kurz greift, das Lehrerhandeln in erster Linie als Ausdruck von Haltung und Einstellung zu betrachten, stellt sich uns nun die Frage, warum der Einstellungsbereich in der Reformdiskussion eine so hohe Bedeutung besitzt.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 135)

Die Antwort folgt auf den Fuß:

„Wer an die Einstellung – quasi an das pädagogische Gewissen – appelliert, der geht davon aus bzw. erweckt den Eindruck, dass jemand es anders machen könnte, wenn er es denn nur wollte. Diese moralische In-die-Pflichtnahme [...verhindert letztlich] eine weitere Reflexion von tiefer gehenden Problemen und Widersprüchen. Werte fungieren – so könnte man diese Überlegung zusammenfassen – als Stoppregeln des Diskurses und setzen auf Konsens, was kritische Rückfragen eher blockiert – auf die es aus unserer Sicht aber gerade ankommt.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 136)

Die Konzentration auf die Lehrkräfte und ihre Kompetenzen suggeriert also, dass die anstehenden Herausforderungen auf der Ebene des Einzelunterrichts (oder doch auf Schulebene) zu lösen sind, und verhindern so den Blick auf tieferliegende, strukturelle Problemstellungen. Dieser „Nebelbombeneffekt“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 136), der die Delegationsspirale hin auf die einzelnen Lehrkräfte antreibt und diese Spirale moralisch konnotiert, scheint bei den betroffenen Akteuren allerdings mitunter eher eine paradoxe Wirkung zu entfalten. So zitieren Trautmann und Wischer eine Lehrkraft:

„Binnendifferenzierung ist für mich das Wort des schlechten Gewissens und von daher negativ besetzt. Seitdem ich an der Gesamtschule bin, spukt dieses Wort immer rum. Für jedes Problem [...], was aus einer heterogenen Schülerschaft entspringt, kommt das Wort Binnendifferenzierung. [...] Das führt dazu, dass jeder Lehrer das Gefühl hat, da gibt es einen Anspruch, der an mich gestellt wird, die Quadratur des Kreises, die ich schaffen soll, aber ich tue es nicht, also bin ich ein schlechter Lehrer.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 130)

### **3.1 Religionspädagogische Erträge**

Auch in der Religionspädagogik lässt sich die Tendenz erkennen, die Kompetenz der Lehrkräfte als Schlüssel zum guten Unterricht zu verstehen.<sup>7</sup> Die Ausführungen von Trautmann und Wischer rufen in Erinnerung, dass die (schulischen und gesellschaftlichen) Rahmenbedingungen für gutes Unterrichten hier noch stärker in den Blick zu nehmen sind. Henning Luthers Ausführungen zur Delegation der „Erlösungsbedürftigkeit der Welt“ (Luther, 1992, S. 232) hin auf die einzelne Person eröffnet hier eine wichtige praktisch-theologische Deutungsmöglichkeit: Nicht nur die „Probleme des Einzelnen“ sind in den Blick zu nehmen. Vielmehr ist immer auch zu fragen, inwiefern diese Probleme symptomatisch sind für (viel grundsätzlichere) Schief lagen in den jeweiligen Strukturen.

Indem die Religionspädagogik der Delegation von Verantwortung für gelingenden Religionsunterricht an die einzelne Lehrkraft widerspricht und immer wieder die Bedeutung der Rahmenbedingungen ins Bewusstsein zu ruft, erfüllt sie auf der Ebene der Theoriebildung gleichsam die Aufgabe der „Fürsorge“ für die Lehrerinnen und Lehrer, die zugleich einen Schutz vor Überforderung darstellen kann. Die Bedeutung der Rahmenbedingungen könnte dabei – auch über die Überlegungen bei Trautmann und Wischer hinaus – auf unterschiedlichen Ebenen reflektiert werden.

So könnte zum einen in Hinsicht auf den Einzelunterricht immer wieder über die Möglichkeiten struktureller Komplexitätsreduktion nachgedacht werden. Konkret könnten sich beispielsweise Überlegungen anschließen, welche Bedeutung der Forderung nach einem Festhalten an einer äußeren Differenzierung nach Konfessionszugehörigkeit zugestanden wird – auch wenn diese zum Ruf nach kooperativem und fächerverbindendem Religionsunterricht oder dem Wunsch nach einem Unterrichten im Klassenverband (z.B. Pohl-Patalong et al., 2016, S. 309) quer liegt. Denn neben allen anderen Aspekten, die zu diesem Thema abgewogen werden, kann auch in Anschlag gebracht werden, dass diese Form der Differenzierung eine sinnvolle Form der strukturellen Komplexitätsreduktion für die einzelne Lehrkraft darstellt und dass eine solche Reduktion von Komplexität in einem ohnehin schon komplexen Feld einen Beitrag zu einem gelingenden Religionsunterricht darstellen kann.

Das Anliegen, religionspädagogischem Handeln möglichst gute Rahmenbedingungen zu eröffnen, ließe sich – zum anderen – auch auf konzeptioneller Ebene durchbuchstabieren. Sofern Religionspädagogik ernsthaft an einem Brückenschlag zur Praxis interessiert ist und mehr sein will als *l`art pour l`art*, wäre vor diesem Hintergrund z.B. die enorme konzeptionelle Differenziertheit gegenwärtiger Religionspädagogik zu reflektieren und zu fragen, inwiefern die Vielzahl der Ansätze Lehrerinnen und Lehrern noch Orientierung für das je eigene Unterrichten bieten kann.<sup>8</sup>

Damit ginge der Blick der Religionspädagogik in eine Richtung, die auch in anderen Disziplinen der Praktischen Theologie diskutiert wird:<sup>9</sup> Gefragt sind vielleicht weniger die immer neuen Modelle, die in ihrer Komplexität Gefahr laufen, gerade keine Orientierung in einer ohnehin schon komplexen „Gemengelage“ zu ermöglichen. Gefragt ist

---

<sup>7</sup> Gegenüber der oben zitierten Literatur ist beispielsweise auf Grümme zu verweisen, der im Zusammenhang mit der Frage nach Bildungsgerechtigkeit nicht nur auf die Mikro-, sondern auch auf die Bedeutung der Makro- und Mesoebene eingeht (Grümme, 2017, S. 261–269).

<sup>8</sup> Vgl. die Vielzahl der Ansätze, die bei Grümme u.a. präsentiert werden (Grümme, Leonhard & Pirner, 2012), auf die auch Kumlehn verweist (Kumlehn, 2015, S. 9). Ein Beispiel für die hier angedachte Reflexion bietet Englert in dem oben benannten Sammelband (Pirner, 2012, S. 257–258).

<sup>9</sup> In Hinsicht auf die Homiletik beispielsweise wird dieser Gedanke expliziert bei Kemnitzer (Kemnitzer, 2013, S. 137), dort unter Verweis auf Albrecht und Raschzok.

vielmehr die sorgfältige Reflexion eines Diskurses, der ein gewisses Maß an konzeptueller „Sättigung“ (Kemnitzer, 2013, S. 137) erreicht hat und damit eine reich gefüllte „Schatzkammer“ (ebd.) an Deutungspotentialen zur Verfügung stellt.

Diese Überlegungen hätten schließlich – drittens – auch Konsequenzen für das Nachdenken über die notwendigen Qualifikationen von Lehrkräften. Auch hier könnte ein Blickwinkel eingenommen werden, der Komplexität reduziert bzw. den Umgang mit Komplexität auf der Metaebene reflektiert.

Gefragt wäre auf Seiten der Lehrkräfte dann weniger ein möglichst breites Portfolio an Kompetenzen, das – überspitzt formuliert – additiv erworben werden muss, um professionell Religion zu unterrichten. Gefragt ist vielmehr eine Metakompetenz, die mit Schleiermacher wohl am treffendsten als „Kunstregel“ oder zeitgenössisch als „Virtuosität“ zu beschreiben wäre und die es ermöglicht, sich inmitten der Vielzahl von Modellen, Herausforderungen, Heterogenitätsmerkmalen und systemischen Einbindungen zu orientieren und ebenso souverän wie für die eigene Person stimmig zu agieren.

Professionell Religion zu unterrichten könnte aus religionspädagogischer Perspektive dann vor allem auch bedeuten, die eigenen Grenzen zu kennen und anzuerkennen. Eine solche Haltung wiederum könnte dazu beitragen, sich durch diese Grenzen gerade nicht entmutigen zu lassen und stattdessen immer wieder einen gangbaren Mittelweg zu finden zwischen Selbstüberforderung und Reformdruck auf der einen und Ohnmachtsgefühl und vorschneller Reformabwehr auf der anderen Seite (Trautmann & Wischer, 2011, S. 135).

Auch in diesem spezifischen „fürsorglichen“ Blick auf die Lehrkräfte sehe ich einen wichtigen möglichen Beitrag der Religionspädagogik für die Schulpädagogik im Allgemeinen.

#### **4 „Ja, wir sind alle völlig verschieden – und das immer wieder!“ Eine Zusammenfassung**

Ziel der Darstellung war, anhand ausgewählter Überlegungen aus der Darstellung bei Trautmann und Wischer Anregungen für Grundfragen religionspädagogischer Theoriebildung zu gewinnen. Damit sollte ein Beitrag dazu geleistet werden, zentrale Fragestellungen der Religionspädagogik immer wieder aus vielfältigen Perspektiven zu erkunden. Im Zentrum stand dabei – erstens – der Hinweis auf die spezifische Rezeption empirischer Ergebnisse. Es ging – zweitens – um die Funktion der Allokation, die allzu häufig ausgeblendet wird und doch zu den zentralen Funktionen von Schule gehört. Drittens stand die Delegation von Verantwortung an einzelnen Lehrkräfte und die Unterrichtsebene zur Debatte.

Die Impulse, die sich daraus für die Religionspädagogik ergeben, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- 1) Die ideologiekritisch-distanzierte Reflexion der eigenen Theoriebildung und ihrer Methodik sowie der Argumentationswege, die beschränkt werden, ist eine bleibende Aufgabe; die dominante Stellung empirischer Untersuchungen ist dabei immer wieder zu reflektieren.
- 2) Selektion als zentrale Aufgabe von Schule darf nicht pädagogisch „vernebelt“ oder vorschnell als „Störfaktor“ eingestuft werden. Ein explizit theologischer Blick – beispielsweise im Sinne der Zwei-Reiche-Lehre – ermöglicht dagegen „freie Sicht“ auf die gesamtgesellschaftliche Einbindung von Selektionsmechanismen und auf die damit

einhergehenden Antinomien, denen sich Lehrkräfte in ihrem alltäglichen Handeln gegenübersehen.

3) Gelingender Religionsunterricht entscheidet sich nicht nur an den Lehrkräften und ihren Kompetenzen, sondern immer auch an den Rahmenbedingungen. Religionspädagogik hat deshalb nicht zuletzt die Aufgabe, auf unterschiedlichen Ebenen über die strukturelle Reduktion von Komplexität nachzudenken und so für förderliche Rahmenbedingungen einzutreten. Religionspädagogik übernimmt somit auf der Ebene der Theoriebildung gleichsam die Aufgabe der „Fürsorge“ für die Lehrerinnen und Lehrer und „schützt“ sie vor (konzeptioneller) Überforderung.

## Literaturverzeichnis

Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (ELKB) (Hrsg.) (2016). *Horizonte weiten – Bildungslandschaften gestalten. Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern*. München: Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern.

Budde, J., Blasse, N., Bossen, A. & Reißler, G. (Hrsg.) (2015). *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Edition Erziehungswissenschaft).

Eisenhardt, S., Kürzinger, K. S., Naurath, E. & Pohl-Patalong, U. (Hrsg.) (2018). *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich: ein Handbuch mit 2 Tabellen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Englert, R. (2012). Religionsdidaktik wohin? - Versuch einer Bilanz. In B. Grümme, H. Leonhard & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch* (S. 257–258). Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, 1).

Grümme, B., Mendl, H., Pirner, M. L., Rothgangel, M., Schlag, T. & Burrichter, R. (Hrsg.) (2012). *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Grümme, B., Leonhard, H. & Pirner, M. L. (Hrsg.) (2012). *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, 1).

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

Hermelink, J. (2010). Von der Kirche des Wortes zur Kirche der Selbstbefragung. Einige kirchentheoretische Rückfragen. In S. Bölts & W. Nethöfel (Hrsg.), *Pfarrberuf heute. Befragungen und Studien zum Pfarrberuf* (S. 295–311). Berlin: EB-Verlag (Netzwerk Kirche, 5).

Herms, E. (2005). Art. *Zwei-Reiche-Lehre/Zwei-Regimenten-Lehre*, RGG<sup>4</sup> Bd. 8, 1936–1941. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.

Käbisch, D. (2018). Religionspädagogik und Translation Studies. Die Bedeutung des Übersetzens für die Theorie und Praxis religiöser Bildung. In A. Schulte (Hrsg.),

- Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht* (S. 72–87). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt (StRB, 15).
- Kemnitzer, K. (2013). Von der Kunst, die anmutende Sprache des Glaubens als performativen Ereignisraum zu inszenieren. Trends und Tendenzen in der neuen Homiletik. In M. Fritz & R. Fritz (Hrsg.), *Sprachen des Glaubens: philosophische und theologische Perspektiven* (S. 136–152). Stuttgart: Kohlhammer (Theologische Akzente, 7).
- Kumlehn, M. (2015). Vielfalt und Verschiedenheit. Religionspädagogik im Zeichen von Pluralität und Heterogenität. Michael Meyer-Blanck zum 60sten Geburtstag. *ZPT* 67(1), S. 3–14.
- Kunstmann, J. (2010). *Religionspädagogik. Eine Einführung*. Tübingen, Basel: Francke.
- Luther, H. (1992). *Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts*. Stuttgart: Radius-Verl. (Radius-Bücher).
- Naurath, E. (2010). Heterogenität und Differenzierung. In T. Böhme-Lischewski, V. Elsenbast, C. Haeske, W. Ilg & F. Schweitzer (Hrsg.), *Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse aus der bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland* (S. 102–111). Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten, Bd. 5).
- Pirner, M. L. (2018). Religiöse Bildung zwischen Sprachschulung und Übersetzung im Horizont einer öffentlichen Religionspädagogik. In A. Schulte (Hrsg.), *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht* (S. 55–69). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt (StRB, 15).
- Pirner, M. L. (2019). Öffentliche Religionspädagogik. Religionspädagogik als Übersetzungsaufgabe?! In F. van Oorschot & S. Ziermann (Hrsg.), *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten* (S. 97–110). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt (ÖTh, 36).
- Pirner, M. L. & Rothgangel, M. (Hrsg.) (2018). *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte*. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Band 21).
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T. & Lüdtke, A. E. (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strasser, J. (2011). Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität. Skizze eines Forschungsprogramms. *Journal of Social Science Education* 10, S. 14–28.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pä-*

*dagogischen Konzepts* (S. 19–44). Paderborn: Schöning (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).

*Dr. Simone Ziermann, wissenschaftliche Assistentin für Praktische Theologie, Augustana-Hochschule Neuendettelsau.*