

Mariele Wischer/Nele Spiering-Schomborg

Zooming – ein Werkzeug zum produktiv-verändernden Umgang mit Intersektionalität in religiösen Lernprozessen

1. Intersektionalität und Religionsunterricht?

Zu Beginn unserer Überlegungen fragen wir ganz grundsätzlich: Warum ist Intersektionalität überhaupt ein Thema für die Gestaltung des Religionsunterrichts? – Die Antwort kann ganz konkret gegeben werden:

Weil etwa in der Grundschulklasse meines Sohnes Religion unterrichtet wird und dort 24 Kinder mit fünf verschiedenen und ganz ohne Religionszugehörigkeiten, sowie mit elf Nationalitäten und noch mehr differenten Kulturen zusammen lernen. Jede*r mit einer eigenen Hautfarbe, von denen manche Nuancen immer noch explizit als „farbig“ oder „dunkelhäutig“ betitelt werden. Manche Kinder entstammen ökonomisch und von ihrem Bildungshintergrund her einer noch klassischen bürgerlichen Mittelschicht, andere wissen, dass am Ende des Monats von der Unterstützung nie etwas übrig ist, wieder andere kennen zuhause kaum Bücher, sondern vorrangig Fernseher und Internet als Informationsquellen. Einige Kinder leben fast umfassend z.B. in der afrikanischen Kultur, der ihre Eltern eng verbunden sind und als Gruppe mit anderen Familien tradieren, andere wachsen mit alleinerziehenden Elternteilen auf. Einige Kinder sind nach dem Ganztagsangebot der Schule bis zum Abend vollständig sich selbst überlassen, andere leben im Großfamilienverbund und mit vielen Geschwistern. Für manche gehört „Bitch“ und „Schlampe“ zum alltäglichen Sprachgebrauch, andere fragen interessiert, was das bedeuten kann. Manche kennen laute Knallgeräusche nur vom Silvesterfeuerwerk, andere sind traumatisch an Bomben in Kriegsgebieten erinnert. Einige tragen die angesagtesten, biologisch-ökologischen Shirts, andere bekommen Schuhe in der passenden Größe aus der schuleigenen Kleiderkammer. Einige haben Eltern mit Hochschulabschluss, der in Syrien oder in NRW erworben wurde, wieder andere Eltern, die keine Ausbildung haben ... Und alle diese Kinder leben jeweils mit den Reaktionen, die dies in ihrer Umwelt und in uns auslöst – offen gezeigt oder hinter vorgehaltener Hand. Manche lernen gerne Neues im vorgegebenen System, andere folgen lieber deutlicher ihren individuellen Impulsen. Ein Kind wächst deutlich langsamer, ein anderes hat Hörgeräte. Einige kommen ohne Frühstück zur Schule, manche mit Vollkornbrot, andere mit Börek. – In all dem sind sie jedoch keinesfalls in homogenen Gruppen zusammenzufassen.

Diese Kinder hören nun im Religionsunterricht die Geschichten von Abraham und Sara, die einer Verheißung folgen, oder von dem göttlichen Kind, das in einer Nacht in armseligen Zuständen geboren wird – zum Heil der Welt. Dies *muss* unterschiedliche Rezeptionen zur Folge haben, die es zu gewinnen gilt, um zu einem lebendigen Verständnis der christlichen Überlieferung heute zu kommen. Und zugleich sind Lernprozesse so zu gestalten, dass diese Lebenswelten vielfältig zur Geltung kommen können, ohne sich erneut in eingrenzenden Zuschreibungen und menschenunfreundlichen Bewertungen zu verstricken, die auch dem christlichen Menschenbild nicht angemessen sind. Denn die beschriebene Heterogenität der

Kinder ist nicht einfach nur „bunt“, sondern sie bringt strukturelle Benachteiligungen und wirksame Abwertungen mit sich. Dabei geschieht es oftmals nicht mit Absicht, sondern unbewusst, dass wir die Realitäten der Kinder in der Schulklasse in unserer Wahrnehmung als „normal“ oder „anders“ auffassen.

Uns als Autorinnen ist durchaus bewusst, dass wir selbst weiße Wissenschaftler*innen/Lehrer*innen sind, die aus einer heterosexuell genormten Sozialisation des Mittelschicht-Bürgertums in Deutschland entstammen. Hier galten Kategorien wie weiß, männlich, heterosexuell, nicht behindert unausgesprochen als „normal“, alle weitere Vielfalt erst einmal als „anders“ und „nicht normal“. Dieser Blickwinkel führt folglich auch bei uns weiterhin zu „blinden Flecken“ und Rekonstruktionen von strukturellen Benachteiligungen und Hierarchieverhältnissen wie Sexismus, Rassismus etc.¹ Allerdings haben wir daraus nicht gefolgert, dass wir besser gar nicht mehr unsere Wahrnehmung von Realitäten zum Ausdruck bringen, weil wir damit stets in der Gefahr stehen, uns erneut in diese Prägungen zu verstricken und die Hierarchiesysteme erneut fortzusetzen. Vielmehr sind wir uns dessen bewusst, dass dies in unserem Handeln und Sprechen nicht vollständig vermeidbar ist. Zugleich geht es uns darum, dies im Prozess strukturkritisch aufzudecken und so zur Veränderung beizutragen, damit Wertschätzung von Vielfalt der Menschen ermöglicht und Unterdrückung und Abwertung abgebaut wird.²

In diesen Prozess der Veränderung zu mehr lebendiger Vielfalt und zum Aufbrechen von Unterdrückungsstrukturen sehen wir auch den Religionsunterricht hineingenommen – zumal religionsunterrichtliches Handeln ebenso in der Gefahr steht bestehende Konstruktionen wiederaufzunehmen und zu re-inszenieren. Zugleich ist es nur so – tastend und korrigierend – möglich, neue, auch unsichere Wege zu einer Veränderung hin zu beschreiten.

Dazu stellen wir hier zunächst in Grundzügen vor, inwiefern die Sichtweise einer intersektionalen Verflechtung verschiedener Kategorien (gender, race, class, sexuality, body etc.) praktisch wie theoretisch für den Religionsunterricht relevant ist. Im Folgenden werden wir das „Zoomen“ als ein Handwerkszeug einführen, mit dem im Religionsunterricht intersektional-sensibel wahrgenommen, gefragt, interagiert und gearbeitet werden kann. Schließlich weisen wir auf dazu erstellte Leitlinien für den Religionsunterricht hin, die dazu verhelfen können, Heterogenitäten von Kindern und Jugendlichen ebenso auf die Spur zu kommen wie in religionspädagogischen Lernprozessen neue und befreiende Begegnungen mit Zeugnissen der christlichen Botschaft und Tradition anzubahnen. Dies ist aber nur möglich, wenn Wege beschrritten werden, um intersektionale Verflechtungen der Lebensrealitäten der Schüler*innen und der Unterrichtsprozesse kritisch-aufdeckend in den Blick zu nehmen.

1 Wir gehen davon aus, dass es sich bei Herrschaftsmechanismen, wie z.B. Rassismus oder (Hetero-)Sexismus, um strukturelle Mechanismen handelt, die nicht nur auf immer neuer individueller Entscheidung Einzelner basieren, sondern Muster sind, in denen wir uns „selbstverständlich“ bewegen. Aus ihnen können wir damit auch nicht durch einmalige Entscheidung „heraustreten“, sondern es gilt sich in einen Prozess der Veränderung zu begeben (Ogette 2018, 60f.).

2 Vgl. zu diesem Vorgehen des Veränderns durch Aufdecken im Prozess auch Ogette 2018, 79f.

2. Konkretionen intersektionaler Realitäten im Religionsunterricht mit biblischen Geschichten

Intersektionalität geht grundlegend davon aus, dass wir alle (somit auch als Lehrende und Schüler*innen) immer schon in verschiedensten Differenzen leben und damit in strukturellen Prägungen, Erfahrungen, die ihrerseits oft auch in Bewertungen und Machtssystemen eingebunden sind. Allerdings können diese Kategorien gerade nicht nebeneinander aufgereiht und „aufaddiert“ werden, sondern werden vielschichtig ineinander verwoben gelebt. Dies kann ansatzweise anhand der oben angesprochenen Religionsklasse verdeutlicht werden.³

Die Kinder aus der Grundschulklasse begegnen nun in der Vorweihnachtszeit in ihrem Religionsunterricht der biblischen Geschichte von Tobit, in der Engel eine wesentliche Rolle spielen. Die Kinder erfahren, dass Tobit in der Fremde lebt und dort stets Gott treu bleibt. Als er erkrankt, schickt er seinen Sohn Tobias, um ihm sein erspartes Geld zu holen. Tobias wird auf seiner Reise – auf der ihm seine spätere Frau Sara begegnet – von Gott der Engel Rafael als Hilfe zur Seite gestellt. In der unterrichtlichen Situation mit dieser Geschichte gilt es neben „den Zweitklässlern“ ganz konkret einzelne Kinder und ihre Kontexte in den Blick zu nehmen: zum Beispiel Samir, Tamara, Meira und Joris.

Die erste binäre Unterscheidung, die im Unterricht schnell vorgenommen wird, ist auf die Geschlechter bezogen. Tatsächlich haben diese Kinder aber ganz unterschiedliche Vorstellungen von Junge und Mädchen sein, was wiederum auch mit ihren unterschiedlichen Kontexten zu tun hat, in welchen sie sich bewegen. Samir hat hellbraune Haut und hört diese Geschichte vielleicht als ein Junge, der erst vor kurzem aus dem Krieg in Syrien geflohen ist und daher die Geschichte von der „Reise“ des Tobias ganz anders hört als andere Kinder. Zugleich kennt er Engel aus den Erzählungen seiner Eltern, die islamischen Glaubens sind. Er hätte gerne einen Freund und mag Joris mit der weißen Haut und den Sommersprossen, ist aber verunsichert, weil Joris so gerne mit seinen vielen Lego-Star Wars Sachen spielt und seine Familie sich diese nicht leisten kann.

Tamara ist eine begabte Turnerin, sie wird von ihren Eltern sehr unterstützt, so wie auch ihre Geschwister – der Familienzusammenhalt wird großgeschrieben. Tamaras Eltern sind als Studierende aus Russland gekommen, sie ist in Deutschland geboren und aufgewachsen, ihre Eltern arbeiten hier als Ärzt*innen. Die Familie ist nicht religiös, Tamara kennt Engel vor allem als Bilder und als Weihnachtsschmuck. Sie erkennt sich in der Geschichte nicht wieder, es gibt keine offensichtlichen weiblichen Heldinnen, zumal die Figur der Sara im Unterricht nur kurz angesprochen wurde. Tamara trägt gern kurze Haare und Jeans, blau und grün stehen ihr gut und machen sie nicht so blass, findet sie – mit rosa kann sie nichts anfangen. Mit diesen Vorlieben eckt sie in ihre Familie deutlich an und findet wenig Anschluss bei den Mädchen der Klasse. Da sie eine gute Turnerin und Kletterin ist, hat sie sich mit Till und Nils angefreundet, sie üben Parcours. Die beiden aber spielen oft doch nicht

3 Die im Folgenden verwendeten Beispiele sind zwar verfremdet, basieren aber auf den Realitäten von Kindern einer tatsächlich existierenden Grundschulklasse, die sich im Religionsunterricht des 2. Schuljahrs mit dem Buch Tobit und dem besonderen Schwerpunkt „Engel“ beschäftigt haben.

mir ihr, weil der Gruppendruck der anderen Jungen zu groß ist. Wie Samir identifiziert sie sich (allerdings über die Gendergrenze hinweg) mit Tobias. Beiden gemeinsam ist ihre Vorliebe für Helden, die etwas für ihre Familien bewirken wollen. Das kann Tamara im Unterrichtsgespräch genau erklären, während Samir sich vollständig zurückhält, er spricht nicht so gerne in dieser ihm noch fremden Sprache. Ganz anders als Tamara liebt Meira ihre rosa Haargummis mit Schleifen, die ihre schwarzen Locken zusammenhalten, und ist bei den Mädchen der Klasse sehr beliebt. Allerdings hat keine ihrer Freundinnen eine dunkle Hautfarbe wie sie und irgendwie hat sie doch immer das Gefühl, dass sie anders ist. Eltern der anderen Mädchen sagten anfangs oft zu ihr: „Woher kommst du denn?“, obwohl sie in der Nachbarschaft wohnt; und: „Du sprichst aber gut deutsch!“, dabei spricht sie es immer schon. Sie fühlt sich fremd, obwohl sie doch dazu gehört – aber „anders“. Gerne würde sie sich trotzdem nachmittags manchmal verabreden, aber das ist nicht möglich, Verabredungen mit Schulfreundinnen sind ihr von ihrer Familie untersagt. Meira reagiert darauf nicht rebellisch, sondern hat sich darin eingefunden, immerhin ist sie nachmittags nie alleine, sondern mit ihren Geschwistern und Cousinsen zusammen und fühlt sich weniger fremd. Sie hört die Tobit-Geschichte als eine typische Jungengeschichte: die gehen raus und machen Reisen, Mädchen werden geheiratet. Außerdem zeigen sämtliche Bilder zur Geschichte nur weiße Menschen und Engel – daher bestätigt sich ihre Erfahrung „anders“ als die „Normalen“ zu sein auch bei dieser Geschichte. Und dann ist da noch Joris, der sich gerne mit Samir verabreden möchte, allerdings Angst hat zu ihm zu gehen, weil er seine Eltern nicht versteht. Er kann sich nicht auf die Tobit-Geschichte konzentrieren, weil er in Mathe gerade nicht gut mitkommt und seine Eltern ihm jeden Nachmittag Übungsaufgaben geben, damit er so erfolgreich wird wie seine großen Schwestern. Joris ist unglücklich über die Zusatzaufgaben – er möchte lieber draußen spielen. Auch in Religion erwarten die Eltern, dass er gut mitmacht und zeigt, was er kann, schließlich kommt er nächstes Jahr zur Kommunion. Dabei findet er die Tobit-Erzählung gegenüber den Star Wars Geschichten eigentlich Babykram, genauso wie Engel – die sind was für Mädchen und Omis.

Das Beispiel zeigt, dass Vielfalt nicht explizit durch Lehrkräfte oder Materialauswahl in religionsunterrichtliche Bildungsprozesse eingebracht wird, sondern implizit durch die daran beteiligten Menschen immer schon im unterrichtlichen Geschehen präsent ist. Sich dieser Heterogenität bewusst zu sein und damit zugleich aktiv und kritisch-konstruktiv im Religionsunterricht umzugehen, ist sowohl eine Grundvoraussetzung als auch eine Chance für befreiend-lebendige wie lebensnahe religiöse Bildungsprozesse.

Schließlich können mit Bewusstsein für positive Anerkennung von Heterogenität gestaltete religiöse Bildungsprozesse dazu beitragen, Kindern und Jugendlichen einen positiven Zugang zur Vielfalt von Menschen und auch ihrer eigenen Vielfältigkeit zu ermöglichen – etwa indem Abwertungen und Diskriminierungen kritisch aufgedeckt werden. Damit verbunden ist auch ein vielfältiger Zugang zur christlichen/biblischen Botschaft und deren kritisch-befreienden Deutungswegen. Eine solche, vielfaltssensible Religionspädagogik kann einen relevanten Beitrag zur (religiösen) Selbst-Bildung leisten. Und: Diese intersektionale Praxiserfahrung lässt sich theoretisch einbinden in Überlegungen zu einer (Religions-)Pädagogik der Vielfalt.

3. Theoretische Perspektiven: Inklusive Pädagogik – (Religions-)Pädagogik der Vielfalt

Beispiele wie das aus dem Klassenzimmer werden vonseiten der Religionspädagogik u.a. mit dem Hinweis aufgegriffen, dass das Zusammentreffen verschiedener religiöser, körperlicher, sozialer, ethnischer (etc.) Merkmale von Lernenden und auch Lehrenden zwar eine Normalität des pädagogischen Alltags darstellt, die aber mit spezifischen Herausforderungen verknüpft ist. Das klingt erst einmal gar nicht so neu und dann doch irgendwie abstrakt – und so bleibt es teilweise auch.

Eine gute Orientierung kann hier z.B. die Religionspädagogik selbst geben. Erziehungswissenschaften und Pädagogik stellen ebenfalls – jedoch auf übergeordneter Ebene – umfassend Input zur Verfügung: Vielfalt und damit verwandte Konzepte wie Heterogenität, Diversität oder Differenz (und dies ist lediglich eine kleine Auswahl) stehen dort schon lange im Fokus der theoretischen und auch ganz praktischen Arbeit. Und obwohl der Blick auf die konkrete Handlungsebene (Methoden, Fallvignetten) voraussichtlich größeres Interesse beim Fachpersonal wachruft, sollte die theoretisch-hermeneutische Auseinandersetzung nicht im Abseits stehen. Schließlich ist Vielfalt ja längst kein exklusiv pädagogischer Begriff mehr (sofern er das überhaupt je war), sondern ein Wort in aller Munde und oft sogar ein Politikum.

Was aber meinen wir eigentlich, wenn wir von religionspädagogischem Handeln sprechen, das sich *in Vielfalt versteht*. Eine einfache Antwort darauf lässt sich hier nicht geben, erste Anbahnungsmöglichkeiten, nämlich Sensibilität für verschiedene Lebenskontexte und -erfahrungen, haben wir oben bereits skizziert. Im Weiteren wollen wir nun einige konkrete und gleichsam hermeneutische Grundzüge aufrufen, die für uns unbedingt auf die Agenda von Vielfalt gehören. *Gleichheit, Verschiedenheit, Anerkennung* und Miteinander sind hier wichtige Schlüsselbegriffe.

Gleichheit verstehen wir im Anschluss an die Pädagogin *Annedore Prengel* dezidiert nicht als Assimilation (vollständige Anpassung), sondern wir setzen damit gleiche Rechte z.B. angesichts von Bildung voraus. Gleichheit bezieht sich sodann auf die „Grundbedürfnisse nach ausreichender Nahrung, nach feinfühligster Bindung an eine verlässliche erwachsene Bezugsperson, nach gleichberechtigten Beziehungen in den Gleichaltrigen-Gruppen, nach freier Bewegung und reicher geistiger Anregung“ (Prengel 2010). Gleichheit bedeutet damit also keinesfalls Konformität oder Gleichschaltung. *Verschiedenheit ist normal* – oft wird sie aber in einer Art und Weise betont, die einen ganz anderen Eindruck vermittelt. Ein Beispiel ist etwa die Geschlechterdifferenz. Sie wird häufig medienwirksam und besonders auch im Dienste des Konsums dramatisiert. *Blau und Rosa* sind nur *ein* Ausdruck davon.

Vielfalt, Heterogenität und Differenz nehmen *Verschiedenheiten* in den Blick (Prengel 2007, 50). Die Konzepte sind miteinander verwandt und überschneiden sich je nach Anwendungsgebiet bzw. Anwender*innen.⁴ Die Komplexität, die sich um diese Begriffe bzw. Konzepte innerhalb der Fachdebatte aufspannt, ist richtig und wichtig. Im praktischen Umgang stellt sie allerdings eine große Herausforderung dar. Für ein grundlegendes Verständnis möchten wir die Begriffe und die dahinterliegenden Konzepte deshalb konkretisieren: Heterogenität nutzen wir als ein Beschreibungsinstrument im Rahmen von Vielfalt. In der Spur eines deskriptiven

4 Aufgrund der Gemeinsamkeiten werden sie teils auch synonym genutzt.

Bedeutungshorizontes können wir Heterogenität aufgreifen, um damit Unterschiede darzustellen. So wurde hier versucht, diese Kategorien in der inkteraktionalen Konkretisierung für den Religionsunterricht anhand der vier Kinder exemplarisch widerzuspiegeln (Walgenbach 2017, 36).

Anerkennung stellt gerade für Kinder eine elementare Ressource dar. Für das Gelingen von Sozialisations- und Bildungsprozessen ist sie maßgebend. „Anerkennung der Einzelpersönlichkeiten kann Selbstachtung, liebevolle Selbstwahrnehmung, Fähigkeit zur Artikulation der eigenen Erfahrung und des eigenen Willens und zum Handeln im eigenen Interesse bewirken“ (Prenzel 2019, 186). Wo pädagogisches Handeln indessen mit einer Haltung von Missachtung und Beschämung stattfindet, werden diese Prozesse gestört und teils auch zerstört (Prenzel 2007, 54f.).

4. Intersektionalität und Perspektivität

Gerade mit Blick auf die Sozialwissenschaften stellt die Intersektionalitätsforschung einen Meilenstein im Umgang mit Unterschieden dar: Intersektionalität beschreibt die Soziologin Ilse Lenz u.a. als „ein Bündel theoretischer Ansätze, [...] die das Wechselverhältnis von Geschlecht und weiteren sozialen Ungleichheiten erfassen wollen“ (Lenz 2014, 844). Richtungsweisend für intersektionale Denk- und Forschungsansätze ist das *Black Feminist Statement* (1977). Das *Combahee River Collective* beschreibt darin eine „integrated analysis and practice based upon the fact that the major systems of oppression are interlocking“ (Combahee River Collective). Die Relevanz dieser speziellen, nämlich *integrativen* Herangehensweise argumentiert und bebildert die Gruppe mit eigenen Lebenserfahrungen: „We also often find it difficult to separate race from class from sex oppression because in our lives they are most often experienced simultaneously“ (ebd.). In die Diskussion eingebracht wurde der Begriff *intersectionality* allerdings erst einige Jahre später von der Juristin Kimberlé Crenshaw (1989).

Zunehmend haben sich weitere Bezeichnungen, Perspektiven, Schwerpunktsetzungen und Untersuchungswege etabliert – auch der fachwissenschaftliche Geltungsbereich von Intersektionalität ist expandiert: So hat sich ‚Intersektionalität‘ z.B. auch als *eye opener* für die Untersuchung biblischer Texte erwiesen (Eisen u.a. 2013, 27).

Dass die (Unterdrückungs- bzw. Dominanz-)Erfahrungen von unterschiedlichen Leser*innen Einlass in Bibelauslegungen finden, ist kein Novum, sondern stellt schon länger eine Leitlinie von z.B. feministischen Interpretationsweisen dar. Solche kontextuellen Exegesen sind „keine wertfreien Auslegungen, sondern [sic] versuchen, das Vorverständnis der jeweiligen Person produktiv zu nutzen“ (Jost 2006, 263): Diese Hermeneutik denkt einerseits die kulturellen, sozialen und historischen Entstehungs- und Tradierungskontexte der Bibeltexte und sodann die ‚ersten‘ Leser*innen mit. Andererseits werden die soziokulturellen Merkmale von aktuellen Rezipierenden als Referenzen in die Bibelexegese eingespielt: Auslegung lässt sich damit als ein wechselseitiger Prozess verstehen, „in dem sich der Text – und mit ihm seine ganze Welt – und die Ausleger*innen – und mit ihnen ihre ganze Welt aufeinander zubewegen.“ (Müllner 2011, 81)

5. Religionspädagogik und Bibeldidaktik im Modus von Vielfalt

Auch im Blick auf den religionspädagogischen Umgang mit Vielfalt stellt sich *intersektionale Sensibilität* als weiterführend dar. In Bezug auf die Lernenden, den Unterrichtsgegenstand und die Lehr-/Lernmethoden: Ein didaktisch gerahmter Umgang etwa mit biblischen Texten stellt für den Religionsunterricht die Chance in Aussicht, Differenz- und Machtverhältnissen auf die Spur zu kommen und sie kritisch anzusehen.⁵ Gerade anhand schwieriger, widerständiger Texte kann *intersektionale Sensibilität* eingeübt werden. Erfahrungen der Schüler*innen entlang von z.B. Unterdrückung und Ausgrenzung, ebenso wie von Anerkennung und Teilhabe, können auf der Folie von biblischen Erzählungen gespiegelt bzw. befragt werden – und zwar im Schutzraum der literarischen Kommunikation.

Unter Berücksichtigung von Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt* (Pren- gel 2019) sind schließlich verschiedene Leitprinzipien einer *Religionspädagogik der Vielfalt* entwickelt worden. Diese „betrachtet es als ihre Aufgabe, in eine Hermeneutik einzuüben, die geschlechtsbezogene, religiöse und soziale Differenzen wahrnimmt und Stereotype aufzubrechen vermag.“ (Pithan u.a. 2009, 12f.)

Um diesen Unterschieden auf den Grund zu gehen, werden nicht nur die individuellen Bedingungen der Lernenden (Alter, Geschlecht, Religion etc.) fokussiert, sondern z.B. auch gesellschaftliche Strukturen (Bildungssystem etc.), institutionelle Rahmungen (Leitbilder, Unterrichtsformen etc.) und theoretische Vorannahmen entlang von Vielfalt befragt. Dabei sind Anerkennung, Gleichberechtigung und Verschiedenheit besonders wichtige Orientierungsgrößen, sowohl in theoretisch-konzeptueller Hinsicht als auch in Bezug auf konkrete Handlungspraktiken: Sie bestimmen das *Miteinander* unter der Perspektive *demokratischer Differenzvorstellungen*.

6. Zoom-Kompetenz⁶: Ein hermeneutisches Werkzeug zum Umgang mit Intersektionalität (auch) im Religionsunterricht

Dieses Ineinander der Dimensionen von Vielfalt und strukturellen Zuschreibungen in religionsunterrichtlichen Lernprozessen lebendig, analytisch und befreiend aufzugreifen, ist nicht zuletzt deshalb anspruchsvoll, weil Intersektionalität eben nicht ein-dimensional bleibt, sondern gerade die Verflechtung der vielfältigen Differenzen thematisiert. Es gilt als Lehrperson erst einmal anzuerkennen, dass diese Verflechtung von strukturell wirksamen Kategorien auch im Religionsunterricht auf komplexe Weise vielfach vorhanden und wirksam ist.

Dies in der Planung und Gestaltung von Praxisprozessen jedoch in der faktischen Komplexität umfassend wahrnehmen und produktiv im Unterricht aufzugreifen zu

5 Vgl. hierzu z.B. den Artikel von Nele Spiering-Schomborg in diesem Band und Spiering-Schomborg 2017, 61–78, sowie zur Genderperspektive Wischer 2009, 273–286.

6 Diese Überlegungen zur „Zoom-Kompetenz“ stammen von einer Expert*innenkonsultation zu einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt, die im Februar 2016 veranstaltet vom Comenius-Institut stattgefunden hat. Der Begriff und der Grundgedanke bzw. die Anwendung der Funktionalität des „Zoomens“ für den Umgang mit intersektionalen Dimensionen in der Praxis stammen von Mariele Wischer. Kerstin Söderblom hat in Erweiterung dazu den Begriff des „Gewebes“ eingebracht, mit dem sich die intersektionale Verflechtung verschiedener Strukturen und Kategorien anschaulich darstellen lässt.

wollen, ist hoch anspruchsvoll. Damit intersektionale Sensibilität eine reale religionspädagogische Bereicherung sein kann, wird hier eine spezifische Handhabung der vielfältig verflochtenen Heterogenitäten vorgeschlagen: Um in einen Prozess der Veränderung einzusteigen, schlagen wir vor, in verschiedenen Situationen mit einzelnen Aspekten und Themen von Heterogenität bewusst fokussierend umzugehen, wobei zugleich Unterkomplexität und unzulässige Vereinfachung des Blicks vermieden werden sollen.

Dieser Vorgang kann als „Zoomen“ bezeichnet werden. Einem Objektiv der Fotokamera gleich, sehe ich auf das ganze „Gewebe“ der Vielfalt, z.B. auf die Kinder der Klasse in ihren intersektional geprägten Diversitäten und strukturellen Verwobenheiten. Dann aber habe ich die Möglichkeit einen bestimmten Punkt, eine Verknüpfung oder eine Strukturkategorie „scharf“ zu stellen und so einen speziellen Zusammenhang bzw. Kontext (z.B. „gender“/„race“, religiöse Prägung und Rezeption) noch einmal konkret in die Lernprozesse einzubringen und zu thematisieren bzw. mein Handeln, meine Arbeitsaufträge und die Interaktionen daraufhin bewusster zu gestalten.

„Zoomen“ verhilft dazu, in religionspädagogischen Prozessen, die intersektional bewusst gestaltet werden sollen, die Beteiligten stärker als Vielfältige gleichberechtigt wahrnehmen zu können und ihre Beiträge zum Bildungsprozess als produktive Heterogenität einbringen zu können. Zoom-Kompetenz bedeutet daher für die Praxis, sich einem Knotenpunkt der Intersektionalitäten näher widmen zu können, während zugleich die damit verwobenen Dimensionen des Gesamtgewebes bewusst bleiben.

Im Hinblick auf die Grundschulklasse, die der biblischen Überlieferung des Tobit Buches begegnet,⁷ könnte die Strukturkategorie „gender“ mithilfe des Zooms scharf gestellt werden. Dabei würde „Junge- und Mädchensein“ in Vielfalt ebenso thematisiert werden können wie die verschiedenen Rezeptionsweisen der Kinder, z.B. ihre Beziehungen zu den Figuren. Differente Deutungen kämen im Miteinander gleichberechtigt ebenso zur Sprache wie Irritationen von gängigen Geschlechterbildern und damit verbundene Bewertungen. Diese Fokussierung auf den Aspekt „gender“ erfolgt allerdings mit Sensibilität dafür, dass dies nie unabhängig von weiteren strukturellen Prägungen ist, wie z.B. „Religion“ oder „sozial-kulturellen“ Bedingungen.

Auch sozial-kulturelle Einflüsse könnten im Hinblick auf didaktische Überlegungen scharf gestellt werden. In Bezug auf das Sujet „Reise“ bringen die Schüler*innen daraufhin voraussichtlich ganz unterschiedliche Deutungen ein. Fremdheitserfahrungen etwa könnten im Rahmen, den die Geschichte bereitstellt, sensibel-heterogen thematisiert werden. Gefühle wie Wagnis, Angst und Erleichterung, Unsicherheit und Schutz sowie die Bedeutung von Begleiter*innen (irdischen wie transzendenten) lassen sich facettenreich unter Anerkennung der Einzelnen in den Religionsunterricht einbringen. Darüber hinaus kann die Fremdheitserfahrung, die sich durch die traditionell rassistische bildliche Darstellung „weißer“ Protagonisten ergibt, durch „Heranzoomen“ der Kategorie „race“ in die Wahrnehmung der Lehrperson treten. So wäre die Auswahl des Materials zu reflektieren. Insbesondere wird deutlich, dass die sozio-kulturell geprägten Machtsysteme strukturelle Abwertungen in Bezug auf „race“ und „gender“ hervorbringen. Und: Diese Abwertung lässt sich intersektional entschlüsseln.

7 An dieser Stelle kann keine vollständig durchdachte didaktische Aufbereitung des Tobit-Buches für die Grundschule geleistet werden. Vielmehr werden hier einzelne „Zoom-Aspekte“ vorgestellt und auf das entworfene Setting bezogen. Dies bildet Grundlage, Inspiration und Motivation für weitere didaktische Überlegungen und konkrete unterrichtliche Handlungen.

Gleichzeitig bleibt in diesem Prozess des „Zoomens“ bewusst, dass weitere Kategorien wie z.B. Dis-/Ability oder sexuelle Orientierung in diesem Gewebe existieren, aber noch nicht für unterrichtliche Prozesse „scharf“ gestellt wurden. Zudem besteht Offenheit dafür, dass im Unterrichtsgeschehen weitere Aspekte in den Focus gelangen, die bei der Planung nicht prospektiv erfasst wurden.

Es bleibt eine große Wahrnehmungsbereitschaft und Sensibilität für das größere und komplexe Gesamtgefüge erhalten. Das besondere Potenzial des „Zoomens“ liegt gerade in der Detailschärfe, die zwar auch die Makroebene betreffen kann, nicht aber den Anspruch erhebt, Diversität in ihrer Komplexität zu erfassen. Unterdrückungs- wie auch die lebendigen Aufbruchsstrukturen von einzelnen Situationen/Themen in religionsunterrichtlichen Prozessen können genauer angesehen und genutzt werden. Dabei gilt es anzuerkennen: Auch wenn ich als Lehrperson den Unterricht arrangiere, Situationen inszeniere, Lernprozesse ansetze, Medien und Methoden ganz konkret vorbereite und Handlungen anleite, sowie Interaktionen moderiere, kann ich keinesfalls alle Heterogenitätsebenen gleichermaßen ins Geschehen einbringen. Dennoch aber sind Unterrichtsprozesse dort „scharf zu stellen“, wo sich abwertende und einengende Machtverhältnisse aufdrängen, sie produktiv aufgedeckt werden oder in Lernprozesse „verwickelt“ werden können. Dieses „Hin-Zoomen“ kann auch Lehrer*innen selbst Chancen eröffnen, mit den eigenen Haltungen im Hinblick auf Vielfalt noch einmal beweglicher, lebendiger, kritischer und kreativer umzugehen. *Und:* „Zoomen“ kann zu einer Lebenskompetenz für die Schüler*innen werden, indem sie lernen, dass Heterogenität nicht zu Blockaden und Abwehr, sondern zu neuer Beweglichkeit und lebendigen, tieferen wie auch kritischen Einsichten führt.

Dies ist bildend nicht zuletzt, weil dies dem Leben – dem der Lehrpersonen und dem der Schüler*innen – entspricht und damit zum erweiterten Verständnis ihrer selbst wie auch der religionsunterrichtlichen Inhalte beiträgt.

„Zoomen“ ist in diesem Sinne als Handwerkszeug bzw. Zugang für Religionspädagog*innen zu verstehen, der anerkennt, dass wir zwar nicht alles gleichzeitig wahrnehmen können, aber die Komplexität des Lebens nicht automatisch reduziert werden muss.⁸ So könnte in religionspädagogischen Handlungsräumen „Zoompunkt“ für „Zoompunkt“ dem Gewebe des Lebens in seinen Diversitäten näher auf die Spur gekommen werden. Um Religionslehrer*innen bei diesen Entdeckungen und Prozessen in der Praxis mit den Schüler*innen inspirierend anzuleiten und konstruktiv zu begleiten, wurden Leitlinien entwickelt, die wir als Beitrag zur Einübung in die Zoom-Kompetenz verstehen.

7. Intersektional sensible Leitlinien – Ein Beitrag zur Einübung von Zoom-Kompetenz für eine veränderte Praxis

Entsprechend der Grundidee des „Zoomens“ sind auf dem Internetportal www.inrev.de (Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt) Leitlinien zur Gestaltung eines an Vielfalt orientierten Religionsunterrichts veröffentlicht.⁹ Diese Leitlinien wurden

⁸ Annedore Prengel selbst bezeichnet dies als Illusion der Vielfalt, wenn man meinte man könne alle Heterogenitäten gleichermaßen erfassen (Prengel 2007).

⁹ Online verfügbar unter: <https://inrev.de/leitlinien-fuer-einen-inklusive-religionsunterricht/> (Download 25.10.2019).

von verschiedenen Arbeitsgruppen im Rahmen des Projekts zur Entwicklung einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt am Comenius-Institut entwickelt, an dem Vertreter*innen aus Schule, Fortbildung und Hochschule mitgewirkt haben (Pithan 2019).¹⁰ Sie bieten eine konkrete Möglichkeit für Religionslehrer*innen praxisnah über „Selbstreflexion und Diskussion verschiedener Heterogenitätsdimensionen“¹¹ die gängigen Wahrnehmungen der Schüler*innen und Unterrichtswirklichkeit aufzubrechen, zu verschieben und so sensible Unterrichtsprozesse in Vielfalt anzuregen. Diese Leitlinien versuchen eben nicht „das Ganze“ des intersektionalen Gewebes „auf einmal“ in den Blick zu bekommen, sondern fokussieren mit verschiedenen Fragen und Impulsen auf Heterogenitätskategorien wie Dis-/Ability, Gender, sexuelle Vielfalt/Lebensformen, Kultur, Religion, soziale Ungleichheit.¹²

Zu jeder Strukturkategorie wird eine Einleitung angeboten, die den eingenommenen Blickwinkel und den dazu relevanten theoretischen Hintergrund skizziert.

Dann wird anhand der inklusionsrelevanten Dimensionen „Kultur“, „Struktur“ und „Praxis“ durch Leitfragen der eigene Blick für Verhinderung sowie Ermöglichung von Vielfalt im schulischen Religionsunterricht sensibilisiert.

Im zoomenden Blick auf Dis-/Ability wird beispielsweise im Horizont „Kultur“ formuliert: „*Dis-/Ability-sensiblen RU liegt die Annahme zugrunde, dass Vorstellungen von Behinderung und Normalität historisch, kulturell und religiös gewachsen und damit veränderbar sind*“¹³ (Leitlinie 6). Dieses differenzierte Verständnis von Behinderung wird durch verschiedene Fragen auf den eigenen Religionsunterricht hin konkret handhabbar gemacht, etwa durch die Frage: „*Regt mein RU dazu an, auf Zuschreibungen zu achten, die Menschen aufgrund ihrer individuellen physischen, psychischen und sozialen Voraussetzungen Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeordnet werden, und diese Zuschreibungen zu hinterfragen*“.¹⁴ Beim scharf gestellten Blick in eine „Praxis“, die sensibel auf die Kategorie Gender in religionsunterrichtlichen Prozessen fokussiert, wird beispielsweise mit Leitlinie 8¹⁵ angeregt sich damit zu befassen: „*Setze ich Materialien (z.B. Texte, Filmausschnitte, Bilder) ein, die Geschlechterstereotype durchbrechen?*“¹⁶ oder „*Können sich die Schüler*innen in meinem RU, z.B. anhand von Biografien und Begegnungen, mit verschiedenen Modellen von Weiblichkeit, Männlichkeit, Transgender, Queer auseinandersetzen?*“¹⁷ und konkret auf die Begegnung mit der Bibel bezogen: „*Lernen die Schüler*innen in meinem RU unterschiedliche Weisen des Frau- und Mann-Seins in der Bibel, im Christentum und anderen religiösen Traditionen kennen?*“¹⁸

10 Vgl. zu diesem Absatz generell die Ausführungen von Annebelle Pithan (2019) in der Einleitung, auf der die Darstellung basiert.

11 Charakterisierung der Leitlinien auf <https://inrev.de/> (Download 25.10.2019).

12 Vgl. <https://inrev.de/2019/06/18/einleitung-leitlinien/> (Download 25.10.2019). Bisher stehen auf der Internetplattform Leitlinien zu Gender, Sexuelle Orientierungen, Dis-/Ability zur Verfügung.

13 <https://inrev.de/2019/06/18/leitlinien-dis-ability/>, S.9, (Download 25.10.2019).

14 Ebd.

15 Leitlinie 8 lautet: „Im geschlechtersensiblen RU begegnen Schüler*innen unterschiedlichen Ausprägungen von Geschlecht und reflektieren diese auch im Blick auf die Erweiterung ihrer eigenen Geschlechteridentitäten bzw. geschlechtsbezogenen Selbstverständnisse.“ Online verfügbar unter: <https://inrev.de/2019/06/18/leitlinien-gender/>, S.8, (Download 25.10.2019).

16 <https://inrev.de/2019/06/18/leitlinien-gender/>, S.9, (Download 25.10.2019).

17 Ebd.

18 Ebd.

Insbesondere bei den letzten beiden Beispielen zeigt sich, dass sich auch bei zoomender Fokussierung eine Sensibilität für die anderen intersektionalen Bereiche, wie „sexuelle Orientierung“ oder „Religion“, ergibt und diese ebenfalls im Blick gehalten werden. Die Auseinandersetzung mit einzelnen Leitlinien und den damit verbundenen Fragen geben so Lehrpersonen – für die oben beschriebene 2. Klasse, wie auch für alle anderen Schulstufen – „Tools“ an die Hand, den „zoomenden“ Blick einzuüben und intersektionale Verflechtungen im Unterrichtsgeschehen wahrzunehmen, diese kritisch-verändernd zu reflektieren bzw. neu handlungsfähig zu werden. Auf diese Weise motivieren und verhelfen die Leitlinien dazu eine „Haltung der Anerkennung von Vielfalt“ (Pithan 2019, 1) im Religionsunterricht schrittweise anzubahnen.

Konkrete Arbeit mit den Leitlinien kann so die eigenen „Normalitätskonstruktionen“ lebendig ins Wanken bringen, ja erzeugt mitunter sogar eine befreiende Verunsicherung.

Dabei kann für den entdeckend-„zoomenden“ Umgang mit Intersektionalität im Religionsunterricht und die Nutzung der Leitlinien gelten, was Tupoka Ogette zu rassismuskritischen Prozessen schreibt:

„... wenn du manchmal Frust oder Unsicherheit darüber empfindest, was du sagen kannst oder möchtest, ohne Menschen zu verletzen – denn ich gehe natürlich davon aus, dass Du dies auf keinen Fall möchtest – dann möchte ich dir noch folgende Gedanken mitgeben, die auch mir geholfen haben: Freu dich! *Unsicherheit ist gut*. Sie bedeutet, dass Veränderung in der Luft liegt. Und Veränderung braucht den Zweifel, das Nachdenken, das neu Justieren und die damit einhergehende Unsicherheit. Und Dinge zu verändern, die viele Jahrhunderte so oder so waren, dauert. Das geschieht nicht über Nacht [...] Aber du musst dann auch bereit sein, [...] Verantwortung für das eigene Sprechen zu übernehmen.“ (Ogette 2018, 79f.)¹⁹

Literatur

- Combahee River Collective, The Combahee River Collective Statement. Online verfügbar unter: <http://circuitous.org/scraps/combahee.html> (Download 07.12.2016).
- Crenshaw, Kimberlé W., Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, 1989. Online verfügbar unter: http://allisonbolah.com/site_resources/reading_list/Demarginalizing_Crenshaw.pdf (Download 17.06.2019).
- Eisen, Ute E./Gerber, Christine/Standhartinger, Angela, Doing Gender – Doing Religion. Zur Frage nach der Intersektionalität in den Bibelwissenschaften. Eine Einleitung, in: Eisen, Ute E./Gerber, Christine/Standhartinger, Angela (Hg.), Doing Gender – Doing Religion. Fallstudien zur Intersektionalität im frühen Judentum, Christentum und Islam, Tübingen 2013, 1–36.
- Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Online verfügbar unter: <https://inrev.de/> (Download 25.10.2019).
- Jost, Renate, Feministisch-exegetische Hermeneutiken des Ersten Testaments, in: Utzschneider, Helmut/Blum, Erhard (Hg.), Lesarten der Bibel. Untersuchungen zu einer Theorie der Exegese des Alten Testaments, Stuttgart 2006, 255–274.

¹⁹ Ogette äußert sich mit diesen Worten im Kontext von Rassismus zur Veränderung der unausweichlich rassistisch-kolonialistischen Durchwirkung der Sprache, die von Weißen als „normal“ genutzt wird.

- Lenz, Ilse, Wechselwirkende Ungleichheiten. Von den Dualismen zur Differenzierung von Differenzen, in: Löw, Martina (Hg.), Vielfalt und Zusammenhalt. Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012. Teilband 1, Frankfurt a.M./New York 2014, 843–858.
- Müllner, Ilse, Erzählen gegen das Schweigen. Narrative Darstellungen sexueller Gewalt im Ersten Testament, in: Jakobs, Monika (Hg.), Missbrauchte Nähe. Sexuelle Übergriffe in Kirche und Schule, Fribourg 2011, 51–91.
- Ogette, Tupoka, exit RACISM – rassismuskritisch denken lernen, Münster 2018.
- Pithan, Annebelle, Einleitung – Leitlinien für einen inklusiven und an Vielfalt orientierten Religionsunterricht, 2019. Online verfügbar unter: <https://inrev.de/2019/06/18/einleitung-leitlinien/> (Download 25.10.2019).
- Pithan, Annebelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten, Gender und Religionspädagogik der Vielfalt. Einleitung, in: Pithan, Annebelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 9–28.
- Prenzel, Annedore, Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt, in: Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar, Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze, Frankfurt a.M. 2007, 49–67.
- Prenzel Annedore, Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. WiFF Fachforum: Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik – Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte – 29.06.2010 – München – weitere Informationen, 2010. Online verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prenzel.pdf (Download 18.06.2019).
- Prenzel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden 2010.
- Spiering-Schomborg, Nele, Manifestation von Ungleichheit. Exegetische und bibeldidaktische Perspektiven zur Hagar-Erzählung im Horizont von Intersektionalität und Vielfalt, in: Knauth, Thorsten/Jochimsen, Maren A. (Hg.), Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Geschlecht, Religion und sozialem Status für religiöse Bildung, Münster/New York 2017, 61–78.
- Walgenbach, Katharina, Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, Opladen/Toronto 2017.
- Wischer, Mariele, Lebens-Texte – genderreflektiert. Befreiende Bibeltexte für Kinder und Jugendliche, in: Pithan, Annebelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 273–286.