

# Handbuch Religionspädagogische Hermeneutik

Herausgegeben von  
CLAUDIA GÄRTNER,  
MARTINA KUMLEHN,  
KONSTANTIN LINDNER,  
BERND SCHRÖDER,  
HENRIK SIMOJOKI  
und JAN WOPPOWA

---

Mohr Siebeck

Handbuch  
Religionspädagogische Hermeneutik





# Handbuch Religionspädagogische Hermeneutik

Herausgegeben von

Claudia Gärtner, Martina Kumlehn,  
Konstantin Lindner, Bernd Schröder,  
Henrik Simojoki und Jan Woppowa

Mohr Siebeck

*Claudia Gärtner*, geboren 1971; Studium der Kath. Theologie, Kunst und Erziehungswissenschaften; 1997–2001 wiss. Mitarbeiterin in Münster; 2001 Promotion; 2001–06 Gymnasiallehrerin mit den Fächern Kunst und Katholische Religionslehre, 2006–11 wiss. Mitarbeiterin in Münster; 2011 Habilitation; Professorin für Praktische Theologie in Dortmund.

*Martina Kumlehn*, geboren 1966; Studium der Ev. Theologie und der Germanistik; 1996–98 Referendariat an einem Gymnasium in Celle; 1998 Promotion; 1998–2005 wiss. Assistentin am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Ev.-Theol. Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, 2005–07 Vertretung des Lehrstuhls für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät Rostock; 2006 Habilitation; Professorin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät Rostock.

*Konstantin Lindner*, geboren 1976; Studium der Kath. Theologie, Germanistik, Geschichte und Erziehungswissenschaften; 2001–02 wiss. Mitarbeiter an der Universität Regensburg, 2002–06 und 2008–11 wiss. Mitarbeiter an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; 2006 Promotion; 2006–08 gymnasiales Referendariat; 2015 Habilitation; Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Kath. Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

*Bernd Schröder*, geboren 1965; Studium der Ev. Theologie und der Judaistik; 1995 Promotion; 2000 Habilitation; 2001–11 Professor für Religionspädagogik an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken; Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen.

*Henrik Simojoki*, geboren 1975; Studium der Ev. Theologie; 2004–06 Vikariat in Ansbach; 2001–03, 2006–11 wiss. Mitarbeiter an der Universität Tübingen; 2011–12 Professurvertretung an der Universität des Saarlandes; 2012 Habilitation; 2012–20 Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Ev. Theologie der Universität Bamberg; Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

*Jan Woppowa*, geboren 1974; Studium der Kath. Theologie, Mathematik und Erziehungswissenschaften; 2000–05 wiss. Mitarbeiter an der Universität Bonn; 2005 Promotion; 2005–07 Referendariat; 2007–09 Gymnasiallehrer in Bielefeld; 2009–13 Referent für Religionspädagogik und Lehrerfortbildung in Vechta und Osnabrück; 2024 Habilitation; Professor für Religionsdidaktik am Institut für Kath. Theologie an der Universität Paderborn.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung:  Deutsche  
Forschungsgemeinschaft

ISBN 978-3-16-163555-7 / eISBN 978-3-16-164492-4  
DOI 10.1628/978-3-16-164492-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.

Publiziert von Mohr Siebeck Tübingen 2025.

© Claudia Gärtner, Martina Kumlehn, Konstantin Lindner, Bernd Schröder, Henrik Simojoki und Jan Woppowa (Hg.); Beiträge: jeweiliger Autor/jeweilige Autorin.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Lizenz „Creative Commons Namensnennung – Nichtkommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International“ (CC BY-NC-ND 4.0). Eine vollständige Version des Lizenztextes findet sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Jede Verwendung, die nicht von der oben genannten Lizenz umfasst ist, ist ohne Zustimmung der jeweiligen Urheber unzulässig und strafbar.

Gedruckt auf alterungsbeständiges Papier. Satz: epline, Bodelshausen.

Mohr Siebeck GmbH & Co. KG, Wilhelmstraße 18, 72074 Tübingen, Deutschland  
[www.mohrsiebeck.com](http://www.mohrsiebeck.com), [info@mohrsiebeck.com](mailto:info@mohrsiebeck.com)

## Vorwort

Die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin befindet sich in einem stetigen Wandel. Während bis in die 1980er Jahre hermeneutische und historische Forschungsansätze vorherrschten, wurden ab den 1990er Jahren zunehmend empirische Methoden integriert. Diese Entwicklung brachte jedoch ein Ungleichgewicht mit sich: Während die empirischen Zugänge methodologisch reflektiert wurden, blieb eine vergleichbare Diskussion für die hermeneutischen Dimensionen religionspädagogischer Forschung bislang weitgehend aus. Die methodologische Fundierung hermeneutischer Zugänge stellt somit ein gravierendes Desiderat der Religionspädagogik als Disziplin dar, weil sie einerseits einen unaufgebbaren Eigenwert besitzt und weil andererseits hermeneutische Verfahren für *alle* religionspädagogischen Forschungsmethoden (inklusive historischer, empirischer u. a. Zugänge) unerlässlich sind. Das vorliegende Handbuch ist das Ergebnis eines interdisziplinär ausgerichteten Forschungsprojekts, das sich der Herausforderung gestellt hat, dieses Forschungsdefizit mehrperspektivisch zu bearbeiten.

Ursprünglich hätte das Handbuch in gemeinsamer Verantwortung von evangelischer, katholischer und islamischer Religionspädagogik (und mit Blick auf jüdische Religionspädagogik) herausgegeben werden sollen, um der konfessionellen und religiösen Pluralität der Religionspädagogiken Ausdruck zu verleihen sowie die interreligiöse Theoriebildung zu fördern. Nach einer guten Zusammenarbeit ließ sich dieses Vorhaben aus kontingenten Gründen jedoch leider nicht im zunächst intendierten umfänglichen Sinne verwirklichen.

Die Herausgeber:innen haben in einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanzierten wissenschaftlichen Netzwerk in drei Zugängen das entsprechende interdisziplinäre Feld und die jeweiligen Bezugsdiskurse vermessen. In internen Arbeitstreffen wurde das Forschungsfeld abgesteckt und strukturiert, zudem wurden leitende Fragestellungen und Perspektiven entwickelt. Auf zwei interdisziplinären Tagungen haben externe Referent:innen diese ersten Überlegungen interdisziplinär und konzeptionell differenziert und zugespitzt – und damit auch für grundlegende Veränderungen in der Struktur und Gliederung des Handbuchs gesorgt. Anschließend erklärten sich dankenswerterweise viele Autor:innen

aus unterschiedlichen Disziplinen bereit, sich auf die vorgegebene Konzeption und die leitenden Fragestellungen einzulassen, um so zu einem sehr vielfältigen und facettenreichen, aber dennoch einheitlich und übersichtlich strukturierten Handbuch beizutragen.

Das Handbuch richtet sich an Studierende, Lehrende und Forschende im Bereich der Religionspädagogik sowie an interessierte Wissenschaftler:innen aus benachbarten Disziplinen. Als Referenzwerk soll es zukünftige Forschungsvorhaben in methodischer Hinsicht unterstützen und zur methodologischen Weiterentwicklung des Faches beitragen. Darüber hinaus soll es als Grundlage für die Entwicklung von Standards in der religionspädagogischen Forschung dienen, auch im Hinblick auf Drittmittelwerbung und Evaluation von Forschungsergebnissen.

Auf ein Gesamtliteraturverzeichnis haben wir verzichtet. Bibliografische Nachweise finden sich durchweg in den Fußnoten, jedes Teilkapitel schließt zudem mit Hinweisen auf Literatur zur Vertiefung. Alle angeführten Internetquellen wurden im Zuge der abschließenden Korrekturen im März 2025 verifiziert.

Das Handbuch wäre ohne die Unterstützung der vielen Referent:innen und Autor:innen nicht möglich geworden, die sich auf das hermeneutisch und methodologisch nicht immer einfache Projekt eingelassen haben. Ihnen gilt unser besonderer Dank. Bedanken möchten wir uns auch bei den Mitarbeitenden des Verlags Mohr Siebeck, die die Idee des Handbuchs von Beginn an unterstützt haben, insbesondere bei Tobias Stäbler und Dr. Katharina Gutekunst.

Ein großes Dankeschön gebührt auch den studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, die das Manuskript akribisch bearbeitet haben: Lukas Brockmann, Benedikt Laurenz, Anne-Sophie Lehmann, Lisa Pahnke, Franziska Sommer.

Das diesem Handbuch zugrundeliegende Forschungsprojekt und die vorliegende Publikation wurden von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert. Für die großzügige finanzielle Unterstützung sei nachdrücklich Dank gesagt.

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                       |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Vorwort.....                                                                                                          | V         |
| <i>Claudia Gärtner, Martina Kumlehn, Konstantin Lindner,<br/>Bernd Schröder, Henrik Simojoki, Jan Woppowa</i>         |           |
| <b>I. Einleitung .....</b>                                                                                            | <b>1</b>  |
| <i>Claudia Gärtner, Martina Kumlehn, Konstantin Lindner,<br/>Bernd Schröder, Henrik Simojoki, Jan Woppowa</i>         |           |
| <b>II. Religionspädagogische Hermeneutik: Verortung –<br/>Grundlegung – Operationalisierung – Gütekriterien .....</b> | <b>10</b> |
| <i>Claudia Gärtner, Martina Kumlehn, Konstantin Lindner,<br/>Bernd Schröder, Henrik Simojoki, Jan Woppowa</i>         |           |
| <b>III. Hermeneutische Perspektiven<br/>evangelischer und katholischer Theologie</b>                                  |           |
| Einleitung.....                                                                                                       | 67        |
| III.1 Hermeneutik Exegetischer Theologie .....                                                                        | 69        |
| <i>Ilse Müllner</i>                                                                                                   |           |
| III.2 Hermeneutik Historischer Theologie .....                                                                        | 85        |
| <i>Heidrun Dierk</i>                                                                                                  |           |
| III.3 Hermeneutik Systematischer Theologie .....                                                                      | 99        |
| <i>Ulrich H. J. Körtner</i>                                                                                           |           |
| III.4 Hermeneutik Praktischer Theologie .....                                                                         | 113       |
| <i>Manuel Stetter</i>                                                                                                 |           |
| III.5 Hermeneutik Interkultureller Theologie .....                                                                    | 127       |
| <i>Claudia Jahnel</i>                                                                                                 |           |

**IV. Perspektiven aus theologisch relevanten  
hermeneutischen Diskursen**

|                                               |     |
|-----------------------------------------------|-----|
| Einleitung.....                               | 141 |
| IV.1 Hermeneutik Ökumenischer Theologie ..... | 145 |
| <i>Dorothea Sattler</i>                       |     |
| IV.2 Hermeneutik der Religionstheologie ..... | 159 |
| <i>Reinhold Bernhardt</i>                     |     |
| IV.3 Hermeneutik Islamischer Theologie .....  | 173 |
| <i>Hamideh Mohagheghi</i>                     |     |
| IV.4 Hermeneutik im Genderdiskurs .....       | 185 |
| <i>Saskia Wendel</i>                          |     |
| IV.5 Hermeneutik postkolonialer Diskurse..... | 197 |
| <i>Bettina Brandstetter</i>                   |     |

**V. Hermeneutische Perspektiven aus zentralen  
Bezugswissenschaften der Religionspädagogik**

|                                                 |     |
|-------------------------------------------------|-----|
| Einleitung.....                                 | 211 |
| V.1 Philosophische Hermeneutik .....            | 213 |
| <i>Karen Joisten</i>                            |     |
| V.2 Kulturwissenschaftliche Hermeneutik.....    | 231 |
| <i>Andreas Kubik</i>                            |     |
| V.3 Bildungswissenschaftliche Hermeneutik ..... | 245 |
| <i>Eva Matthes</i>                              |     |
| V.4 Hermeneutik des Rechts.....                 | 259 |
| <i>Ino Augsburg</i>                             |     |

**VI. Hermeneutische Reflexion und Arbeitsweisen  
in religionspädagogischen Forschungsformaten**

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Einleitung.....                                                     | 273 |
| VI.1 Hermeneutik historischer Forschung in der Religionspädagogik . | 277 |
| <i>David Kabisch</i>                                                |     |

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| VI.2 Hermeneutik qualitativ-empirischer Forschung in der<br>Religionspädagogik.....  | 293 |
| <i>Stefanie Lorenzen</i>                                                             |     |
| VI.3 Hermeneutik quantitativ-empirischer Forschung in der<br>Religionspädagogik..... | 307 |
| <i>Ulrich Riegel</i>                                                                 |     |
| VI.4 Hermeneutik systematisierender Forschung in der<br>Religionspädagogik.....      | 321 |
| <i>Mirjam Schambeck sf</i>                                                           |     |
| VI.5 Hermeneutik vergleichender Forschung in der<br>Religionspädagogik.....          | 335 |
| <i>Bernd Schröder</i>                                                                |     |

## **VII. Religionspädagogische Subjekthermeneutik**

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Einleitung.....                                                     | 349 |
| VII.1 Das Subjekt in seiner Erfahrungswelt .....                    | 353 |
| <i>Andrea Lehner-Hartmann und David Novakovits</i>                  |     |
| VII.2 Das Subjekt in seiner lebensgeschichtlichen Entwicklung ..... | 367 |
| <i>Konstantin Lindner</i>                                           |     |
| VII.3 Das Subjekt in seiner Identitätsarbeit .....                  | 381 |
| <i>Tanja Gojny</i>                                                  |     |
| VII.4 Das Subjekt in seiner Sozialität .....                        | 395 |
| <i>Bernhard Grümmme</i>                                             |     |
| VII.5 Das Subjekt in seiner Intersektionalität.....                 | 409 |
| <i>Ulrike Witten</i>                                                |     |

## **VIII. Religionspädagogische Religionshermeneutik**

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| Einleitung.....                                           | 423 |
| VIII.1 Religionsverständnis und Religionshermeneutik..... | 425 |
| <i>Martina Kumlehn</i>                                    |     |
| VIII.2 Religionsästhetik .....                            | 439 |
| <i>Claudia Gärtner</i>                                    |     |

## **X** Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| VIII.3 Religionswandel im Spannungsfeld von Individualisierungs- und Säkularisierungstheorien ..... | 453 |
| <i>Judith Könemann</i>                                                                              |     |
| VIII.4 Globale Religionshermeneutik und postkoloniale Perspektiven                                  | 467 |
| <i>Henrik Simojoki</i>                                                                              |     |
| VIII.5 Religion in einer Kultur der Digitalität .....                                               | 481 |
| <i>Thomas Schlag</i>                                                                                |     |

## **IX. Religionspädagogische Kommunikationshermeneutik**

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| Einleitung.....                                             | 495 |
| IX.1 Hermeneutik interpersonalen Kommunikation .....        | 499 |
| <i>Karin Peter und Helena Stockinger</i>                    |     |
| IX.2 Hermeneutik interkultureller Kommunikation .....       | 513 |
| <i>Martina Kraml</i>                                        |     |
| IX.3 Hermeneutik interkonfessioneller Kommunikation .....   | 529 |
| <i>Jan Woppowa</i>                                          |     |
| IX.4 Hermeneutik interreligiöser Kommunikation .....        | 543 |
| <i>Fahimah Ulfat, Asher Mattern und Reinhold Boschki</i>    |     |
| IX.5 Hermeneutik interweltanschaulicher Kommunikation ..... | 559 |
| <i>Joachim Willems</i>                                      |     |

## **X. Religionspädagogische Texthermeneutik**

|                                               |     |
|-----------------------------------------------|-----|
| Einleitung.....                               | 573 |
| X.1 Erschließung von Tora und Talmud .....    | 577 |
| <i>Bruno Landthaler und Hanna Liss</i>        |     |
| X.2 Erschließung biblischer Texte .....       | 589 |
| <i>Mirjam Zimmermann und Ruben Zimmermann</i> |     |
| X.3 Erschließung von Koran und Hadithen ..... | 603 |
| <i>Bernd Ridwan Bauknecht</i>                 |     |
| X.4 Erschließung von Literatur .....          | 617 |
| <i>Georg Langenhorst</i>                      |     |

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| X.5 Erschließung systematischer und philosophischer Texte ..... | 631 |
| <i>Sabine Pemsel-Maier</i>                                      |     |

## **XI. Religionspädagogische Lebenswelthermeneutik**

|                                           |     |
|-------------------------------------------|-----|
| Einleitung.....                           | 643 |
| XI.1 Zugänge zur sozialen Verortung ..... | 647 |
| <i>Britta Konz</i>                        |     |
| XI.2 Zugänge zu Problemwahrnehmungen..... | 661 |
| <i>Jan-Hendrik Herbst</i>                 |     |
| XI.3 Zugänge zu Praktiken .....           | 675 |
| <i>Hanna Roose</i>                        |     |
| XI.4 Zugänge zu Symbolisierungen .....    | 689 |
| <i>Michael Meyer-Blanck</i>               |     |
| XI.5 Zugänge zur populären Kultur .....   | 703 |
| <i>Lena Tacke</i>                         |     |
| Verzeichnis der Autor:innen .....         | 715 |
| Namensregister .....                      | 719 |
| Sachregister .....                        | 723 |

## VII.5 Das Subjekt in seiner Intersektionalität

*Ulrike Witten*

### 1. Subjekthermeneutische Herausforderungen im Feld

Als Folge der verstärkten Wahrnehmung erst des Pluralitäts- und dann des Heterogenitätsdiskurses innerhalb der Religionspädagogik gehört Intersektionalität inzwischen zu den zentralen Theorie-Bausteinen einer heterogenitätssensiblen Religionspädagogik. Bereits 2017 problematisierte Reinhold Boschki, dass das Bekenntnis zur Subjektorientierung „zu allgemein und abstrakt“ bleibe und der Blick „auf die konkreten Subjekte zu richten [sei], die als Mädchen und Jungen, Jugendliche und Erwachsene, Männer und Frauen in Berührung mit religiösen Bildungsmaßnahmen kommen (sollen)“.<sup>1</sup> Er reflektiert weiter:

„Auch wird die grundsätzliche Ambivalenz des Subjekts zu wenig reflektiert, wenn der Fokus religionspädagogischer Theoriebildung einseitig auf dem Subjekt als bildungsnah und lernbereit liegt. Macht-, gesellschafts- und ökonomiekritische Analysen müssen stärker rezipiert werden, um die sozialen Ohnmachtsstrukturen zu erfassen, in denen Subjekte heute leben. Ebenso sind die Frage nach Gender und Intersektionalität in der religionspädagogischen Theorie immer noch unterbelichtet, zumindest in der deutschsprachigen Religionspädagogik.“<sup>2</sup>

Sieben Jahre später bekräftigen bspw. Andrea Lehner-Hartmann und David Novakovits dies in ihrem Beitrag zum „Subjekt in seiner Erfahrungswelt“ (→ Kap. VII.1) und diagnostizieren, dass in der Religionspädagogik inzwischen Pluralität und Heterogenität aufmerksam wahrgenommen werden. Die gesteigerte Aufmerksamkeit geht mit dem Bewusstsein einher, dass die Subjekte sich in unterschiedlichen Lebenssituationen und Lebenslagen befinden und nicht vorschnell in einer Gruppe homogenisiert werden sollten. Der Intersektionalitätsdiskurs erinnert daran, dass in Bezug auf das Subjekt die Differenzierungslinien von Alter, Geschlecht, sozioökonomischer Status, Milieu, religiös-weltanschaulicher Orientierung, Herkunft u. v.m. miteinander verschränkt sein können.

---

<sup>1</sup> REINHOLD BOSCHKI: Art. „Subjekt“ (2017), in: WiReLex: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/>.

<sup>2</sup> Ebd., 8.

Der Begriff Intersektionalität geht auf die Juristin Kimberlé W. Crenshaw und ihr Anliegen eines kritischen Schwarzen Feminismus zurück.<sup>3</sup> Ausgangspunkt war Crenshaws Beobachtung, dass tendenziell „Rasse“ und Geschlecht als sich gegenseitig ausschließende Erfahrungs- und Analyse-kategorien<sup>4</sup> in Antidiskriminierungsbemühungen betrachtet werden. Die Situation von Frauen of Colour wird nicht berücksichtigt, da ihre Benachteiligungen weder vom „weiß“ geprägten Feminismus noch von der auf die Situation von Männern ausgerichteten Anti-Rassismus-Bewegung gesehen wird. Crenshaw problematisiert, dass der Feminismus „in einem weißen Kontext entstanden ist“ und damit Frauen of Colour nicht nur übersehen, sondern sogar exkludiert werden, „wenn weiße Frauen auftreten und als Frauen sprechen.“<sup>5</sup> „Weiße Feministinnen nehmen nicht zur Kenntnis, wie ihre eigene ‚Rasse‘ bestimmte Aspekte des Sexismus mildert und sie sogar oft gegenüber anderen Frauen privilegiert und zu ihrer Dominanz über sie beiträgt. Die Folge ist, dass die feministische Theorie weiß bleibt und das Potenzial, ihre Analysen zu erweitern und zu vertiefen, nicht ausschöpfen kann.“<sup>6</sup> Ergänzend dazu fordert Crenshaw ein, „Sexismus in Schwarze Befreiungspolitikern“<sup>7</sup> zu integrieren: „Eine umfassendere theoretische und politische Agenda für die Schwarze Unterklasse muss die spezifischen und partikularen Belange Schwarzer Frauen berücksichtigen.“<sup>8</sup>

Um die Leerstelle für Schwarze Frauen sichtbar zu machen, nutzt Crenshaw als Analogie das Bild eines Verkehrsunfalls in einer Straßenkreuzung (*intersection*):

„The point is that Black women can experience discrimination in any number of ways and that the contradiction arises from our assumptions that their claims of exclusion must be unidirectional. Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions

3 Vgl. KIMBERLÉ CRENSHAW: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: The University of Chicago Legal Forum 1 (1989), 139–167, 149; <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. KIMBERLÉ CRENSHAW: Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren, in: Tanja Thomas/Ulla Wischermann (Hg.): Feministische Theorie und Kritische Medienkulturanalyse. Ausgangspunkte und Perspektiven (Critical studies in media and communication 19), Bielefeld 2020, 179–188.

4 CRENSHAW, Intersektion (s. o. Anm. 3), 179.

5 Ebd., 183.

6 Ebd.

7 Ebd., 184.

8 Ebd., 187.

and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination.“<sup>9</sup>

Die Benachteiligung Schwarzer Frauen ist der „Unfall“. Dieser kann auf Grund sexistischer oder rassistischer Diskriminierung oder auf Grund von *beidem* zustande kommen. Der analytische Fokus soll auf die *Überschneidungen* gelegt werden.<sup>10</sup> Es geht also nicht um die Aneinanderreihung von benachteiligenden Diskriminierungsfaktoren – wie es z. B. in der Figur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ bzw. des „muslimischen Migrantensohns aus der Großstadt“ zum Ausdruck gebracht wird,<sup>11</sup> sondern vielmehr um die *Überschneidungen*, die sich erst in der Kreuzung von benachteiligenden Faktoren ergeben. Unter anderem kritisiert Martina Thiele, dass die deutschsprachige Forschung Intersektionalität nicht selten vor allem hinsichtlich der Straßen wahrnimmt, wenn z. B. von Achsen der Differenz oder der Ungleichheit gesprochen wird, es müsse jedoch um die *Überschneidungen*, also Wechselwirkungen bzw. Interdependenzen oder Verwobenheiten gehen.<sup>12</sup>

Über rassistische wie sexistische Diskriminierungen hinaus hat der Intersektionalitätsdiskurs innerhalb der Ungleichheitsforschung erheblich an Aufmerksamkeit gewonnen. Betrachtet man tatsächlich die Wechselwirkungen und nicht allein die Additionen, können mindestens drei Wechselwirkungen empirisch aufgezeigt werden:

- a) Eine *Verstärkung* von Ungleichheitsfaktoren: Z. B. besteht für behinderte Menschen ein erhöhtes Risiko, sexualisierter Gewalt ausgesetzt zu sein. Das betrifft vor allem Frauen.<sup>13</sup> Auch Behinderung und Armut stehen

<sup>9</sup> CRENSHAW: Demarginalizing (s. o. Anm. 3), 149.

<sup>10</sup> MARTINA THIELE: Intersektionalität und Kommunikationsforschung: Impulse für kritische Medienanalysen, in: Thomas/Wischermann (Hg.): Feministische Theorie und Kritische Medienkulturanalyse (s. o. Anm. 3), 163–178, 164.

<sup>11</sup> ISABELL DIEHM: Migration und Religion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, in: Theo-Web 16 (2017), 15–25, 17. Diehm bezieht sich dabei auf RALF DAHRENDORF: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1968 und RAINER GEIßLER: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, in: Peter A. Berger/Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim/München 2005, 71–100.

<sup>12</sup> THIELE: Intersektionalität (s. o. Anm. 10), 164; KATHARINA WALGENBACH: Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten, in: Johannes Bilstein/Jutta Ecarius/Edwin Keiner (Hg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung, Wiesbaden 2011, 113–130, 113.

<sup>13</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hg.): Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderun-

in Wechselwirkung zueinander.<sup>14</sup> Ebenso ist seit Langem das Problem fehlender Bildungsgerechtigkeit in Deutschland bekannt. Nicht Leistung allein stellt das entscheidende Kriterium dar, wenn es um die Zuordnung von Schüler:innen zu Schulformen geht, sondern die soziale Herkunft spielt dabei ebenfalls eine Rolle, sodass Kinder aus weniger privilegierten Haushalten seltener das Gymnasium besuchen.<sup>15</sup>

- b) Ein *Ausgleich* von Ungleichheitsfaktoren: Verschiedene Heterogenitätsdimensionen können sich in ihrer Wechselwirkung auch ausgleichen. So geht bspw. die Integrations- und Inklusionsbewegung auf mittelschichtsprägte Elterninitiativen zurück, die benachteiligende Umstände für ihre Kinder mit Behinderung abbauen wollten.<sup>16</sup> Ein anderes Beispiel sind die sog. *pay gaps*, indem verschiedene Heterogenitätsdimensionen mit dem Einkommen ins Verhältnis gesetzt werden. Überwiegend zeigt sich, dass Frauen weniger verdienen als Männer, auch verdienen Menschen in Ostdeutschland weniger als in Westdeutschland. Wenn man allerdings Geschlecht und Arbeitsregion gemeinsam betrachtet, dann zeigt sich, dass sich in Ostdeutschland der sog. *gender pay gap* umdreht, da hier Frauen im Durchschnitt mehr als Männer verdienen.<sup>17</sup>
- c) Eine *Überlagerung* von Ungleichheitsfaktoren: Innerhalb interdependenter Heterogenitätsdimensionen werden verschiedene Ungleichheitsfaktoren überlagert von einer Heterogenitätsdimension, die dann als hauptsächliche „Ursache“ angesehen wird. Dies betrifft bspw. die „Migrantisierung“ oder „Muslimisierung“ als Praktiken der Differenzierung

---

gen in Deutschland. Kurzfassung, Bielefeld u. a. <sup>3</sup>2014, 19–26; <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94204/3bf4ebb02f108a31d5906d75dd9af8cf/lebenssituation-und-belastungen-von-frauen-mit-behinderungen-kurzfassung-data.pdf>.

14 Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Kurzfassung, [https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/sechster-armuts-reichtumsbericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2,XLII](https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/sechster-armuts-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2,XLII); ULRIKE WITTEN: Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung (Religionspädagogik innovativ 38), Stuttgart 2020, 51–55.

15 MATTHIAS TRAUTMANN/BEATE WISCHER: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden 2011, 55–60.

16 WITTEN: Inklusion und Religionspädagogik (s. o. Anm. 14), 45–51.

17 Vgl. die Auswertung der Arbeitsagentur zu Sozialversicherungspflichtig Vollzeitbeschäftigten der Kerngruppe unter [https://www.arbeitsagentur.de/datei/entgelte-2017-2021-nach-geschlecht-bund-und-laendern\\_ba147561.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/entgelte-2017-2021-nach-geschlecht-bund-und-laendern_ba147561.pdf). Allerdings variiert diese Angaben u. a. in Bezug auf die sog. Kerngruppe, denn eine andere Statistik zeigt (Gender Pay Gap: Verdienstabstand zwischen Frauen und Männern in West- und Ostdeutschland von 2006 bis 2023, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/157769/umfrage/verdienstabstand-zwischen-maennern-und-frauen-in-deutschland/>), dass Männer in Ostdeutschland zwar mehr verdienen, aber der Gender Pay Gap deutlich geringer als in Westdeutschland ausfällt.

und Diskriminierung:<sup>18</sup> Statt tatsächlich interdependente Ungleichheitsfaktoren wahrzunehmen, wie z. B. den sozio-ökonomischen Status, werden hier allein „Migrationshintergrund“ oder Religionszugehörigkeit als „Ursachen“ oder als „Probleme“ wahrgenommen.

Als *Zwischenfazit* kann formuliert werden: Eine intersektionale Perspektive ist weiterführend und es lohnt sich, Interdependenzen zu betrachten. Analytisch sollte die Aufmerksamkeit auf diejenigen Interdependenzen gelegt werden, bei denen sich machtvoll Differenzierungs- und Diskriminierungspraktiken wechselseitig verstärken, sodass eine gleichberechtigte Teilhabe gefährdet ist.

## 2. Einschlägige Wissensbestände und Referenztheorien

Inzwischen gehört eine Intersektionalitätsperspektive zu den gängigen differenztheoretischen Reflexionen innerhalb der Gender Studies, der Erziehungswissenschaften, der postkolonialen Ansätze und der Theologie.<sup>19</sup> Die Einschätzung Thorsten Knauths, dass eine gewisse Statusunklarheit bestünde, inwiefern Intersektionalität „in erster Linie eine Theorie, eine Forschungsmethode oder ein Handlungskonzept meint“<sup>20</sup>, gilt nach wie vor. Einend ist das „gemeinsame Anliegen, Intersektionalität als eine analytische Perspektive auf Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu verstehen und intersektionale Analysen in herrschafts- und benachteiligungskritischer Absicht durchzuführen.“<sup>21</sup>

Katharina Walgenbach, die den Intersektionalitätsbegriff in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft eingeführt hat, plädiert dafür, das Bild der Straßenkreuzung nicht zu starr zu nutzen, so als ob die Heterogeni-

**18** ALADIN EL-MAFAALANI: Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund und Migrantisierten, in: Albert Scherr/ders./Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden 2023, 1–17; ANNETTE MÜLLER: Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität, in: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012), 40–54, 44; DONJA AMIRPUR: Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive, Bielefeld 2016.

**19** THORSTEN KNAUTH: Art. „Intersektionalität“ (2020), in: WiReLex: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Intersektionalitt.100233>; THORSTEN KNAUTH/MAREN A. JOCHIMSEN (Hg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung, Münster/New York 2017; vgl. UTA HEIL: Intersektionalität in der Kirchengeschichte, in: Verkündigung und Forschung 67 (2022), 113–126; CLAUDIA JANSSEN: Intersektionale Bibelanalyse und Gegenwart, in: Zeitschrift für Neues Testament 25 (2022), H. 49, 107–121.

**20** KNAUTH: Intersektionalität (s. o. Anm. 19), 2.

**21** Ebd., 2.

tätsdimensionen „unbeeinflusst voneinander existieren“ und sich eben erst an der Kreuzung treffen würden, sondern stärker eine „integrale Perspektive“ einzunehmen.<sup>22</sup> Das bedeutet, „nicht allein von Interdependenzen zwischen Kategorien, sondern ebenfalls von interdependenten Kategorien auszugehen“ und „soziale Kategorien wie Ethnizität, Nation oder ‚Rasse‘ *in sich* bereits heterogen strukturiert“ wahrzunehmen.<sup>23</sup>

Die Intersektionalitätsperspektive unterstützt einerseits mit ihrer analytischen Kraft die Wahrnehmung von Heterogenität als „aufgeklärte Heterogenität“<sup>24</sup>. Indem Zusammenhänge in den Blick kommen, steigt die Aufmerksamkeit für Labelingprozesse. Andererseits teilt die Intersektionalitätsperspektive auch die Probleme des Heterogenitätsdiskurses: Das Auf-rufen von Heterogenität stellt diese mit her bzw. reifiziert diese zumindest. Und indem einzelne Heterogenitätsdimensionen unterschieden werden, um sie in ihrem Zusammenspiel analysieren zu können, besteht die Gefahr, sie essentialistisch zu verstehen. Bernhard Grümme benennt als weitere Probleme der Intersektionalitätsperspektive die „Reduktion auf eine bloße Beobachterperspektive“, die „typisierenden und klassifikatorischen Reifizierungstendenzen“, das Fehlen von Kriterien, „wie viele Kategorien [...] als Differenzlinien von Benachteiligung“ herangezogen werden und dass der „Intersektionalitätsbegriff eigentümlich blind gegenüber der Komplexität von Differenz [bleibe] [...] und Phänomene von kultureller, ethnischer oder religiöser Vielfalt“ übersehen werden.<sup>25</sup>

Die Intersektionalitätsperspektive führt dazu, Lebensbedingungen von Menschen und damit den Kontext von Subjekten differenzierter wahrnehmen und hinsichtlich der Produktion von Ungleichheit analysieren zu können. Zweifelsohne bringt dies aber auch eine Komplexitätssteigerung mit sich und es ist zu fragen, inwiefern ein Postulat von „Superdiversität“<sup>26</sup> noch über hermeneutische Kraft für ein Verstehen der Faktoren verfügt, die

22 WALGENBACH, Intersektionalität (s. o. Anm. 12), 118.

23 Ebd.

24 Vgl. BERNHARD GRÜMME: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg u. a. 2017, 91.

25 BERNHARD GRÜMME: Art. „Heterogenität“ (2017), in: WiReLex: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100317/>.

26 THORSTEN KNAUTH/SILE REINDL: Barrieren der Vielfalt. Schule und Religionsunterricht unter den Bedingungen sozio-ökonomischer Benachteiligung, in: Britta Konz/Anne Schröter (Hg.): DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten, Bad Heilbrunn 2022, 300–313, 306; ALADIN EL-MAFAALANI: Bildungsgerechtigkeit, Superdiversität und neue Ungleichheiten. Herausforderungen für multiprofessionelle Kooperation, in: Christian Fischer/Paul Platzbecker (Hg.): Aufholen nach Corona? Was Schule zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann, Münster 2023, 79–87.

die Bildungsprozesse von Subjekten prägen. Ebenso stellt sich die Frage, inwiefern dieses Postulat hilft, um in pädagogischen Kontexten handlungsfähig zu bleiben. So reflektiert Annedore Prengel, die schon sehr früh in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ eine Zusammenschau verschiedener „Bereichspädagogiken“ angestrebt hat, dass es „ein vergebliches Unterfangen [wäre], alle verschiedenen Perspektiven gleichzeitig und gleichgewichtig einnehmen zu wollen“<sup>27</sup>. Zudem besteht gerade auch in einer intersektionalen Perspektive die Gefahr, dass angesichts des gesteigerten Heterogenitätsbewusstseins benachteiligende Faktoren aus dem Blick geraten oder es zu einer problematischen Nichtbenennung kommt:

Es gibt „nicht nur Dekonstruktionen im progressiven, emanzipatorischen Sinne [...], sondern auch Dekategorisierungen von Behinderung, die dazu dienen, eine Betroffenengruppe unsichtbar und mundtot zu machen, indem man ihre Kollektivierung unter einem gemeinsamen Zeichen unterbindet. Sodann wirken ‚Dekonstruktionen‘ anti-emanzipatorisch, insofern sie die Wirkmacht dieser Kategorien und Kategorisierungen verschleiern.“<sup>28</sup>

Angesichts der herausgearbeiteten Herausforderungen, die mit der Intersektionalitätsperspektive verbunden sind, unterstützt eine genuin fachspezifische Betrachtung, dass diese Perspektive ihr Potenzial entfalten kann.

### **3. Impulse für eine religionspädagogische Subjekthermeneutik**

Die Intersektionalitätsperspektive in die Erforschung sowie Praxis religiöser Bildung einzutragen, bedeutet, Wahrnehmungen von Heterogenität und damit verbundene Deutungen kritisch zu reflektieren, um vorschnelle Zuschreibungen zu vermeiden, Stereotype aufzudecken sowie um Interdependenzen fundiert Bescheid zu wissen. Dabei geht die Analyse über eine multifaktorielle Betrachtung von Heterogenität hinaus, da mit der Intersektionalitätsperspektive eine klare Zielrichtung verbunden ist: Im Sinne einer religionspädagogischen Subjekthermeneutik gilt es, machtvollen und verwobene Differenzierungspraktiken aufzudecken, um Diskriminierungen und damit verbundene soziale Ungleichheit zu minimieren.

<sup>27</sup> ANNEDORE PRENGEL: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden 2019, XII.

<sup>28</sup> MAI-ANH BOGER: Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung. Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen, in: Bernhard Schimek u. a. (Hg.): Grenzen.Gänge. Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn 2022, 43–58, 47.

Eine intersektionale Forschungsperspektive fordert somit eine hohe hermeneutische Leistung ab. Um Intersektionalitäten sichtbar zu machen, bieten sich empirische Zugänge an, die auch in methodologischer Hinsicht intersektional bedacht werden müssen. Dies betrifft in mehrerlei Hinsicht hermeneutische Fragen: die Formulierung der Forschungsfrage, die Auswahl und Erhebung von Daten sowie deren Auswertung und die diskursive Einbettung der Ergebnisse. Zu reflektieren ist insbesondere der persönliche Zugang des bzw. der Forschenden sowie die damit verbundene Standortgebundenheit, und die Art und Weise, wie und von wem Daten interpretiert werden. Über die Möglichkeit, Forschung partizipativ auszugestalten, ist stärker nachzudenken.<sup>29</sup>

Ein quantitatives Vorgehen ermöglicht, Korrelationen (neu) aufzuzeigen, hat aber seine Grenzen darin, dass die erfragten Kategorien vorab bereits definiert werden müssen. In dieser Hinsicht bieten qualitative Erhebungen die Möglichkeit, offener zu erheben und bislang unbekannte Zusammenhänge herauszuarbeiten, was ein *theoretical sampling* erfordert.<sup>30</sup> Forschungspragmatisch liegen hier jedoch Begrenzungen, da bei der Intersektionalitätsperspektive offen bleiben sollte, welche und wie viele Heterogenitätsdimensionen reflexiv herangezogen werden und sich damit die Heterogenität des Samples immer weiter steigern müsste.<sup>31</sup> Eine forschungspragmatische Begrenzung ist daher transparent auszuweisen.

Überdies stellen sich die Fragen, wie machtvollen Differenzierungspraktiken, die zum Teil auch verschleiert werden, angemessen erhoben werden können<sup>32</sup> und welche Barrieren sich bei der Versprachlichung oder bei den damit einhergehenden Verstehensprozessen sowie durch das Gefälle zwischen Forschenden und Beforschten aufbauen können.<sup>33</sup> Diese hohen Anforderungen an ein hermeneutisch-reflexives Vorgehen gelten insgesamt

29 Vgl. dazu KATHRIN GANZ/JETTE HAUSOTTER: Intersektionale Sozialforschung (Sozialtheorie), Bielefeld 2020.

30 JÖRG STRÜBING: Grounded Theory und Theoretical Sampling, in: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2022, 587–606.

31 Vgl. dazu die Beiträge in SABINE HESS/NIKOLA LANGREITER/ELISABETH TIMM: Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen (Kultur und soziale Praxis), Bielefeld 2011.

32 ENCARNACIÓN GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ: Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? in: Sabine Hess/Nikola Langreiter/Elisabeth Timm (Hg.): Intersektionalität revisited (s. o. Anm. 31), 77–100.

33 ANJA HACKBARTH: Inklusion und Exklusion als Erfahrung. Praxeologisch-wissenschaftsoziologische Rekonstruktionen von Betroffenenperspektiven, in: Anika Albert/Ulrike Witten (Hg.): Diakonie zwischen Inklusion und Exklusion. Selbst- und Fremdbilder wahrnehmen, reflektieren, gestalten. Bielefeld 2025, 65–75.

für eine empirisch ausgerichtete heterogenitätsbezogene Forschung, die Reifizierung minimieren will.<sup>34</sup>

Es ist für religionspädagogische Kontexte sinnvoll, die Intersektionalitätsperspektive auf die Reflexion von Ungleichheit zu fokussieren, was sich in zwei Richtungen ausdifferenzieren lässt: Erstens gilt es, Subjekte in ihren Intersektionalitäten wahrzunehmen, zu analysieren, welche benachteiligenden Interdependenzen es gibt, wie sie entstehen und wie sie sich auswirken, um auf einen Abbau von Ungleichheit hinarbeiten zu können. Das könnte man im weitesten Sinne als einen intersektionalitätstheoretisch geschärften Blick sowie als ein Engagement für mehr Bildungsgerechtigkeit verstehen. Damit geht zweitens einher, selbstkritisch zu analysieren, inwiefern innerhalb der Lernorte religiöser Bildung durch Überkreuzungen „Unfälle“ entstehen. Während Ersteres das Subjekt in den Mittelpunkt der Analyse stellt, reflektiert Zweiteres die Strukturen.

„Unfälle“ entstehen bspw. für Lernende, die von der Teilhabe religionsbezogener Bildung ausgeschlossen sind, weil es im jeweiligen Kontext für sie kein eingerichtetes Angebot gibt. Das betrifft z. B. nicht für alle Schüler:innen angebotenen Religionsunterricht in Förderschulen, das fehlende Angebot von religionsbezogener Bildung im Ethikunterricht oder das häufige Fehlen eines eigenen Religionsunterrichts für islamische oder orthodoxe Schüler:innen. Hier überlagern sich jeweils verschiedene Ursachen. Die religiös-weltanschauliche Zugehörigkeit in Verwobenheit mit dem kontextuell vorhandenen Angebot schließt Lernende von religionsbezogener Bildung aus.<sup>35</sup> Insgesamt ist es nicht so leicht, die genauen „Unfallursachen“ ausfindig zu machen, weil sich Exklusionsprozesse auch tarnen. Ein weiteres Beispiel für einen „Unfall“ wäre die Mittelschichtorientierung im Bereich evangelischer Bildungsangebote. So gibt es Hinweise, dass bspw. Schulen in evangelischer Trägerschaft sozio-ökonomisch und auch im Blick auf die Bildungsabschlüsse heterogene Zielgruppen erreichen.<sup>36</sup> Jedoch wäre die Frage, ob die Differenzlinie Einkommen und Bildungsabschlüsse hier schwerer zu fassende habituelle Differenzlinien verschiedener Milieus überlagert, die nicht gleichermaßen repräsentiert sind.

34 Vgl. bspw. SABINE GABRIEL u. a. (Hg.): Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen, Wiesbaden 2021.

35 WOLFHARD SCHWEIKER/ULRIKE WITTEN: Inklusive Religionspädagogik und -didaktik der Vielfalt, in: Bernhard Grümme/Manfred Pirner (Hg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik. Stuttgart 2023, 255–268, 258–259.

36 ULRIKE WITTEN: Die uneingelösten Potenziale von Inklusion. Inklusionstheoretische und religionspädagogische Betrachtungen zum Umgang mit Heterogenität – nicht nur an evangelischen Schulen, in: Martin Schreiner (Hg.): Pluralitätsfähigkeit evangelischer Schulen (Schule in evangelischer Trägerschaft 21), Münster 2022, 23–40.

Insgesamt fehlen intersektionalitätsbezogene empirische Befunde, um sowohl die Mehrfachbelastung von Subjekten als auch die erhöhte „Unfallgefahr“ in Lernorten religiöser Bildung genauer zu identifizieren. Das Intersektionalitätstheorem ist daher nicht nur eine Aufforderung zu mehr ausdifferenzierter Empirie, sondern beinhaltet auch eine hermeneutische Dimension. Das wird im für Interdependenzen populär gewordenen Bild der Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ sichtbar. In deren Transformation zum „muslimischen Migrantensohn aus der Großstadt“ sind Mehrfachbenachteiligungen sowie Überkreuzungen greifbar. Religionspädagogisch erhellend sind diese beiden Kunstfiguren, weil in ihnen Zusammenhänge aufgerufen werden, die mit der Religionszugehörigkeit verbunden werden können. Jedoch zeigen Marcel Helbig und Thorsten Schneider in ihrer Analyse auf, dass es zwar konfessionelle Unterschiede beim Bildungserfolg gibt, dass diese aber bei intersektionaler Betrachtung u. a. durch sozio-ökonomischen Status und soziale Lage erklärt werden können. Interessanterweise greifen aber auch ganz andere Intersektionalitäten: Z. B. wirkt sich eine Diaspora-Situation evangelischer oder katholischer Kinder positiv auf den Gymnasialbesuch aus.<sup>37</sup> Letztgenanntes verweist darauf, wie komplex sich die Gemengelage darstellt und dass es in einer intersektionalen Betrachtung nur schwer möglich ist, das Konstrukt Religionszugehörigkeit, das ganz unterschiedliche Aspekte der Lebensführung umfasst und zudem stark individualisiert ist, angemessen abzubilden. So differenzieren Helbig und Schneider, dass z. B. als ein Teilaspekt von Religionszugehörigkeit der Aspekt religiöser Praxis, speziell der Kirchgang, im Blick auf Bildungserfolg untersucht werden kann, dass dabei aber unklar bleibt, ob er als Teil von Sozialkapital oder als Ausdruck einer guten Eltern-Kind-Bindung betrachtet werden kann.<sup>38</sup> Eine intersektionale Perspektive mahnt eine solche hermeneutische Ausdifferenzierung an, da sie anzeigt, dass mit der Etikettierung „Religionszugehörigkeit“ Faktoren verbunden sind, die sich als interdependent erweisen. Sie stellt in diesem Sinne also eine Sensibilisierungsfolie für Interdependenzen dar – sowohl in hermeneutischer als auch empirischer Hinsicht: Intersektionalität erscheint dabei als Mahnung, die Subjekte in ihrer Heterogenität nicht zu linear und zu starr zu deuten, sondern in einem offen und veränderbar zu denkendem Gefüge.

Es wird daher dafür plädiert, nicht nur die Lernausgangslagen der Subjekte, sondern auch die Lernorte religiöser Bildung einer intersektionalen Analyse zu unterziehen. Für den Religionsunterricht gibt es verschiedenste

37 Vgl. MARCEL HELBIG/THORSTEN SCHNEIDER: Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich, Wiesbaden 2014, 2–6.

38 Vgl. ebd., 5–6.

Untersuchungen, die Geschlecht oder religiös-weltanschauliche Heterogenität als Faktoren für Ungleichheit reflexiv erschließen, die sich konzeptionell der Heterogenitätsdimension Armut oder Milieu widmen und die benachteiligende Interdependenzen sichtbar machen.<sup>39</sup> Für evangelische kirchliche Lernorte ist seit Langem die Milieuerengung benannt, aber bspw. kam eine Untersuchung zur Landjugend in Bayern zu dem Ergebnis, dass unterschiedliche Milieus erreicht werden.<sup>40</sup> Es gibt also Hinweise, dass sich Intersektionen auch in positiver Weise ausbalancieren können.

Zukünftig wäre es also einerseits erforderlich, empirische Befunde stärker hinsichtlich der Intersektionen auszuwerten – möglicherweise auch in einer Art Meta-Studie, die verschiedene Teilergebnisse, bspw. zu konfessionell-kooperativen Lernsettings, auswertet. Andererseits ist hermeneutisch die Intersektionalität reflexiv heranzuziehen: zum einen als kritische Anfrage an empirische Konstrukte (was erheben diese auf welche Weise mit welcher Absicht), aber auch als Korrektiv gegenüber einer eventuellen Vereindeutigung.

Das erfordert ein stärker transdisziplinäres Arbeiten, weil durch eine intersektionale Perspektive konsequenter andere Forschungsdisziplinen oder Theoriebildungen mit in den Blick kommen, wie z. B. die Gender- oder Disability Studies.<sup>41</sup>

In Bezug auf eine handlungsorientierte Reflexion religiöser Bildung gilt es, zukünftig stärker zu reflektieren, inwiefern z. B. Behinderung als benachteiligender Faktor angesehen wird und ob bspw. gleichermaßen die sozio-

39 Vgl. dazu ULRIKE WITTEN: Evangelischer Religionsunterricht. Inklusion im Evangelischen Religionsunterricht der Grundschule, in: Timo Dixel (Hg.): *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe. Ein Lehrbuch*. Münster 2022, 258–278, sowie bspw. ULRICH RIEGEL u. a. (Hg.): *Der Umgang mit religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Studie im katholischen Religionsunterricht*. Münster 2023; SUSANNE SCHWARZ: *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen*, Stuttgart 2019; GOLDE WISSNER/FRIEDRICH SCHWEITZER: *Kinderarmut und Religionsunterricht. Wen der Religionsunterricht nicht erreicht und wie er sich darum ändern müsste – Schülerwahrnehmungen zum Religions- und Ethikunterricht im Vergleich*, in: Stefan Altmeyer u. a. (Hg.): *Reli – keine Lust und keine Ahnung?* (JRP 35), Göttingen 2019, 46–61; VERA UPPENKAMP: *Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung* (Religionspädagogik innovativ 42), Stuttgart 2021.

40 TOBIAS BRAUNE-KRICKAU: *Pädagogisches Handeln bei Milieunterschieden und -konflikten*, in: Tobias Braune-Krickau/Stephan Ellinger (Hg.): *Handbuch Diakonische Jugendarbeit*, Neukirchen-Vluyn 2010, 389–411; REINHOLD OSTERMANN/BARBARA PÜHL: *IHR Landjugend – Wie macht ihr das bloß? Zusammenfassung der Ergebnisse der Landjugendstudie 2015* (unveröffentlicht).

41 Vgl. das Plädoyer von Mai-Anh Boger für eine Inklusionspädagogik, die stärker von verwandten Disziplinen lernen kann, die sich ebenfalls „einer unterdrückten/diskriminierten Gruppe“ widmen; BOGER: *Risse in der Landschaft* (s. o. Anm. 28), 43.

ökonomische Situation mit in den Blick genommen wird, also Subjekte in ihren Strukturen ausreichend wahrgenommen werden.

Schließlich erinnert die Intersektionalitätsperspektive daran, dass „Subjekte“ nicht einfach „Subjekte“ sind, sondern dass Subjekte in heterogenen Kontexten leben und davon geprägt sind. Das heißt für eine religionspädagogische Subjekthermeneutik beispielsweise Folgendes, wenn man die von Bernd Schröder in die Diskussion eingebrachte Bestimmung von Subjektsein heranzieht:<sup>42</sup>

- „Das Subjekt ist sich seiner selbst (als Leib und Bewusstsein) bewusst.“ Es weiß aber, dass andere seinen Leib und sein Bewusstsein ableistisch infrage stellen. Auf Grund seiner körperlichen Beeinträchtigung unterstellt man ihm eine geringere Leistungsfähigkeit und eine Intelligenzminderung.
- „Es erkennt alle anderen Subjekte als prinzipiell gleichberechtigt an.“ Es kennt aber die Scham, die eigene soziale Herkunft offenzulegen, da diese nicht den stereotypen Darstellungen, die in seinem Schulbuch zu finden sind, entspricht.
- „Es liebt.“ Jedoch nicht in einer heteronormativen Konstellation. Zu oft erlebt es, einer angeblichen gesellschaftlichen Norm nicht zu entsprechen und sich rechtfertigen zu müssen.
- „Es gestaltet sein Leben in Freiheit.“ Es weiß aber, dass Freiheitsgrade auch ökonomisch mitbestimmt sind und die eigenen Handlungsspielräume durch die finanzielle Situation beschränkt sind.
- „Es übernimmt in seinem Handeln Verantwortung für sich selbst, für andere Individuen und seine gesellschaftliche wie natürliche Umwelt.“ Es handelt verantwortlich, sorgt sich um andere und weiß dennoch um die Kluft, die zwischen dem Konsum- und Freizeitverhalten sowie dem vertretenen Anspruch innerhalb des postmateriellen Milieus, das in der kirchlichen Jugendgruppe vorherrscht, existiert und sieht, dass im prekären Milieu zwangsläufig der ökologische Fußabdruck kleiner ist, auch wenn weniger im Unverpackt-Laden eingekauft wird.
- „Es sieht die eigene Lebensgeschichte rückblickend als gelungene Entfaltung der eigenen Person (Identität) an.“ Aber es weiß, dass die soziale Mobilität zu einer Habitus-Transformation geführt hat, die innerhalb der Herkunftsfamilie nur auf wenig Verständnis stößt und zu einer Entfremdung geführt hat.
- „Das Subjekt verdankt sich nicht (allein) sich selbst, sondern seiner Beziehung zu anderen Menschen sowie, grundlegend, seinem Verhältnis zu

<sup>42</sup> Alle im Folgenden zitierten Zuschreibungen finden sich bei BERND SCHRÖDER: Religionspädagogik, Tübingen (2012) 2., überarb. und erw. A. 2021, 174.

Gott.“ Es weiß um die Kontingenz menschlichen Lebens und dass es sich nicht selbst verdankt. Aber warum Menschen dazu eine Vorstellung von Gott brauchen, das kann es einfach nicht verstehen.

Schröders normativ zu denkenden Subjektbestimmungen wurden hier – durchaus plakativ – Heterogenitätsdimensionen gegenübergestellt, die zeigen, wie unterschiedlich Subjektsein erfahren und gelebt werden kann und inwiefern der eigene Standort von Personen, die in der Religionspädagogik forschend oder praktisch tätig sind, das Bild von den lernenden Subjekten mit prägt.

Ziel einer intersektionalen Perspektive ist, Diskriminierungserfahrungen sowie soziale Ungleichheit abzubauen. Eine konsequent auf Interdependenzen achtende Sicht und Selbstreflexion unterstützt dies.

#### **4. Literatur zur Vertiefung**

- GANZ, KATHRIN/HAUSOTTER, JETTE: Intersektionale Sozialforschung (Sozialtheorie), Bielefeld 2020.
- KULAÇATAN, MELTEM/BEHR, HARRY HARUN: Migration, Religion, Gender und Bildung: Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität, Bielefeld 2020.
- KONZ, BRITTA/SCHRÖTER, ANNE (Hg.): DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten, Bad Heilbrunn 2022.
- RIEGEL, CHRISTINE: Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld 2016.
- WALGENBACH, KATHARINA: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, Opladen/Toronto <sup>2</sup>2017.

