

Zwischen Gott, Wir, Ich und Du:
Inklusiv-religionspädagogische Beziehungen.
Eine relationale und machtsensible Reflexion

Carlos Munzer

Between God, We, I and You:
Inclusive religious educational relationships.
A relational and power-sensitive reflection

Theo-Web 01 (2025)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2025.1.50>

Licence: CC BY 4.0 International

Zwischen Gott, Wir, Ich und Du: Inklusiv-religionspädagogische Beziehungen. Eine relationale und machtsensible Reflexion

Carlos Munzer

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel diskutiert das *Zwischen* (*in-between*) in inklusiven Beziehungen. Charakteristika des *Zwischen* werden philosophisch, theologisch und (religions-)pädagogisch herausgearbeitet. Das *Zwischen* beschreibt einerseits ein allumfassendes Ich-Du-Verhältnis von Gott, Mensch, Welt und steht andererseits im Bezugsgewebe des Menschlichen wie im Unverfügbaren. In Rückgriff auf orthodoxe Theologie wird die Unterscheidung von *in-between* und *in-both*, in wechselseitiger Abhängigkeit, deutlich. Hierbei gilt es die religiösen Ausdrucksweisen im *Zwischen* machtsensibel zu reflektieren. Religionsdidaktisch werden beziehungsorientierte, konfessionell-kooperative und macht(-deutungs-)sensible Ansätze aufgegriffen. Abschließend werden die Elemente des dritten Raums, des heterogenen Kontexts und der Machtsensibilität in das Elementarisierungsmodell einbezogen.

Schlagwörter: Zwischenraum, Inklusive Pädagogik, Interdependenz, Machtsensibilität

Between God, We, I and You: Inclusive religious educational relationships. A relational and power-sensitive reflection.

Abstract

This article discusses the *in-between* in inclusive relationships. Characteristics of the *in-between* are worked out philosophically, theologically and (religious) pedagogically. On the one hand, the *in-between* describes an all-encompassing I-Thou relationship between God, man and the world; on the other hand, it is part of the fabric of the human and the inaccessible. With recourse to Orthodox theology, the distinction between the *in-between* and the *in-both* becomes clear in their interdependence. Here it is important to reflect on religious expressions *in-between* in a power-sensitive way. In terms of religious didactics, relationship-oriented, denominational-cooperative and power-sensitive approaches are taken up. Finally, the elements of third space, heterogeneous context and power sensitivity are integrated into the model of elementarization.

Keywords: In-Between, Inclusive Relationships, Interrelationality, Power Sensitivity

1 Einführung

Der Mensch befindet sich zwischen Lebensabschnitten, wartet in der Zwischenzeit, agiert in zwischenmenschlichen Beziehungen und sitzt mitunter zwischen den Stühlen. *Eine allgemeine inklusive Religionspädagogik*¹ (Witten, 2022) versucht sensibel zu sein für heterogene verletzbare *Subjekte, Beziehungen und Gesellschaften*. Sie beschreibt aktuelle (Exklusions- und Inklusions-) Prozesse religiöser Bildung, fußt auf Normativität – auf Wertentscheidungen, Willensbildungen von Lehrkräften (Zonne, 2013) –, beachtet „gleichberechtigte Unterschiede“ der Menschen (Witten, 2022, S. 247)² und möchte gemeinsame Lernprozesse ermöglichen (Witten, 2022; Knauth, Möller & Pithan, 2020). Sie ist geprägt durch ihr zugrundeliegendes Menschenbild, ihre Verständnisse vom Menschen, ihre anthropologischen Facetten.

1.1 Religionspädagogische Anthropologie ...

Innerhalb einer *religionspädagogischen Anthropologie* wird selbstaufklärend „pädagogische[...] Praxis“ (Grümme, 2012, S. 13) bedacht, „um sich ihrer Bedingungen bewusst zu werden und sie gegebenenfalls neu zu orientieren“ (Grümme, 2012, S. 13). Zudem artikuliert sie sich kritisch, „insofern sie vorherrschende Gefährdungen des Menschen anfragt“ (Grümme, 2012, S. 154). Sie reflektiert implizite wie explizite Begründungsmuster religiöser Bildung und bringt konstruktiv christliche Blickwinkel auf den Menschen ein (Grümme, 2012, S. 154). Hierbei spielen beispielsweise Dimensionen von Vulnerabilität (Braun, 2023), Körper- und Leiblichkeit, Identität, Sozialität, Religiosität, Rationalität, Freiheit und Versagen (Grümme, 2012) eine Rolle. Eine solche Anthropologie umfasst auch Zielbestimmungen und „(didaktische) Wege der Umsetzung“ (Lechner, 2024, S. 178). Dahingehend ist religionspädagogische Anthropologie unhintergebar (Grümme, 2012).

1.2 ... relational denken?

Nach Reinhold Boschki (2014) ist die „beziehungs- und alteritätstheoretische Weiterentwicklung religionspädagogischer Anthropologie [...] ein wesentlicher Schritt“ (S. 473), um einerseits wissenschaftlich anschluss- und gesprächsfähig zu sein und andererseits „individualisierende Verengungen“ (Boschki, 2014, S. 473) aufzubrechen, die „den religionspädagogischen Reflexionen stets inne[wohnen]“ (Boschki, 2014, S. 473). Nicht außer Acht zu lassen ist, dass die erziehungswissenschaftliche Relationstheorie selbst „under construction“ ist (Ebner von Eschenbach & Schäffter, 2021). Dennoch ist das Subjekt in Sozialität und Beziehungsweisen zu bestimmen. Im Nachfolgenden soll das Zwischen in inklusiven Beziehungen expliziert werden. Hierzu wird das Zwischen in relationaler Pädagogik, in dialogisch wie politischen Philosophien und in einer Theologie des *in-between* betrachtet. Schlussfolgernd sollen Kennzeichen des Zwischen dargestellt werden. Abschließend wird dies entwurfsweise in eine inklusive Religionsdidaktik eingebettet.

2 Relationale Pädagogik, Philosophie und Theologie

Inklusive Bildung kann entweder mit einem Fokus auf das Individuum, auf das Kollektiv oder auf die Beziehung (beider) gedacht werden. Eine relationale Pädagogik (Ljungblad, 2019; Ebner von Eschenbach & Schäffter, 2021) sieht erstens Lehren, Unterrichten, Bilden in einem Beziehungsgefüge und versteht, zweitens, Bildung als Explorieren von Beziehungen. Die Exploration vollzieht sich über nationale und kulturelle Grenzen hinweg,

vom Lokalen zum Globalen (Abbildung 1, Makroebene). Zudem steht, drittens, eine relationale Pädagogik im „in-between“ (Ljungblad, 2019, S. 863), im Zwischen, das als unkalculierbar beschrieben wird. Schüler:innen und Lehrkräfte stehen in interpersonalen, gesellschaftlichen und horizontalen wie vertikalen Beziehungs- und Machtgefügen (Abbildung 1). Es stellt sich nun die Frage, was dieses Zwischen für den Menschen bedeutet und kennzeichnet. Diesbezüglich wird in Anlehnung an Theresa Lechners (2024) relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen auf die dialogische Philosophie Martin Bubers und die politische Philosophie Hannah Arendts Bezug genommen, die explizit das Zwischen thematisieren. Ebenso wird die orthodoxe Theologie des *in-between* nach Andrew Louth (2023) beispielgebend erörtert.



Abb. 1: Abhängigkeiten von inklusiven, relationalen (Bildungs-)Prozessen in Ergänzung um das Zwischen (eigene Darstellung, in Anlehnung an Ljungblad, 2019)

2.1 Der Dialog bei Martin Buber

Das dialogische Prinzip Bubers (1962), der Mensch wird am Du zum Ich, beschreibt ein Bewusstsein von *Ich-und-Du* in Gegenseitigkeit, Aktivität wie Passivität, Anreden und Antworten (Klein, 2011; Müller-Friese & Spieckermann, 2003). Für Buber (1962) ist die Ich-Du-Beziehung die eigentliche, ausschließliche, „das heißt alle Wirklichkeit einschließende Beziehung [...]“ (Casper, 1979, S. 226). Alles andere wäre für Buber nicht als Beziehung zu charakterisieren (Klein, 2011). Das Ich konstituiert das eigene Bewusstsein nicht allein, sondern im Verhältnis zum Du. Dies ist – laut Buber (1962) – ein „reiner“ Vorgang aus dem Zwischen von Ich und Du (Casper, 1979) in Begegnung. Hierbei zeigt sich erst, wie ich mir selbst bewusstwerden kann und dass ich meiner selbst bewusstwerde. Das ist wesentlich für Bubers Philosophie (Klein, 2011). Mancher beschreibt sein *Ich-und-Du* als inadäquat (Lechner, 2024), insbesondere aufgrund der religiös-existenziellen Dimension, die für Martin Buber in Ich-Du-Beziehungen erforderlich ist: Aus der Begegnung mit Gott ergeben sich allgemein „gerechte Beziehungen“ (Müller-Friese & Spieckermann, 2003, S. 48) – interpersonal sowie in Bezug zur Schöpfung. Heruntergebrochen beschreibt Buber mit der Ich-Du-Beziehung eine grundlegende anthropologische Kategorie – das Ich-Du-Verhältnis von Gott, Mensch und Welt. Buber nennt das Beziehung. Dagegen geht Franz Rosenzweig nicht davon aus, „daß Gott durch das Ich-Du-Verhältnis direkt erschlossen werden kann“ (Casper, 1979, S. 234; Buber, 1973).³ Nach Rosenzweig steht Gott in Beziehung zu allem, da alles von und zu Gott existiert (Casper, 1979, S. 235). Dies macht eine Neuordnung der Begriffspaare Bubers nötig. Rosenzweig ordnet Ich und Du im Verhältnis zum Göttlichen neu an. Neben Ich-Du treten „zwei ebenso wesenhafte Grundworte“ (Casper, 1979, S. 238), die das Verhältnis Gottes zum Menschen abbilden: Gott (als ER) im Verhältnis zur Welt (Es) und das Wir in Bezug zum göttlichen ES. In der Mitte steht Ich-Du, weil hierin das „volle Gleichgewicht herrscht, da sich in jedem Augenblick ICH-DU wechselseitig „enthüllen kann“ (Casper, 1979, S. 238):

ER-Es, Ich-Du, Wir-ES.

ICH-Du,

Ich-DU.

Insgesamt wird hierin eine dialektische und polare Struktur des Dialogs (Theunissen, 1977) deutlich, die sonst geringe Beachtung findet (Lechner, 2024). Sie ist für eine relationale Pädagogik entscheidend. So sind pädagogische Beziehungen „nicht reziprok“ (Lechner, 2024, S. 122), sondern asymmetrisch und in Beziehungsabhängigkeit. Hingegen ist Begegnung „eine tiefgreifende Auseinandersetzung des Menschen mit seiner unmittelbaren objektiven Lebenswelt, welche Entscheidungen zur weiteren Gestaltung des Lebens von der Person selbst abverlangt“ (Mohr, 2008, S. 11). Sie enthält die „schicksalhafte Zufälligkeit sowie die Betroffenheit des Innersten eines Menschen“ (Mohr, 2008, S. 11). Diese Form entspricht nicht dem Verhältnis von Schüler:in und Lehrkraft, denn sie „gehört diesem Verhältnis nicht an, sondern transzendiert es“ (Berndt, 1987, S. 128). In diesem Sinne kann pädagogische Beziehung nicht unter eine Begegnung gestellt werden. Dennoch kann Begegnung Teil der „Berufsausübung“ (Berndt, 1987, S. 128) sein, wenn „das Kind im Einzelfall“ (Berndt, 1987, S. 128) die Lehrperson zum „Aushalten und [...] Gestalten dieser Begegnung“ (Berndt, 1987, S. 128) erwählt. Mit der Wahl des Kindes wird es zur Verpflichtung der Lehrer:innen. In pädagogisch-dialogischen Entwürfen werden normative, ethische und politische Implikationen des Buberschen Dialogs meist ausgeklammert (Lechner, 2024; Jacobi, 2005), obwohl es in Bubers Konzeption implizite ethische

Anhaltspunkte gibt. Für Martin Buber ist das Ethische von Gott (vgl. ER-Es und Wir-Es) her zu denken. Buber geht es darum, „alles im Du zu sehen; nicht der Welt entsagen, sondern sie in ihren Grund zu stellen[,] all die Welt mit im Du begreifen, der Welt ihr Recht und ihre Wahrheit geben“ (Buber, 1962, S. 79–80). Der Mensch hat in einem wahren Du – in Begegnung – zu agieren (Buber, 1962). Buber plädierte bis zu seinem Lebensende für diese Utopie:

Dass ich meinem Mitmenschen danke, „selbst wenn er nichts Besonderes für einen getan hat. Wofür denn? Dafür, dass er mir, wenn er mir begegnete, wirklich begegnet ist, daß er die Augen auftrat und mich mit keinem anderen verwechselte; daß er die Ohren auftrat und zuverlässig vernahm, was ich ihm zu sagen hatte; ja daß er das auftrat, was ich recht eigentlich anredete, das wohlverschlossene Herz“ (Buber, 1966, S. 254; Krone, 2018).

Ebenso ist in heutiger Perspektive „Bubers Dialogphilosophie hinsichtlich der gesellschaftlichen Dimension des Zwischen zu betrachten“ (Lechner, 2024, S. 123; Theunissen, 1977). Denn Ich und Du sind gesellschaftlich vermittelt. In Interaktionen werden vergesellschaftete Aspekte, Rollenzuschreibungen (Brügge, 2022) einer Person wirkmächtig (Lechner, 2024). Bubers Ich-Du-Perspektive lässt sich anhand Hannah Arendts Verständnis des Zwischen erweitern. Sie hat das Zwischen explizit im Verhältnis zur Gesellschaft erörtert.

2.2 Das Zwischen bei Hannah Arendt

Das erste Zwischen, wie es bei Hannah Arendt heißt, beschreibt ein „Miteinander-Handeln“ und „-Sprechen“ von Personen (Lechner, 2024, S. 125; Arendt, 1960; 2016). Es ist vom Arbeiten wie Herstellen abgegrenzt und umfasst die individuelle Personwerdung („Wer“; Abbildung 1) sowie das gesellschaftliche „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt, 1960; 2016, S. 226). Beide sind miteinander verschränkt (Lechner, 2024). Das Zwischen steht „in einem komplexen Gefüge aus horizontalen und vertikalen Beziehungen (in dem das Zwischen eingebunden ist)“ (Lechner, 2024, S. 125). Arendts etico-politisches Verständnis vom Zwischen geht über ein dyadisches, dialogisches Verhältnis hinaus. Für sie entstehen aus dem Sprechen und Handeln neue „Fäden“, die sich „zu einem Muster in diesem *Bezugssystem* verweben“ (Lechner, 2024, S. 126, Herv. i. Orig.) und das „Gewebe so verändern, wie sie ihrerseits alle Lebensfäden, mit denen sie innerhalb des Gewebes in Berührung kommen, auf einmalige Weise affizieren“ (Arendt, 1960/2016, S. 226). Nach Arendt sind die entstehenden beziehungsreichen Fäden und Gewebe nicht physisch greifbar. Beziehungen vollziehen sich im Zwischenraum der Welt auf interpersonaler und gesellschaftlicher Ebene (Arendt, 1960; 2016) und werden von einem unverfügbaren, „zweiten Zwischen“ (Arendt, 1960; 2016, S. 225) durchsetzt:

Wir fangen etwas an; wir schlagen unseren Faden in ein Netz der Beziehungen. Was daraus wird, wissen wir nie. Wir sind alle darauf angewiesen zu sagen: Herr vergib ihnen, was sie tun, denn sie wissen nicht, was sie tun. Das gilt für alles Handeln. Einfach ganz konkret, weil man es nicht wissen kann. Das ist ein Wagnis. Und nun würde ich sagen, daß dieses Wagnis nur möglich ist im Vertrauen auf die Menschen. Das heißt, in einem – schwer genau zu fassenden, aber grundsätzlichen – Vertrauen in das Menschliche aller Menschen. Anders könnte man es nicht (Arendt, 2019, S. 263).

Somit hinterlassen die „zwischenmenschlichen und d. h. politischen Erfahrungen“ (Lechner, 2024, S. 127) Spuren im Bezugsgewebe der Menschen. Wie sich die Beziehungen konstituieren, wie sich das Gewebe letztlich verändert und was eingebracht wird, ist nicht voraussagbar. Demnach sind Beziehungen in ihrem Zwischen auch unverfügbar. Hannah Arendt versucht, mit ihren Metaphern die „schweigende Dimension des

Wissens“ (Lechner, 2024, S. 127; Kraus, Budde, Hietzge & Wulf, 2017) über Beziehungen darzustellen. Dennoch bleiben Beziehungen in ihrer Wirkung zum Teil ungreifbar, wobei sie durchweg verbunden sind: Im Zwischen wird „eine [...] gleichzeitige Verbundenheit und Getrenntheit“ artikuliert und ebenso vorausgesetzt (Sözer, 2000, S. 141).

Bleiben wir im Bild: Um neue Beziehungen zu knüpfen, muss die Person bereits mit der Welt, der Gesellschaft, den Mitmenschen verbunden sein und sich gleichzeitig von diesen lösen, um neue Fäden zu spinnen und sich neu verknüpfen zu können. Dennoch ist die Person immer mit der eigenen Lebensgeschichte verbunden, die sich wiederum mit anderen verbindet, trennt und aufgrund dessen wieder *anders* wird (Sözer, 2000). Laut Arendt steht der Mensch in einem endlosen Intervall zwischen Vergangenheit (im Sinne der Tatsachen, die gewesen sind) und Zukunft (Sözer, 2000). Aber wann endet das? Es ist daran zu erinnern, dass dies eine politische, machtkritische Theorie des Verstehens und Urteilens ist. Hannah Arendt sieht im „grundsätzlichen Neuanfang, der dem Menschen nach Augustinus [...] qua Gebürtigkeit zu eigen sei, [...] schließlich die Möglichkeit“ (Heuer & Rosenmüller, 2022, S. 87), ohne vorgegebene Kategorien und Moral zu urteilen. Der Mensch soll das, was geschah, verstehen, sich mit der Wirklichkeit versöhnen und sich nicht im „geistigen Krieg mit ihr“ (Heuer & Rosenmüller, 2022, S. 86) verstricken. An dieser Stelle ist auf den Verantwortungsbegriff Arendts zu verweisen, der für sie unabhängig und existenziell begründet ist. Dennoch bleibt dieser Neubeginn lückenhaft (Heuer & Rosenmüller, 2022). Was ist nun das Zwischen bei Arendt? Das Zwischen entsteht erstens im Mitsprechen/-Handeln und geschieht durch die Personen als „Wer“. Zu diesem wird das Subjekt durch Geburt und das eigene Sprechen und Handeln. Damit erfolgt eine „Einschaltung“ in die Welt – in erstes und zweites Zwischen. Das erste Zwischen ist ein objektiver „Zwischenraum“ menschlicher Interessen und das Dingliche. Das zweite Zwischen ist ungreifbar, an den menschlichen Zwischenraum gebunden, aber davon zu unterscheiden: „In jedem interessegeleiteten Verkehr der Menschen miteinander zeigt und entfaltet sich etwas Ungreifbares und Unvorhersagbares aufgrund des Handelns und des Sprechens“ (Sözer, 2000, S. 133). Drittens ist das Zwischen gleichzeitig vorhanden, verhüllt und lückenhaft. Dem Zwischen liegen das Wagnis und das Scheitern zugrunde. Folglich sind pädagogische Beziehungen im Zwischenraum der Welt, dem Bezugsgewebe des Menschlichen, einbezogen.

2.3 Theologie des *in-between*

Das Relationale kann als ontologischer Kern (Abbildung 1) gelten, insofern der Mensch als ein Gemeinschaftswesen (*homo socialis*; Schweiker, 2017) verstanden wird, das aufgrund und mithilfe von Beziehungen existiert, sich hierin (affektiv, kognitiv, sozial) entwickelt (Ljungblad, 2019; Schäfer, 2010) und positive, neutrale wie negative Prägung erfährt. In theologischer Perspektive sind Gottes Sein und menschliches Sein beziehungsreich (Liedke, 2011). Der Mensch existiert „in Analogie zu Gott“ (Liedke, 2011, S. 87) allein in Beziehungen: Das „*Menschsein als In-Beziehung-Sein*“ ist „*in der Beziehung des dreieinigen Gottes zur Menschheit begründet*“ (Schwöbel, 2002, S. 194, Herv. i. Orig.; Liedke, 2011).

In der Theologie wird die Kategorie des *in-between* u. a. in Bezug auf Interkulturalität und Interreligiosität, Postkolonialität (Bhaba, 2004), Care und Trinität diskutiert (Adiprasetya, 2019). Beispielsweise elaboriert Andrew Louth (2023) das *in-between* für eine Orthodoxie. Hierbei nimmt er Bezug auf die Diskussion um die voraussetzungslose Schöpfung der Welt aus dem Nichts (*creatio ex nihilo*), in der nichts zwischen Gott und Kreatur

existieren könne (Louth, 2023). Zudem greift er auf Ansätze von Theologen wie Pseudo-Dionysius, Gregor von Nyssa, Gregory Palamas, Georges Florovsky und Sergii Bulgakov zurück. Louth kommt zum Schluss, dass das *in-between* keine Alternative zu Gott ist, sondern sich in Gott verwirklicht. Er nimmt eine christologische Perspektive ein und beschreibt, dass in Christus Gott und Mensch verbunden sind: „Christ is present not only as the *in-between* of God and human, but also *in-both* God und human“ (Adiprasetya, 2019, S. 85, Herv. i. Orig.). Die Kraft des Heiligen Geists ist stets als und im Zwischen präsent (Adiprasetya, 2019). Der Mensch präsentiert und repräsentiert das *in-between* Gottes (Adiprasetya, 2019; 2 Kor 5,18), was sich liturgisch, symbolisch, philosophisch bis politisch äußern kann:

[T]he whole realm of the in-between is established and can be explored with confidence, so that exploring the role of angels, the intercession of the Mother of God and the saints, the nature of the Sacraments, and especially the Divine Liturgy, icons, and also issues that are not often explicitly thought of in this context, like the role of the intellect in prayer (central for any understanding of prayer in the Byzantine tradition, which owes so much to Evagrius) [...]: all this is not thought of as some sort of alternative to Christ, but rather established by Him. And similarly for philosophical and political ways of negotiating the in-between (Louth, 2023, S. 287).

In protestantischer Perspektive lassen sich naheliegende und kritische Gedanken darlegen. Jürgen Moltmann (2010) beschreibt die Dreieinigkeit Gottes als eine offene, einladende Einheit „in the overflow of its eternal love“ (Moltmann, 2010, S. 48). Moltmann resümiert, dass der gläubige Mensch in Christus und dem Heiligen Geist lebt und dass Christus und der Heilige Geist im Menschen lebendig sind. Gott wird hier als nicht-hierarchisch und als Gemeinschaft von Gleichen verstanden (Moltmann, 2010). Ein benachbarte Überlegung lässt sich beim rumänischen orthodoxen Theologen Mihai-Iulian Grobnicu (2016) finden, der eine enge *Zusammenarbeit* und Relation zwischen Christus und dem Heiligen Geist beschreibt. Obendrein ist anzumerken, dass der Mensch keine liturgisch-symbolischen Ausdrucks- und Handlungsweisen, keine „religiösen Akte“ (Bonhoeffer, 1998, S. 535), vollziehen muss, um als Christ:in zu gelten und die Gnade Gottes zu empfangen. Es geht nicht darum, einen bestimmten „Menschentypus“ (Bonhoeffer, 1998, S. 535) zu schaffen. Christ:innen nehmen „am Leiden Gottes im weltlichen Leben“ teil (Bonhoeffer, 1998, S. 535). Wir leben in diesem Horizont, der Vergangenheit, Zukunft, Schmerz, Sehnsucht, Angst, Hoffnung inmitten trägt (Henning, 2000; Moltmann 2010) und Unrecht wie Machtmissbrauch an die Öffentlichkeit bringt. Louths „Theology of the *In-Between*“ (2023) ist zugute zu halten, dass hierin orthodoxe Tradition aufgebrochen, in philosophischer und theologischer Breite diskutiert und in einen christologischen wie pneumatologischen Bezugspunkt gestellt wird. Joas Adipresetaya (2019) macht deutlich, dass es um das Zwischen von Gott und Mensch (*in-between*) geht, dass sich aus Christus in Gott und Mensch (*in-both*) vollzieht. Allemal kann sich dies in unterschiedlichen Weisen äußern, die zu reflektieren sind.

3 Didaktische Impulse im „Zwischen-Raum“

Relational-inklusive Pädagogik beschreibt das Hauptziel von Bildung als Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten in relationalen Prozessen vom Lokalen bis zum Globalen (Gergen, 2009; Ljungblad, 2019). Aber wie wird das didaktisch bemerkbar? Wie ist das Zwischen zu berücksichtigen? Hierzu lassen sich drei religionsdidaktische Perspektiven einnehmen.

3.1 Subjekte in Globe, Kontexten und elementaren Beziehungen

Im Elementarisierungsansatz (elementare Strukturen, Wahrheiten, Zugänge, Erfahrungen, Lernformen) wird der „Kontext des Bildungsvorgangs nicht explizit in den Blick genommen“ (Boschki, 2014, S. 475, Herv. i. Orig.). Dennoch steht *der Mensch in Beziehung, zur Welt, in der wir leben, zu sich selbst, zu anderen, zur Zeit und zu Gott* (Boschki, 2003). Insbesondere der „Globe“ (Cohn & Terfurth, 1993) ist „wesentlicher Bedingungsfaktor jedweden Lernens“ (Boschki, 2014, S. 475) und umfasst die gesellschaftliche, religiöse und schulische Ebene (Abbildung 1), auf deren Grundlage Bildung ermöglicht oder verhindert werden kann. Gleichmaßen ist die Selbstbeziehung und Identitätskonstruktion, die Beziehungen innerhalb der Lerngruppe und die Interaktion zwischen Lehrenden und Schüler:innen zu beachten (Boschki, 2014).

Hier werden alle [...] anthropologischen Dimensionen virulent: Leiblichkeit und Identität als Selbstbeziehung, intersubjektiv bestimmte Freiheit und Schuldverantwortung als Sozialität, Gottesbegabung als Begabung zur Gottesbeziehung etc. Doch auch der größere Horizont des religiösen Lernens in einer pluralen Welt ist beziehungsorientiert zu planen und zu realisieren. Ökumenisches, interreligiöses, interkulturelles Lernen lebt von den elementaren Beziehungen, die die Lehrenden und Lernenden in der Lage sind, mit Menschen anderer Konfessionen, Religionen und Kulturen aufzubauen (Boschki, 2014, S. 477).

Nach Reinhold Boschki sind elementare Beziehungen von Beginn an in „Planung, Gestaltung, Durchführung und Evaluation eines Bildungsprozesses mit zu reflektieren“ (Boschki, 2014, S. 476).

3.2 Das „Treppenhaus“ als „dritter Raum“ in konfessioneller Kooperation und Ökumene

Derzeit sind konfessionell-kooperative Lehr-Lern-Settings auf konfessionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede, mitunter auch auf deren Besonderheiten ausgerichtet (Simojoki, 2015). Stefanie Lorenzen (2023) sieht die Kategorie des „Dritten“ als eine Antwort auf die Herausforderung konfessioneller Differenzierung. Hierbei greift sie auf Homi K. Bhabas postkolonialen Ansatz des „dritten Raums“ als einen „Zwischen-Raum“ (Lorenzen, 2023, S. 277) zurück, in dem „die raumbezogene Metapher des ‚Treppenhauses‘ als Begegnungsort der Kulturen favorisiert [wird]“ (Lorenzen, 2023, S. 277–278; Bhaba, 2004; siehe auch in Adiprasetya, 2019) In diesem Raum können als „Durchgangs- und Verbindungsraum, den niemand allein für sich beanspruchen kann“ (Lorenzen, 2023, S. 278), binäre Kategorisierungen unterbrochen und geöffnet werden: „Es gibt zwar die Label evangelisch, katholisch, orthodox, freikirchlich etc. und es ist auch durchaus möglich und notwendig, sich in dieser Form zum institutionellen Austausch zu treffen. Eine *transformatorische Begegnung* jenseits der mit diesen Labeln verbundenen Zuschreibungen aber wird eher unter Bedingungen des *transitorischen* ‚Zwischen‘ stattfinden“ (Lorenzen, 2023, S. 278, Herv. i. Orig.). Lorenzen beschreibt das „Zwischen“ als Schwellenphase. Hierin sieht sie die Möglichkeit, Konfessionalität zu rekonstruieren und „sowohl die Konstruktivität der ‚Ordnungen‘ als auch ihre Durchbrechungen“ (Lorenzen, 2023, S. 277) herauszuarbeiten. Im dritten Raum sollen „Differenzierungskonstellationen“ (Lorenzen, 2023, S. 280) lebensweltlich relevant, machtsensibel und identitätsstiftend berücksichtigt werden.

3.3 Machtvolle Differenzierung im inklusiven Religionsunterricht

Bettina Brandstetter und Oliver Reis (2020) machen darauf aufmerksam, dass selbst Zwischenräume (Brandstetter, 2020) keine machtfreien Räume sind. Der Religionsunterricht ist *machtförmig aufgeladen* (Kammeyer & Reis, 2017), da er sich Asymmetrien, implizit konstruierten Grenzen, Etikettierungen, „Faktoren und Mechanismen der Deutungshoheit, sprachlicher Exklusion und Reifizierung“ (de Byl, 2023, S. 41) nicht entziehen kann. Insofern hat er diese kritisch zu beobachten und zu reflektieren, um „Zugehörigkeiten, Partizipationsmöglichkeiten und letztlich Inklusionsvorstellungen neu [auszuhandeln]“ (Brandstetter & Reis, 2020, S. 383). In einem aufgebrochenen Raum sind „die machtvollen und mitunter diskriminierenden Differenzierungspraktiken in Schule (Gesellschaft) zu bearbeiten“ (Brandstetter & Reis, 2020, S. 383). Dies kann überraschende, ergebnisoffene, prozesshafte Folgen haben, die auf der Wechselseitigkeit der Pole basieren (Brandstetter & Reis, 2020). In Zwischenräumen sind Machtstrukturen aufzudecken, in die der Religionsunterricht eingebettet ist. Zugleich ist zu fragen, inwiefern Religionspädagogik zum einen Herrschaftsverhältnisse und Ungleichheiten stabilisiert, reproduziert oder neue schafft und zum anderen behilflich ist „unbegründete Herrschaft zu durchschauen, sich ihr zu entziehen“ (Ricken, 2019, S. 380). In diesen „Aushandlungsräume[n]“ (Brandstetter & Reis, 2020, S. 375; Brandstetter, 2018) findet eine macht- und diskurssensible Transformation statt. Dies führt dazu, dass „Inklusion kein dauerhafter Zustand in festgelegten Machtverhältnissen [ist], sondern ein dynamischer Prozess, der Widerstand, Überraschungen und Wachstumsmöglichkeiten einräumt“ (Brandstetter & Reis, 2020, S. 383).

4 Fazit und Ausblick

In diesem Artikel wurde versucht, die Kennzeichen des Zwischen für die Religionspädagogik aufzudecken. Es wurde deutlich, dass das Zwischen komplex und mehrperspektivisch zu deuten ist. Folgende Kernaspekte des Zwischen konnten herausgearbeitet werden:

- *Das Zwischen steht im Bewusstsein der Ich-Du-Beziehung.* Wie gezeigt werden konnte, ist Bubers dialogisches Prinzip – der Mensch wird am Du zum Ich – „eine für andere und auch für andersartige Menschen gültige und wichtige Einsicht“ (Buber, 1963, S. 589). Es ist ein umfassendes Verständnis der Wirklichkeit als Ich-und-Du, als In-die-Welt-gestellt-Sein in Bezug zu Gott und als Begegnung im Zwischenmenschlichen. Zudem ist auf Jeong-Gil Woos (2012) Ausführungen zu verweisen: Bubers Ontologie des „between-human“ (Woo, 2012, S. 843) kann als Aufruf aufgefasst werden, das Zwischen als Teil bildender pädagogischer Praxis zu verstehen und zu leben. Inwiefern Bubers dialogische Philosophie eine inklusive Religionspädagogik weiterführen kann, ist zukünftig abzuwägen und interdisziplinär, rekurrierend auf elementare Beziehungen (Boschki, 2014), zu diskutieren.
- *Das Zwischen ist in dreifacher Beziehungsweise vorhanden.* Mit Hannah Arendt konnte das Zwischen in die Bezugswelt des Menschlichen, in das teils Ungreifbare und gleichzeitig Vorhandene, Verhüllte und Lückenhafte differenziert werden. Alle diese Weisen sind mit dem Sprechen und Handeln verbunden und haben eine transformierende Wirkung. Arendts politische Theorie zeigt die gesellschaftliche Konstruktion von interpersonalen Akten auf.
- *Das Zwischen ist machtsensibel zu bedenken.* Es ist nicht zu vernachlässigen, dass im Zwischenraum selbst Machtdynamiken und -Prozesse verwirklicht werden. In ihm

werden soziale Aushandlungsprozesse in Bezug auf das Globe und die Kontexte vollzogen, die inklusive Bildung ermöglichen oder verhindern. So ist der Zwischenraum „geprägt von den herrschenden Strukturen einer Gesellschaft – weshalb die bestehenden Ungleichheiten und sozialen Deformationen auch im Zwischen nicht einfach verschwinden –, er [der Zwischenraum] wird aber gleichzeitig von handelnden und sprechenden Menschen reproduziert und transformiert.“ (Lechner, 2024, S. 190)

Hierin wird eine „Gratwanderung“ (Gärtner, 2023, S. 156) deutlich: Es sind Strukturen, Kulturen und Praktiken (Boban & Hinz, 2003) zu forcieren, die einerseits die Verwobenheit des Menschen beachten und andererseits die Begrenzungen, die aus Machtstrukturen resultieren, nicht missachten (Gärtner, 2023; de Byl, 2023). Dies kann aber nicht durch eine „programmatisch angeleitete Beziehungsgestaltung“ (Lechner, 2024, S. 190) erfolgen. Hingegen können Sprechen und Handeln im Zwischen eine Enthierarchisierung des Bezugsgewebes zur Folge haben (Lechner, 2024).

- *Das Zwischen steht für die Religionspädagogik in Bezug zu einer Theologie des in-between.* Hierbei geht es um das Zwischen von Gott und Mensch (*in-between*) und dessen christologisches Fundament in Gott und Mensch (*in-both*). Die Lernenden und Lehrenden im Religionsunterricht sind auf das Zwischen von Gott und Mensch verwiesen. Sie sind als „Subjekte, [...] in ihrem Subjektsein [...], anthropologisch gesehen, auf Beziehungen verwiesen und von Beziehungen verdankt“ (Boschki, 2014, S. 476). Theologische, biblische, liturgische, symbolische Strukturen sind in deren Bedeutungsgehalt und (heterogenen) Wirkung zu überdenken.
- *Das Zwischen ist religionsdidaktisch einzubeziehen.* Beziehung ist sowohl für die Religionsdidaktik als auch für jegliche andere Didaktik relevant (Textor, 2014; Boschki, 2003). Aus diesem Grund sind didaktisch-gestalterische Kompetenzen und Beziehungskompetenzen (Ljungblad, 2019) miteinander zudenken (Textor, 2014, S. 154): „In current school environments, teachers’ relational proficiencies are increasingly seen as reasonable and necessary prerequisites for didactic competency“ (Ljungblad, 2019, S. 861; Sandvik, 2009).

Der „dritte Raum“ erscheint als fruchtbare Option für konfessionelle, ökumenische und inklusive Differenzierungs- und Dekonstruktionsprozesse. Hierbei ist die beziehungsorientierte (Globe, Kontext, Intersubjektivität, Identität in Wechselwirkung), machtsensible Planung, Gestaltung, Durchführung, Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen zu beachten. Dies ist weiterführend auch für eine subjektorientierte, prozesshafte Religionspädagogik von Wahrnehmen, Symbolisieren, Kommunizieren bedenkenswert (Kunstmann, 2017). Auch das Wahrnehmen, Symbolisieren und Kommunizieren vollzieht sich in Machtverhältnissen – gleichermaßen in der Kommunikation über Religion und in religiöser Kommunikation (Kunstmann, 2017).

Die Reflexion von Machtverhältnissen im Religionsunterricht, die Ermöglichung von Subjektwerdung gegen herrschaftliche Ansprüche (Lindner & Lorenzen, 2024; Metz, 1977) und die Gewährleistung von Kommunikation (Schweiker, 2017; Rosenow, 2016) sind nicht zu vernachlässigen. Obige (religionsdidaktische) Ausführungen lassen sich folgendermaßen darstellen (Abb. 2).

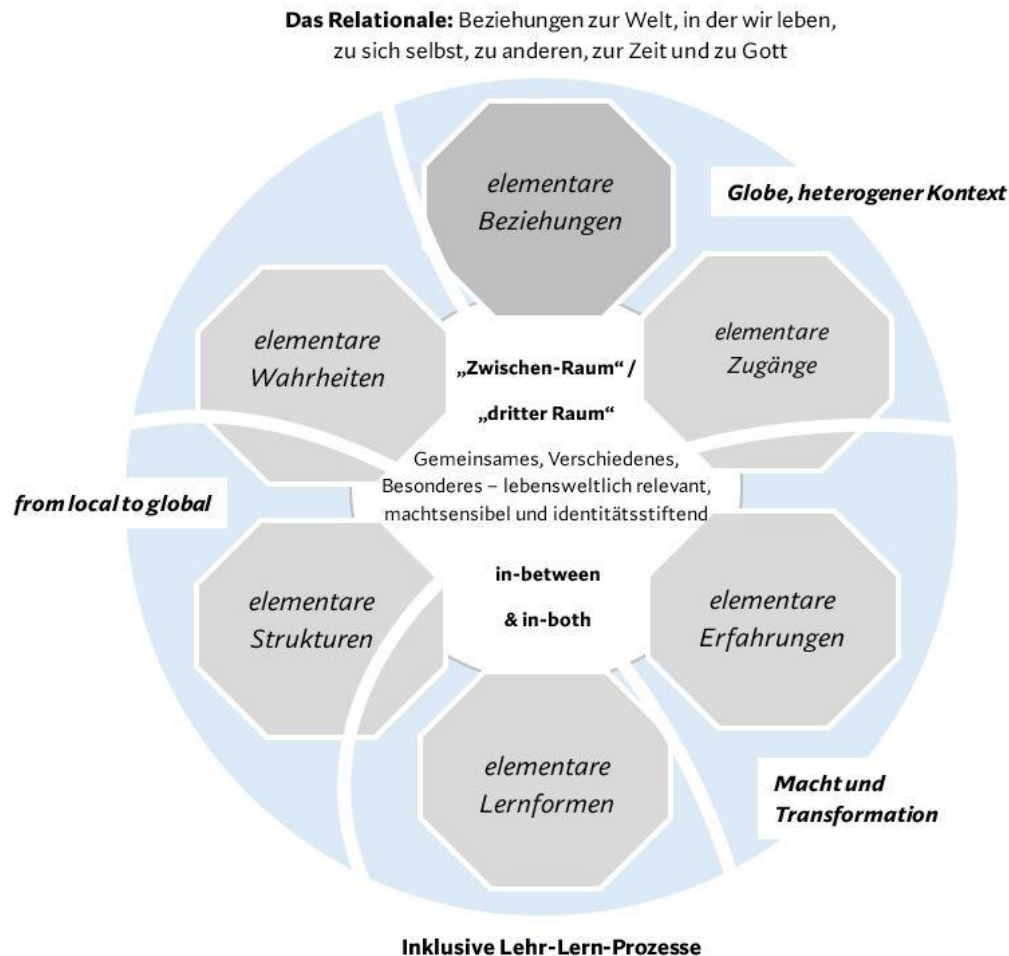


Abb. 2: Das Elementarisierungsmodell in beziehungsorientierter und machtsensibler Erweiterung (eigene Darstellung, in Anlehnung und Erweiterung von Boschki, 2014)

Inklusiver Religionsunterricht möchte „Voraussetzungen [...] schaffen, die es allen Schülerinnen und Schülern [...] ermöglichen, gemeinsam zu lernen. Dies ist der Versuch, jedes Kind, so wie es ist, aufzunehmen und anzunehmen“ (Müller-Frieze & Schweiker, 2013, S. 39). Hierfür ist Lehren und Lernen im Religionsunterricht auch im Zwischen zu denken. Kontexte, Interaktionen und Kommunikationen sind – im Sinne von *in-between* und *in-both* – zu reflektieren. Im „dritten Raum“, im „Treppenhaus“, können „die eigenen Begrenzungen in der Befremdung durch die Anderen auf[...]brechen“ (Lorenzen, 2023, S. 279). Prozesse des „Zwischen-Raums“ behandeln ein „gerichtetes“, aber im Ausgang „unbestimmtes Miteinander“ (Lechner, 2024, S. 191). Sie berücksichtigen von Beginn an „Interrelationalität“ (Conradi, 2001, S. 175). Für Theologie und Religionspädagogik wird in alldem Menschlichkeit erkennbar (Lorenzen, 2023).

Literaturverzeichnis

- Adiprasetya, J. (2019). The liturgy of the in-between. *SJT* 72(1), S. 82–97.
- Arendt, H. (1960/2016). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Arendt, H. (2019). *Denken ohne Geländer. Texte und Briefe*. Hrsg. v. H. Bohnet & K. Stadler. München: Piper.
- Berndt, W. (1987). *Alltag und Krankheit. Gedanken zur Praxis der Schule für Kranke (Sonderschule)*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: Soester Verlagskontor.
- Bhabha, H. K. (2004). *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.
- Braun, H. (2023). *Der vulnerable Mensch als Ebenbild Gottes. Eine Grundlegung für inklusive Sprechweisen in der theologischen Anthropologie*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Bonhoeffer, D. (1998). *Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft*. Band 8: Dietrich Bonhoeffer. Werke. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Boschki, R. (2003). „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. *Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Boschki, R. (2014). Elementare Beziehungen. Der Elementarisierungsansatz in der Perspektive religionspädagogischer Anthropologie. In T. Schlag & H. Simojoki, H. (Hrsg.), *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern* (S. 467–477). Gütersloh: Gütersloher Verlag.
- Brandstetter, B. (2018). Die umstrittene Religionspluralität im Kindergarten. *Elementarpädagogik im Zwischenraum. Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 26(1), S. 7–14.
- Brandstetter, B. (2020). *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung*. Münster, New York: Waxmann.
- Brandstetter, B. & Reis, O. (2020). Machtvolle Differenzierungen. Wie Inklusionsdiskurse (religions-)pädagogische Praxis prägen. In T. Knauth, R. Möller & A. Pithan (Hrsg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (S. 375–385). Münster, New York: Waxmann.
- Brügge, C. (2022). *Beziehungsorientierte Religionsdidaktik. Von interdisziplinären Einsichten zu Entwürfen eines dialogischen Religionsunterrichts*. Ostfildern: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Buber, M. (1962). Ich und Du. In M. Buber, *Werke*. Band 1: Schriften zur Philosophie (S. 77–170). München: Kösel.
- Buber, M. (1963). Antwort. In P. A. Schilpp & M. Friedman (Hrsg.), *Martin Buber. Philosophen des 20. Jahrhunderts* (S. 589–639). Stuttgart: Kohlhammer.
- Buber, M. (1966). Danksagung 1958. In M. Buber, *Nachlese*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (1973). *Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten*. Band 3: 1938-1965. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Casper, B. (1979). Franz Rosenzweigs Kritik an Bubers „Ich und Du“. In H. Krings, L. Oeing-Hanhoff, H. Rombach, A. Baruzzi & A. Halder (Hrsg.), *Philosophisches Jahrbuch*, Band 86, Heft 2 (S. 224–238).
- Cohn, R. C. & Terfurth, C. (1993). *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Conradi, E. (2001). *Take care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Frankfurt/Main: Campus.
- de Byl, M. (2023). Religionslehrer*innen als Übersetzer*innen? Impulse für eine kontext-sensible Thematisierung von Humanität im Religionsunterricht. In S. Anusiewicz-Baer, C. Hild, A.-H. Massud (Hrsg.), *Humanität als religionspädagogisches und -didaktisches Leitmotiv* (S. 31–48). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (2021). *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Flake, S. & Schröder, I. (2014). Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?! In K. Kammeyer, E. Zonne & A. Pithan (Hrsg.), *Inklusion und Kindertheologie* (S. 30–64). Inklusion – Religion – Bildung, Bd. 1. Münster: Comenius-Institut.
- Gärtner, C. (2023). Plädoyer für eine anthroporelationale Religionspädagogik. Eine Kehrtwende in der Religionspädagogik? *ThGl* 113(2), S. 153–157.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being. Beyond self and community*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Grobnicu, M.-I. (2016). Baptism in the Holy Spirit. An Analysis of the Doctrine at Symeon the New Theologian and in Classical Pentecostal Movement. *International Journal of Orthodox Theology* 7(4), S. 166–204.
- Grümme, B. (2012). *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Grümme, B. (2017). Art. Heterogenität. In *WiReLex*, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Heterogenitt.100317> [Zugriff: 04.05.2025]
- Henning, C. (2000). *Die evangelische Lehre vom Heiligen Geist und seiner Person. Studien zur Architektur protestantischer Pneumatologie im 20. Jahrhundert*. Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus.
- Heuer, W. & Rosenmüller, S. (2022). *Arendt-Handbuch*. Heidelberg: J. B. Metzler Verlag.
- Hong, S. (2023). *Heterogenität und Inklusion. Eine Metastudie zu komplexen Diskursfeldern in der Erziehungswissenschaft und der Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Jacobi, J. (2005). Einleitung. In J. Jacobi (Hrsg.), *Martin Buber*. Martin Buber-Werkausgabe. Band 8. Schriften (S. 11–76). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kammeyer, K. & Reis, O. (2017). Kooperative Öffnung – Analyse der Differenzen aus Sicht der Inklusion. In J. Woppowa, T. Isik, K. Kammeyer, B. Perts (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (S. 140–153). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Klein, M. (2011). Dialogisches Prinzip und Personenzentrierter Ansatz. Zur Echtheit des Ich und Andersheit des Du am Beispiel der Beratung älterer Menschen. *Person* 2 (2011), S. 138–149.
- Knauth, T., Möller, R. & Pithan, A. (2020). Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Eine Grundlegung. In T. Knauth, R. Möller & A. Pithan (Hrsg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (S. 17–66). Münster, New York: Waxmann.
- Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). ‚Schweigendes‘ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge, M. & Ch. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 11–17). Weinheim: Beltz Juventa.
- Krone, W. (2018). Martin Bubers Bedeutung für die Pädagogik. *ZfBeg* 1(2), S. 95–105.

- Kunstmann, J. (2017). Subjektorientierte Religionspädagogik: Modellvorschlag für ein zeitgemäßes Konzept religiöser Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 69(4), S. 367–377.
- Lechner, T. (2024). *Zwischen. Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Liedke, U. (2011). Gegebenheit – Gabe – Begabung? Systematisch-theologische Notizen zum Diskurs über „Behinderung“ und zu einer inklusiven Anthropologie für alle Menschen. In A. Pithan & W. Schweiker (Hrsg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch* (S. 81–88). Münster: Comenius-Institut.
- Lindner, K. & Lorenzen, S. (2024). Hochwertige Bildung für alle (SDG 4). Zur Relevanz religiöser Bezugnahmen für eine nachhaltige Weltgestaltung. In T. Laubach, K. Lindner & S. Steinberger (Hrsg.), *Theology for Future. Die 17 Ziele der UN für nachhaltige Entwicklung theologisch reflektiert* (S. 75–90). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ljungblad, A.-L. (2019). Pedagogical Relational Teachership (PeRt) – a Multi-Relational Perspective. *International Journal of Inclusive Education* 25(7), S. 860–876.
- Lorenzen, S. (2023). „Betwixt and Between“ – die Kategorie des „Dritten“ als Antwort auf die Herausforderung konfessioneller Differenzierung im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 75(3), S. 268–280.
- Louth, A. (2023). *Selected Essays. Volume I. Studies in Patristics*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Metz, J. B. (1977). *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*. Mainz: Grünewald.
- Mohr, K. (2008). *Beziehungsprozesse zwischen Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung und ihren Begleitpersonen. Theoretische und empirische Analysen*. Dissertation, Universität Freiburg.
- Moltmann, J. (2010). God the Father in the Life of the Holy Trinity. *International Journal of Orthodox Theology* 1(1), S. 38–48.
- Möller, R. (2015). Armutssensible Inklusionspädagogik. Auf dem Weg zu einem erweiterten Verständnis von Inklusion. In A. Pithan & A. Wuckelt (Hrsg.), *Krise und Kreativität. Eine Suchbewegung zwischen Behinderung, Bildung und Theologie* (S. 104–116). Forum für Heil- und Religionspädagogik 8. Münster: Comenius-Institut.
- Müller-Friese, A. & Schweiker, W. (2013). Inklusives Lernen im Religionsunterricht. In V. Elsenbast, M. Otte & A. Pithan (Hrsg.), *Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung*. Epd-Dokumentation 27–28 (S. 38–48).
- Müller-Friese, A. & Spieckermann, M. (2003). Differenz als Chance – Religionspädagogische Perspektiven (sic!). In A. Pithan, S. Leimgruber & M. Spieckermann (Hrsg.), *Differenz als Chance – Lernen in der Begegnung* (S. 44–56). Forum für Heil- und Religionspädagogik 2. Münster: Comenius-Institut.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, L. (2019). Heydorn lesen? Zur religionspädagogischen Rezeption kritischer Bildungstheorie. In C. Gärtner, J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 361–382). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenow, G. (2016). *Individuelles Symbolisieren. Zugänge zu Religion im Kontext von Konfessionslosigkeit*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

- Sandvik, M. (2009). *Jag har hittat mig själv och barnen. Barnträdgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogisk-psykologiskt interventionsprogram*. PhD diss., University of Åbo.
- Schäfter, C. (2010). Beziehung und Beziehungsgestaltung. In C. Schäfter (Hrsg.), *Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit* (S. 23–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweiker, W. (2017). *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwöbel, C. (2002). *Gott in Beziehung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Sözer, Ö. (2000). Das Problem des „Zwischen“ bei Hannah Arendt und Martin Heidegger. In A. Grossmann & C. Jamme (Hrsg.), *Metaphysik der praktischen Welt. Perspektiven im Anschluß an Hegel und Heidegger*. Festgabe für Otto Pöggeler (S. 130–142). Amsterdam: Rodopi.
- Simojoki, H. (2015). Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67(1), S. 68–78.
- Ta Van, J., Biermann, K., Wolf, J. & Dechow, J. (Hrsg.) (2024). *„Niemand darf verloren gehen ...?!“ Interdisziplinäre Perspektiven im Schnittpunkt von Bildungsgerechtigkeit und evangelischem Bildungshandeln*. Münster. New York: Waxmann.
- Textor, A. (2014). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Theunissen, M. (1977). *Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart*. Berlin: De Gruyter.
- Witten, U. (2022). Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Feld von Disability, Religion und Migration. Eine intersektionale und reifizierungssensible Reflexion zum Umgang mit Heterogenitätskonstruktionen aus religionspädagogischer Perspektive. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 245–258). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Woo, J.-G. (2012). ‘Inclusion’ in Martin Buber’s dialogue pedagogy. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, S. 829–845.
- Zonne, E. (2013). Inklusive Religionspädagogik. Grundlegende Werte. In M. Blasberg-Kuhnke, E. Gläser, S. Müller-Using & E. Naurath (Hrsg.), *Werte-Bildung – interdisziplinär. Fachbezogene und fächerübergreifende Grundlagen und Konkretionen*. Vandenhoeck: Göttingen.

Carlos Munzer, Grundschullehrer und Doktorand, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Evangelische Theologie, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts

¹ An dieser Stelle ist auf die Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt (Inrev) zu verweisen, die sich als allgemeine Religionspädagogik versteht (Witten, 2022), die Lernen im Zusammenhang von Differenzen reflektiert und sich kritisch gegenüber allen Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung positioniert und „angesichts von Heterogenität“ (Knauth, Möller & Pithan, 2020, S. 11) auf gemeinsame Lernprozesse zielt.

² Hierbei werden u. a. Gesichtspunkte der egalitären Differenz (Hong, 2023; Prengel, 2019), aufgeklärten Heterogenität (Grümme, 2017), dynamischen Mehrfachzugehörigkeit (Flake & Schröder, 2014), Bildungsgerechtigkeit (Ta Van, Biermann, Wolf, & Dechow, 2024) und der „kontextsensitive[n] Realitätsnähe“ (Möller, 2015, S. 112) im unbegrenzten „Spektrum von Verschiedenheit des Menschen“ (Boban & Hinz, 2003, S. 177) diskutiert. Für eine grundlegende Auseinandersetzung ist auf Knauth, Möller & Pithan (2020) zu verweisen.

³ Casper (1979) legt die Kritik Rosenzweigs an Bubers „Ich und Du“ dar. Die Ausführungen basieren auf einem Briefwechsel zwischen Martin Buber und Franz Rosenzweig aus dem Jahr 1922. Der Brief wurde erstmals in Buber (1973) veröffentlicht.