

Helena Stockinger

# Konturen einer verletzlichkeitssensiblen Religionspädagogik

Verletzlichkeit ist ein gesellschaftlich hoch relevantes Thema: Fridays for Future sensibilisiert für die Verletzlichkeit durch die Klimakrise, Black Lives Matter für die Verwundbarkeit durch Rassismus.<sup>1</sup> Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit verdeutlichen die Verletzlichkeit durch zugeschriebene Andersheit. Die Corona-Pandemie ist in unser oft unverletzbar geglaubtes Leben eingedrungen, wodurch „die Verwundbarkeit unserer globalisierten Welt“<sup>2</sup> erneut deutlich vor Augen tritt. Diese Verletzlichkeiten, die sich gesellschaftlich mannigfaltig zeigen und beispielsweise in *Fratelli Tutti* als „verwundete Gesellschaft“ sowie in *Laudato Si'* als „verwundete Schöpfung“ benannt werden, fordern die Theologie zur Reflexion heraus. Insbesondere in philosophischen, systematisch-theologischen und sozialethischen Diskursen finden sich hierzu vielfältige Überlegungen. Im Folgenden werden Konturen einer verletzlichkeitssensiblen

Religionspädagogik unter ausgewählten Aspekten skizziert.<sup>3</sup>

## 1 Bedeutung der Auseinandersetzung mit Verletzlichkeit

Die Religionspädagogik als Theorie wissenschaftlicher Reflexion religiöser Bildung ist im Verbund mit anderen Disziplinen gefordert zu fragen, welchen Beitrag Bildung bezogen auf Verletzlichkeit leisten kann. Durch Bildung können Personen ein neues Verhältnis zu sich, zu anderen und zur sachlichen Wirklichkeit gewinnen<sup>4</sup> und im Horizont von Geschichte und dem Leben mit anderen handlungsfähig werden.<sup>5</sup> Wenn Bildungsprozesse Menschen befähigen, sowohl die eigene als auch die Verletzlichkeit anderer und verletzende Strukturen sensibel wahrzunehmen, kann dies zu einem veränderten Selbst- und Weltverständnis führen und zu Handlungen motivieren, die zu einem

<sup>1</sup> Verletzlichkeit und Verwundbarkeit werden im Folgenden synonym verwendet.

<sup>2</sup> Kurt Appel, Eine theologische Reflexion in Zeiten von COVID-19: Gott und der Sinn der Geschichte in unserer Welt. <https://rat-blog.at/2020/11/13/eine-theologische-reflexion-in-zeiten-von-covid-19-gott-und-der-sinn-der-geschichte-unserer-welt/>, 13.11.2020 [Abruf: 20.12.2021].

<sup>3</sup> Bei dem Beitrag handelt es sich um die leicht überarbeitete schriftliche Fassung der Antrittsvorlesung von Helena Stockinger im Rahmen der Studienjahreröffnung an der Katholischen Privat-Universität Linz am 27.09.2021. Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=VIW1Px89y5Q> [Abruf: 05.01.2022].

<sup>4</sup> Vgl. Helmut Peukert, Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, in: Meinert A. Meyer / Andrea Reinartz (Hg.), Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis, Opladen 1998, 17–29.

<sup>5</sup> Vgl. Helmut Peukert, Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: Jürgen-Eckardt Pleines (Hg.), Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987, 69–88, hier: 69 f.

Zusammenleben in Solidarität, zu einer „Menschwerdung der Menschen im Horizont der einen Menschheit“<sup>6</sup> beitragen. Die Entwicklung dieser solidarischen Praxis betrifft interpersonale Beziehungen, Institutionen und Gesellschaften, die als Gesamtzusammenhang zu denken sind.<sup>7</sup> Dies umfasst, sich mit destruktiven gesellschaftlichen Mechanismen zu beschäftigen und bereit zu sein, diese gemeinsam mit anderen zu verändern, um allen Menschen Lebensmöglichkeiten zu eröffnen. Gleichzeitig sind Bildungsprozesse selbst in verletzende Strukturen eingebunden und können Menschen verletzen. Der selbstkritische Blick auf Bildungsprozesse ermöglicht, dass sich Bildung nicht absolut setzt, sich selbst immer wieder anfragt. Bildung bleibt dabei ein stets offener, gewagter und korrekturbedürftiger Prozess.

Ausgehend von der Grundannahme, dass Menschen verletzlich sind, sie in verletzende Strukturen eingebunden sind, Bildung sie befähigt, sich dazu zu verhalten, Bildungsprozesse aber gleichzeitig verletzen können, werden zwei Aufgaben einer verletzlichkeitssensiblen Religionspädagogik fokussiert: Erstens werden religiöse Bildungsprozesse daraufhin befragt, inwiefern Menschen verletzt werden, um davon ausgehend das Verletzungspotenzial gering zu halten. Diese Reflexion ist sowohl eine Aufgabe der wissenschaftlichen Religionspädagogik als auch der Pädagog:innen in den jeweiligen Praxisfeldern. Anhand konkreter Beispiele im Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt werden Si-

tuationen, die verletzen können und damit verbundene verletzende Strukturen in den Blick genommen. Zweitens wird überlegt, inwiefern religiöse Bildung zu einer Auseinandersetzung mit Verletzlichkeit anregen kann. Wie kann diese im Sinne der materialen Bildung als Bildungsinhalt angeboten werden, um im Sinne der formalen Bildung ein transformiertes Verhältnis zu sich, zu anderen und zur sachlichen Wirklichkeit zu gewinnen und so sowohl zu Persönlichkeitsbildung als auch durch gewonnene Handlungsfähigkeit zu einem Zusammenleben in Solidarität beizutragen? Hier wird Verletzlichkeit als Thema des Religionsunterrichts aus christlicher Perspektive – sowohl bezogen auf die Zielsetzung als auch auf die Durchführung religiöser Bildungsprozesse – fokussiert.

## 2 Kritische Reflexion religiöser Bildung unter Berücksichtigung der Verletzlichkeit

Verletzungen können offen auftreten, indem beispielsweise Menschenrechte übertraten oder klare rassistische, fremdenfeindliche, antisemitische oder muslimfeindliche Aussagen getägt werden. Bestimmte Personen werden hierdurch besonders verletzbar gemacht. Allerdings finden auch Verletzungen statt, die nicht sofort offensichtlich sind, sondern nur im genauen Hinhören und Nachspüren deutlich werden – eine verletzlichkeitssensible Religionspädagogik hat sich auch diesen

<sup>6</sup> Helmut Peukert, Über die Zukunft der Bildung, in: *Walter Dirks / Eugen Kogon (Hg.)*, Nach 1984: Die Krise der Zivilisation und unserer Zukunft, in: *Frankfurter Hefte extra 39/6* (1984), 129–137, hier: 131.

<sup>7</sup> Vgl. Thorsten Knauth, Dialog von Anfang an. Die Bedeutung des Ansatzes von Helmut Peukert für eine dialogische interreligiöse Religionspädagogik, in: *Sönke Abeldt u. a. (Hg.)*, „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit der Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie, Mainz 2000, 322–336, hier: 334.

subtilen Verletzungen zu widmen. Ausgehend von Beispielen aus empirischen Studien werden ausgewählte Facetten von Verletzlichkeit skizziert, die miteinander verschrankt sind und die auf strukturelle Ursachen verweisen.

## 2.1 Verletzlichkeitssensible Religionspädagogik stellt die Machtfrage

*In einem Forschungsprojekt zum Umgang mit religiöser Differenz<sup>8</sup> werden im Kindergarten in katholischer Trägerschaft ausschließlich katholische Feste gefeiert, an denen alle Kinder selbstverständlich teilnehmen. Bei der Feier des Martinsfestes nimmt ein Mädchen aus religiösen Gründen nicht teil. Manchen Kindern fällt das auf und sie fragen das Mädchen am nächsten Tag, warum sie denn gefehlt habe. Das Mädchen wiederholt immer wieder, dabei gewesen zu sein. Kinder versuchen das zu widerlegen, weil ihre Laterne noch im Kindergarten sei. Das Mädchen betont mehrmals lautstark, am Fest teilgenommen zu haben.*

An diesem Beispiel wird deutlich, dass ausschließlich christliche Feste im Alltag berücksichtigt werden. Es gilt in der Bildungseinrichtung als normal, dass alle Personen bei diesen Festen mitfeiern, was machtvoll auf den Umgang miteinander wirkt. Nehmen Personen nicht teil, gelten diese als „andere“. Ihr Verhalten wird in Abweichung zum „normalen“ Verhalten

interpretiert, zu dem sie sich in ein Verhältnis zu setzen haben. Die Ursache für ihre Nicht-Teilnahme, in diesem Fall aufgrund ihrer Religion, kann ausschließlich als Defizit wahrgenommen werden. Die Dominanzhaltung der stärkeren Position, die sich häufig auch in Mehrheitsverhältnissen ausdrückt und die Personen unterschiedliche Möglichkeiten der Teilhabe eröffnet, ist in gesellschaftliche Tendenzen eingebunden. So geben auch Schulbücher ein bestimmtes Wirklichkeitsbild wieder und religionsdidaktische Grundentscheidungen entsprechen häufig dem milieuspezifischen Habitus der Religionslehrer:innen, womit sie bestimmte Personen benachteiligen.<sup>9</sup>

Es gilt zu reflektieren, welche unhinterfragten Normalitätsvorstellungen das Handeln in der jeweiligen Einrichtung und damit die didaktische Gestaltung religiöser Bildungsprozesse prägen. Welche Möglichkeiten religiöser Bildung werden Personen angeboten, deren Religionszugehörigkeit, sozioökonomischer Hintergrund, Körperllichkeit etc. nicht der angenommenen Normalität in der Schule entspricht? Wer wird berücksichtigt, wer wird übersehen?

## 2.2 Verletzlichkeitssensible Religionspädagogik stellt die Frage nach Zugehörigkeit

*In religionspädagogischen Studien<sup>10</sup> wird mehrmals eine Situation geschildert, die im*

<sup>8</sup> Vgl. *Helena Stockinger*, Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Kindergärten in katholischer und islamischer Trägerschaft, Münster–New York 2017.

<sup>9</sup> Vgl. *Alexander Unser*, Social inequality and interreligious learning. An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks, Berlin 2019; *Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme*, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung. Drei Frage- und ein vorsichtiges Rufzeichen, in: *Theologisch-Praktische Quartalsschrift* 162/3 (2014), 314–324.

<sup>10</sup> *Julia Ipgrave*, Relationships between local patterns of religious practice and young people's attitudes to the religiosity of their peers, in: *Elisabeth Arweck / Robert Jackson* (Hg.), *Religion, education and society*, London 2016, 13–25; *Olga Schihalejev*, From Indifference to Dialogue?

folgenden Satz zum Ausdruck kommt: „Über meine religiöse Einstellung spreche ich nicht in der Schule. – Das Risiko ist zu hoch, deswegen ausgegrenzt oder ausgelacht zu werden.“

Personen versuchen sich an gültige Normalitätsvorstellungen in der Schule anzupassen, indem sie Einstellungen, die sie von anderen Personen unterscheiden, verschweigen. Wie im Gespräch, in dem das Mädchen die Anwesenheit beim Fest betont, wird hierin der Wunsch deutlich, nicht als anders kategorisiert, sondern als zugehörig anerkannt zu werden. Die Frage nach Zugehörigkeit ist besonders relevant für Personen, deren Zugehörigkeit umstritten ist oder abgelehnt wird.<sup>11</sup> Das Gefühl, nicht dazugehören bzw. um eigene Zugehörigkeit im Kontext Schule zu ringen, kann schmerzlich erfahren werden.

Formen der Ausgrenzung in religiöser Bildung können kritisch reflektiert werden: Inwiefern werden Personen besonders verletzlich gemacht, weil sie nicht selbstverständlich dazugehören und welche Möglichkeiten der Zugehörigkeit können eröffnet werden?

### 2.3 Verletzlichkeitssensible Religionspädagogik berücksichtigt Emotionen

*In einer ethnographischen Studie an einer Hauptschule<sup>12</sup> wird folgende Situation beobachtet: Ein Lehrer macht in der Gesamtklasse Witze über den kulturellen Hintergrund eines Schülers. Die gesamte Klasse inklusive des betroffenen Schülers lacht. Im An-*

*schluss meint der Schüler im Gespräch mit der Forscherin, dass er mitlacht, um nicht als schwach zu gelten.*

Die benannte Beobachtung der gemeinsam lachenden Schüler:innen verweist neben der nicht beachteten Hierarchie von Lehrer:innen und Schüler:innen auf unsichtbare Verletzungen: Obwohl den Schüler die Witze des Lehrers verletzen, lacht er mit. Zwei Verletzungen können in dieser Situation vorkommen: Zum einen wird der kulturelle Hintergrund des Schülers herabgesetzt. Zum anderen darf er seine mit dieser Verletzung verbundenen Emotionen nicht zeigen, um nicht erneut beschämmt zu werden.

Dies stellt die Frage danach, wie Bildungsprozesse organisiert werden können, damit die mit Verletzungen verbundenen Emotionen nicht unsichtbar bleiben und somit Verletzungen erst wahrgenommen und bearbeitet werden können. Wie kann es gelingen, Räume zu öffnen, in denen Emotionen dieser unsichtbaren Verletzungen ohne Angst vor Beschämung zur Sprache kommen können?

### 2.4 Verletzlichkeitssensible Religionspädagogik stellt die Frage nach Heterogenität

*In einer Klasse einer Grundschule wird der einzige Schüler, bei dem Islam als Religionsbekenntnis eingetragen ist, vor der gesamten Klasse aufgefordert, etwas über „den“ Islam zu erzählen.*

Estonian Young People, the School and Religious Diversity, Münster 2010; Kath Engebretson, In your shoes: inter-faith education for Australian religious educators, Ballan 2009, 166.

<sup>11</sup> Vgl. Thomas Geisen / Christine Riegel, Jugendliche MigrantInnen im Spannungsfeld von Partizipation und Ausgrenzung – eine Einführung, in: Thomas Geisen / Christine Riegel (Hg.), Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung, Wiesbaden 2009, 7–28.

<sup>12</sup> Vgl. Olga Artamonova, „Ausländersein“ an der Hauptschule. Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht, Bielefeld 2016, 72.

In dem Beispiel wird deutlich eine Differenz markiert – ohne zu wissen, ob die angesprochene Person mit ihrer Religionszugehörigkeit sichtbar werden möchte. Es erfolgt von außen eine Festschreibung der Person auf die Differenzdimension Religion. Das bringt die Gefahr mit sich, Personen eine Andersheit zuzuschreiben, sie darauf zu fixieren und Prozesse des Otherings zu fördern. Dies kann auch in bester Absicht geschehen, wenn beispielsweise Begegnungsphasen zwischen unterschiedlichen religiösen Gruppen eingeplant werden und Personen über „ihre“ Religion Auskunft geben sollen – ein typisches Beispiel „verkennender Anerkennung“<sup>13</sup>. Auch Schüler:innen, die sich selbst nicht als religiös verstehen, können sich einer solchen Logik nur schwer entziehen. Religiöse und weltanschauliche Vielfalt ist heterogener als sich dies in Zuordnungen zu einer Religionsgemeinschaft ausdrücken lässt.

Es stellt sich die Frage, wie Differenz bearbeitet werden kann, sodass Schüler:innen sich wertgeschätzt fühlen, ohne auf diese festgeschrieben zu werden. In den Beispielen zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Verletzlichkeit im Umgang mit Differenz ein Dilemma ist. Einerseits können Bildungsprozesse Verletzungen produzieren, wenn Differenzen nicht thematisiert und anerkannt sind. Andererseits kann die Thematisierung und Anerkennung von Differenz Machtverhältnisse reproduzieren, den Status einer Gruppe als „Andere“ manifestieren und dadurch Verletzungen mit sich bringen.<sup>14</sup> Diskriminierungskritische Ansätze sensibilisieren hierfür.

Anhand der miteinander verschränkten Aspekte von Macht, Zugehörigkeit, Emotionen und Heterogenität, die sich in allen benannten Beispielen finden, können das Verletzungspotenzial von Bildungsprozessen befragt sowie „normale“ Bildungsdiskurse unterbrochen werden. Konkrete Situationen im pädagogischen Handeln verweisen auf zugrunde liegende strukturelle und gesellschaftliche Prozesse, die über die Bearbeitung in Bildungsprozessen hinaus eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung sind, worin sich auch Grenzen von Bildung zeigen. Religionspädagogisch gilt es, noch offene Fragen zu klären, beispielsweise inwieweit Zugehörigkeitsprozesse verletzen, wie Schüler:innen selbst den Umgang mit Heterogenität in der Schule wahrnehmen oder wie im alltäglichen pädagogischen Handeln Personen verletzt werden.

### 3 Zielsetzung und Gestaltung religiöser Bildung unter Berücksichtigung von Verletzlichkeit

Für die Auseinandersetzung mit Verletzlichkeit als Unterrichtsgegenstand wird in Anlehnung an Martha Fineman eine Unterscheidung eingeführt, die sowohl das primär theologische als auch pädagogische Begriffsverständnis bedenkt: die Unterscheidung zwischen universaler und partikularer Verletzlichkeit.<sup>15</sup> Wenn diese beiden Ausprägungen auch miteinander verwoben und praktisch zusammenzudenken sind, ermöglicht eine Differenzierung

<sup>13</sup> Vgl. Thomas Bedorf, Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik, Berlin 2010.

<sup>14</sup> Vgl. Paul Mecheril / Melanie Plößer, Differenz, in: Sabine Andresen (Hg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim 2009, 194–208, hier: 206.

<sup>15</sup> Vgl. Martha Fineman, The vulnerable subject. Anchoring equality in the human condition, in: Martha Finemann (Hg.), Transcending the boundaries of law. Generations of feminism and legal theory, Abingdon 2011, 161–175.

doch unterschiedliche Zielsetzungen und Ansätze religiöser Bildungsprozesse.

### 3.1 Universale Verletzlichkeit – Annahme der eigenen Verletzlichkeit

Universale Verletzlichkeit bezeichnet diejenige Verletzlichkeit, die allen Menschen zukommt. Diese wird von Martha Fine man in der Körperlichkeit von Menschen begründet, ist darüber hinaus auch der sozialen Natur des Menschen eingeschrieben.<sup>16</sup> Dass Personen verletzbar sind, liegt außerhalb der menschlichen Kontrolle. Theologisch kann Verletzlichkeit als *conditio humana* verstanden werden, die es – wofür theologische Auseinandersetzungen sensibilisieren – anzuerkennen gilt. Verletzlichkeit wird hier positiv bestimmt, die Annahme der eigenen Verletzlichkeit als Stärke interpretiert und als eine Voraussetzung für Beziehung und Solidarität angeführt. Das Bewusstsein für die Fragilität und Bedrohtheit des Lebens kann motivieren, für andere Verantwortung zu übernehmen, und somit einen Beitrag leisten, allen Lebensmöglichkeiten zu eröffnen.<sup>17</sup> Wird Verletzlichkeit hingegen abgewehrt, kann dies Verletzungen von anderen Personen nach sich ziehen, wie psychologische Studien verdeutlichen. Hildegund Keul bezeichnet das Vorgehen, andere zu verletzen, anstatt selbst verletzt zu werden als „Herodes“-Strategie.<sup>18</sup> Wenn ein

Grund für das Zufügen von Verletzungen der ist, die eigene Verletzlichkeit zu verdecken, kann die Annahme von Verletzlichkeit ein Beitrag zur Prävention von Diskriminierungen, Antisemitismus oder Islamfeindlichkeit sein und somit gesellschaftliche Veränderungen beeinflussen. Diese theoretischen Annahmen müssen noch praktisch erprobt und empirisch (anhand von Wirksamkeitsstudien) geprüft werden.

Religiöse Bildung kann dazu beitragen, die eigenen Grenzerfahrungen, Fragmentaritäten und Ambivalenzfahrungen im Bewusstsein zu halten und die eigene Verletzlichkeit anzunehmen. Hierfür braucht es vertrauensvolle Beziehungen, Zeit für Gespräche, Begegnungen und Selbstreflexion. Neben der Bearbeitung existenzieller Erfahrungen kann anhand theologischer Narrative die Bedeutung von Verletzlichkeit mit Schüler:innen erarbeitet werden. Gott nimmt „den Menschen in seiner Gebrochenheit“ an, bekennt sich zur verletzbaren Existenz des Menschen und weist „zugleich die Versuchung des Menschen nach Totalität und Homogenität“ sowie Absolutheitsansprüche zurück.<sup>19</sup> In der christlichen Theologie wird dies verdeutlicht mit der Rede vom verletzbaren Gott, dem Gott, der sich durch die Menschwerdung verletzlich macht. Gott, der den „Weg mitten in die Verwundbarkeit“<sup>20</sup> nimmt. In der Rede von Kenosis, Inkarnation und Kreuzestod kommt die-

<sup>16</sup> Vgl. Michaela Quast-Neulinger, Perfekte Harmonie oder radikale Exklusion? Theologische Perspektiven auf Verwundbarkeit im christlich-muslimischen Dialog, in: *Hildegund Keul / Thomas Müller*, Verwundbar. Theologische und humanwissenschaftliche Perspektiven zur menschlichen Vulnerabilität, Würzburg 2020, 154–164, hier: 156.

<sup>17</sup> Vgl. Thorsten Knauth, Antisemitismus, Antirassismus und Vulnerabilität in Bildungsprozessen, in: epd-Dokumentation 12 (2019), 22–28, hier: 26.

<sup>18</sup> Vgl. Hildegund Keul, Weihnachten. Das Wagnis der Verwundbarkeit, Ostfildern 2017, 19.

<sup>19</sup> Michaela Neulinger, Zwischen Dolorismus und Perfektionismus. Konturen einer politischen Theologie der Verwundbarkeit, Paderborn 2018, 319.

<sup>20</sup> Hildegund Keul, Migration im Spannungsraum von Vulnerabilität, in: *Hildegund Keul* (Hg.), Theologische Vulnerabilitätsforschung. Gesellschaftsrelevant und interdisziplinär, Stuttgart 2021, 82.

se Verletzlichkeit zum Ausdruck.<sup>21</sup> Formen des biblischen oder des biografischen Lernens können zu einer Annahme der universalen Verletzlichkeit beitragen.

### 3.2 Partikulare Verletzlichkeit – Verletzende Strukturen anfragen und verändern

Partikulare Verletzlichkeit meint, dass je nach sozialen, historischen, wirtschaftlichen oder politischen Kontexten, gesellschaftlichen Einbindungen, strukturellen und individuellen Faktoren Personen unterschiedlich verletzbar und unterschiedlich anfällig für bestimmte Formen von Verletzungen sind. Dies ist bereits in der kritischen Reflexion der Bildungsprozesse rund um Macht, Zugehörigkeit, Heterogenität und Emotionen deutlich geworden. Die partikulare Verletzlichkeit einer Person ist veränderbar – beispielsweise dadurch, dass sich die Beziehungen, in denen sie steht, die institutionellen Rahmenbedingungen oder auch gesellschaftliche Tendenzen ändern. Nehmen Personen wahr, dass sie bzw. andere Personen in bestimmten Situationen unterschiedlich verletzbar gemacht werden, kann dies als ungerecht interpretiert werden und dazu motivieren, sich gegen verletzende Handlungen, Strukturen oder gesellschaftliche Entwicklungen einzusetzen. Darin wird die Verschränkung des Bewusstseins für Verletzlichkeit mit der Handlungsfähigkeit deutlich. „Christliches Handeln“ zeigt sich

„im Umgang mit den jeweiligen Lebensbedingungen und -umständen und damit in der menschlichen ‚Gestaltungsmacht‘ zum Aufstehen und Widerstehen.“<sup>22</sup>

Hier kann religiöse Bildung einen Beitrag leisten, sich nicht mit momentanen Situationen zufriedenzugeben, unruhig zu bleiben und ihr kritisch-emanzipatorisches sowie ideologiekritisches Potenzial entfalten.<sup>23</sup> Dies bedeutet, Erfahrungen von Schüler:innen sowie institutionelle und gesellschaftliche Herausforderungen wahrzunehmen und zu bearbeiten, was auch mit Konflikten verbunden sein kann, die auszuhandeln sind. Im Rahmen religiöser Bildung können Formen des Widerstands reflektiert und Widerstandserzählungen bearbeitet werden, die zur Motivation von Veränderung anregen und nicht zu Exklusion oder Abschottung führen. So prangert Jesus „die Gnadenlosigkeit einer Gesellschaft an, die die Wohlhabenden hofiert und die Habenichtse auch noch erniedrigt. Er stellt ein Lohnsystem in Frage, das Menschen nicht einmal das Überleben sichert. Er spricht sich für Gewaltlosigkeit aus, obwohl Gewalt in Form von Folter, Freiheitsentzug, Verstümmelung und Mord alltägliches Mittel der Besatzungsmacht ist. Er stellt das religiöse System in Frage, wenn es seine Gesetze und Regeln über die Menschen stellt [...].“<sup>24</sup> Formen des Gerechtigkeitslernens, des Erinnerungslernens, des Globalen Lernens und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung können zu einer Auseinan-

<sup>21</sup> Vgl. beispielsweise die systematisch-theologischen Auseinandersetzungen von Hildegund Keul und Michaela Neulinger.

<sup>22</sup> Miriam Leidinger, Verletzbarkeit gestalten. Eine Auseinandersetzung mit „Verletzbarkeit“ anhand der Christologien von Jürgen Moltmann, Jon Sobrino und Graham Ward, Regensburg 2020, 324.

<sup>23</sup> Vgl. Claudia Gärtner / Jan-Hendrik Herbst (Hg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2020.

<sup>24</sup> Hildegund Keul, Migration im Spannungsräum von Vulnerabilität (s. Anm. 20), 82 f.

dersetzung mit ungerechten Strukturen und möglichen Veränderungen motivieren. Hierin zeigt sich, dass religiöser Bildung „ein gesellschaftsveränderndes Bewusstsein inhärent ist“ und darin das politische Moment der Religionspädagogik.<sup>25</sup>

### 3.3 Religionsunterricht als Ort für die Auseinandersetzung mit Verletzlichkeit?

Verletzlichkeit in religiösen Bildungsprozessen zu bearbeiten, kann somit zu einer Annahme universaler als auch zur kritischen Bearbeitung partikularer Verletzlichkeit führen. Beides kann bei entsprechender Interpretation zu Veränderungen auf der individuellen, aber auch der gesellschaftlichen Ebene führen. Wenn auch nicht alle Herausforderungen, die es gesamtgesellschaftlich zu bearbeiten gilt, durch Bildung gelöst werden, leistet die Berücksichtigung von Verletzlichkeit in Bildungsprozessen zusätzlich zur Persönlichkeitsentwicklung einen Beitrag zu universaler Solidarität – indem das durch Bildungsprozesse befähigte Individuum zum Handeln in der Gesellschaft und zur Veränderung von ungerechten Verhältnissen fähig wird.

Damit dies möglich ist, braucht es in der Schule einen sensiblen Umgang mit Verletzlichkeit, der sich darin zeigen kann, wie mit Fehlern umgegangen wird, inwiefern Kooperation statt Konkurrenz gefördert wird, wie Vielfalt bedacht wird und wie selbstkritisch Rahmenbedingungen reflektiert werden. Schule kann Kommunikationsräume für die Auseinandersetzung mit Verletzlichkeit eröffnen, wie dies im

Religionsunterricht geschehen kann:<sup>26</sup> In diesem können existenzielle Auseinandersetzungen mit Verletzlichkeit stattfinden, indem Schüler:innen Brüche sowie Fragmentaritäten wahrnehmen und bearbeiten, sich mit Ambiguitäten auseinander setzen und Absolutheitsansprüche hinterfragen. Theologische Inhalte können neue Deutungshorizonte eröffnen. Zudem können Kinder und Jugendliche ungerechte Verhältnisse kritisieren sowie Handlungsmöglichkeiten und deren Folgen reflexiv vorwegnehmen. Eine sowohl intellektuelle als auch emotionale Auseinandersetzung mit Verletzlichkeit erfordert Mut, sich unliebsamen und komplexen Fragen zu stellen, ohne diese immer beantworten zu können, und die Bereitschaft, Ohnmacht gemeinsam aushalten zu lernen.

## 4 Ausblick

Die Berücksichtigung von Verletzlichkeit kann sowohl in der Reflexion als auch in der Gestaltung und Zielsetzung religiöser Bildung eine zusätzliche Denkrichtung einspielen. Dies gilt es in unterschiedlichen Feldern noch näher zu bearbeiten und empirisch zu prüfen: Es lässt sich fragen, was dies für religionsdidaktische Ansätze wie interreligiöses Lernen, Globales Lernen oder Nachhaltigkeitslernen bedeutet. Die Auseinandersetzung mit Verletzlichkeit kann zudem zusätzliche Überlegungen zur Organisation von Religionsunterricht anstoßen. Unterrichtsforschung und insbesondere Wirksamkeitsstudien können empirisch prüfen, inwiefern sich die Berücksichtigung von Verletzbarkeit auf den Um-

<sup>25</sup> Vgl. Judith Könemann, Plädoyer für eine politische Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 78 (2018), 15–23, hier: 15.

<sup>26</sup> Vgl. Martin Jäggel / Helena Stockinger, Wenn junge Menschen in Europa Christ\*in sein lernen, in: Katechetische Blätter 2 (2021), 93–97, hier: 96.

gang mit Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit oder Rassismus auswirkt. Auch auf die Durchführung empirischer Forschung selbst kann sich die Auseinandersetzung mit Verletzlichkeit auswirken. Diese Themenfelder gilt es noch näher zu bearbeiten, um die Konturen einer verletzlichkeitssensiblen Religionspädagogik zu füllen.

**Die Autorin:** Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Helena Stockinger, geb. 1985; seit 2021 Professorin für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik an der Katholischen Privat-Universität Linz, davor Lehrstuhlvertretung für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunter-

richts an der Ludwig-Maximilians-Universität München; Studium der Katholischen Theologie, Religionspädagogik, Psychologie und Philosophie an der Universität Wien; aktuelle Publikationen: *Dealing with religious difference in kindergarten. An ethnographic study at Catholic and Islamic institutions in Austria*, Münster–New York 2018; *Folgerungen aus der Vorurteilsforschung für interreligiöse Bildungsprozesse*, in: *Pädagogische Horizonte* 4/2020–2021, 141–154; zusammen mit Andrea Lehner-Hartmann / Karin Peter, *Religion betrifft Schule. Religiöse Pluralität gestalten*. Stuttgart 2022; GND 1053641257; <https://orcid.org/0000-0002-2662-6656>.