

**Kremer, Carolin; Lindner, Konstantin**

Religionsunterricht heterogenitätssensibel gestalten : Befunde, Anforderungen und Perspektiven für die Religionslehrkräftebildung

**In:**

Zmiskol, Tabea; Elting, Christian; Keimerl, Verena F.; u. a. (Hrsg.), Professionalisierung für den inklusiven Umgang mit Heterogenität – Befunde, Konzepte und Anregungen aus der Lehrkräftebildung, Bamberg: University of Bamberg Press, S. 221-239. 2025. DOI: 10.20378/irb-110920

**Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion**

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-112527

Datum der Veröffentlichung: 13.01.2026

**Rechtehinweis:**

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.





Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

**Religionsunterricht heterogenitätssensibel gestalten: Befunde, Anforderungen und Perspektiven für die Religionslehrkräftebildung**

**Making religious education sensitive to heterogeneity: findings, requirements and perspectives for religious education teacher training**

Carolin Kremer  0009-0003-8441-1578 & Konstantin Lindner  0000-0002-1218-7509

**Zusammenfassung**

Der Plural der Religionen und ein individueller (Nicht-)Umgang mit religiöser Praxis markieren ein Signum der Gegenwart. Religion ist ein Aspekt von Heterogenität, der auch durch die Schüler:innen repräsentiert wird. Schulischer Religionsunterricht muss daher heterogenitätssensibel angelegt werden. Um dies zu erreichen, braucht es Religionslehrkräfte, die mit religionsbezogener Heterogenität in der Unterrichtsgestaltung produktiv umgehen können. Vorliegender Beitrag adressiert daher entsprechende theoretische Einordnungen und empirische Befunde. Auf dieser Basis werden sodann heterogenitätsbezogene Kompetenzen von Religionslehrkräften expliziert und Optionen präsentiert, wie im Rahmen der universitären Religionslehrer:innenbildung ein Aufbau entsprechender Kompetenzen ermöglicht werden kann.

**Schlüsselwörter:** Lehrkräftebildung; Hochschullehre; Religionsunterricht; religionsbezogene Heterogenität; Pluralität

**Abstract**

The plurality of religions and an individual (non-)approach to religious practice characterise the present. Religion is therefore an aspect of heterogeneity that is also represented by pupils. For this reason, religious education in schools should be organised in a way that is sensitive to heterogeneity. To achieve this, religious education teachers need to be able to deal with religious heterogeneity in a professional way. This article discusses theoretical and empirical evidence in this regard. On this basis, heterogeneity-related competences of religious education teachers are

presented. In addition, options are shown how appropriate competences can be developed within teacher training at university.

**Key words:** teacher education; university teaching; religious education; religion-related heterogeneity; plurality

## **1. Religionsunterricht heterogenitätssensibel gestalten – Befunde, Anforderungen und Perspektiven für die Religionslehrer:innenbildung**

Der Plural der Religionen und ein individueller (Nicht-)Umgang mit religiöser Praxis markieren ein Signum der Gegenwart. Schulisch unterstützte Allgemeinbildung ist im Horizont dieser Ausgangslage auf professionelle Settings zum Umgang mit „religiös-konstitutiver Rationalität“ (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 21) angewiesen. Diesem Anliegen widmet sich der vorliegende Beitrag, indem (1) Religion als Aspekt von Heterogenität konturiert und damit einhergehende Aufgaben von Religionslehrkräften (2) sowie religionsdidaktische Erfordernisse (3) entfaltet werden. Auf dieser Basis werden sodann Perspektiven für eine heterogenitätssensible Religionslehrer:innenbildung entwickelt (4) und die Idee einer interdisziplinär verantworteten Sensibilisierung aller Lehrkräfte für religionsbezogene Heterogenität skizziert (5).

## **2. Religion als Aspekt von Heterogenität in der Schule**

### **2.1 Terminologische Einordnungen**

Forschungen zu Heterogenität haben in den letzten Jahren an immenser Bedeutung für sämtliche Bildungs- und Erziehungsbereiche gewonnen – nicht zuletzt bedingt durch Befunde der PISA-Studien zu den Gründen für Bildungsungerechtigkeit, aber auch im Kontext gesellschaftlicher und demografischer Transformationsprozesse, die u. a. infolge von Migrationsbewegungen stattfinden. Da der Begriff Heterogenität mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verwendet wird, gilt es bei seiner Verwendung in Forschungszusammenhängen, das eigene Begriffsverständnis darzulegen (Walgenbach, 2021): Grundlegend handelt es sich bei Heterogenität um ein komplexes Gefüge aus verschiedenen Aspekten, welche Vielfalt erzeugen und sich häufig gegenseitig beeinflussen. Für den schulischen Kontext bedeutet dies insbesondere, dass sich Schü-

ler:innen einer Lerngruppe hinsichtlich vieler verschiedener Aspekte voneinander unterscheiden. Solche Differenzkategorien sind beispielsweise Ethnizität, Geschlecht, Milieu, Behinderung, kognitive Leistungsfähigkeit, Motivation, Vorerfahrung, Interesse oder Kenntnisse (u. a. Altrichter & Hauser, 2007; Budde, 2017; Trautmann & Wischer, 2011). Neben den genannten Kategorien gilt auch Religion als ein Heterogenitätsaspekt, den es in schulischen Bildungsprozessen grundsätzlich sowie insbesondere im Religionsunterricht, welcher in den nachfolgenden Ausführungen fokussiert wird, zu berücksichtigen gilt.

Im Vergleich zum in der Religionspädagogik lange Zeit dominierenden Begriffs der Pluralität, welcher stark religiös konnotiert verwendet werden kann (Schweitzer, 2021), unterstreicht der Heterogenitätsbegriff „Vielfalt im allgemeinen Sinn und betrachtet Religion als ein Bestimmungsmerkmal von Vielfalt unter mehreren, bindet Religion damit aber gleichzeitig in das vielstimmige Gewebe vielfaltserzeugender Dimensionen ein“ (Gronover et al., 2022, S. 48). Dementsprechend wird religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität im vorliegenden Beitrag als Teil eines größeren Heterogenitätsgefüges gedacht. Dies geschieht im Bewusstsein von Intersektionalität, also dem Wissen darum, dass dieser Heterogenitätsaspekt in vielfältigen Korrelationen mit anderen Heterogenitätsaspekten wie etwa Ethnizität, Milieu, Vorerfahrung, Kenntnisse etc. steht, und mit der Intention, die individuellen Lernvoraussetzungen und Gegebenheiten der Schüler:innen sensibel wahrnehmen zu können. Letzteres ist eine der komplexen Anforderungen an Religionslehrkräfte, um Religionsunterricht heterogenitätssensibel und letztlich für alle Schüler:innen gewinnbringend und zukunftsfähig gestalten zu können.

## 2.2 Empirische Befunde

Die religionsbezogene Heterogenität der Lerngruppen des Religionsunterrichts äußert sich auf unterschiedliche Weise. So handelt es sich bereits bei der Annahme, dass am gem. Art. 7 Abs. 3 GG nach Konfessionen getrennt erteilten Religionsunterricht automatisch konfessionell homogene Schüler:innen teilnehmen, längst um einen Trugschluss: In den Schüler:innengruppen des Religionsunterrichts spiegelt sich die gesellschaftliche religionsbezogene Pluralisierung wider, insofern sich darin bisweilen auch Heranwachsende unterschiedlicher Konfession befinden.

Auch zeigt sich eine konfessionsinterne Pluralisierung, indem immer weniger Lernende Erfahrungen mit gelebter Religion besitzen – trotz einer formalen Zugehörigkeit zu einer Konfession bzw. Religionsgemeinschaft. Ein Blick auf die religionsdemografische Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland belegt, dass die Mitgliederzahlen der beiden großen christlichen Kirchen innerhalb der letzten Jahrzehnte kontinuierlich gesunken sind: Während der katholischen Kirche im Jahr 2002 noch 26.466 Mio. und der evangelischen Kirche 26.211 Mio. Menschen formal angehörten, verzeichnete die katholische Kirche im Jahr 2022 noch 20.938 Mio. (ca. 20,1 % weniger als 2002) und die evangelische Kirche 19.153 Mio. Mitglieder (ca. 26,9 % weniger als 2002) (EKD, 2003, 2023a; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2023). Zusammengenommen gehören den beiden großen Kirchen in Deutschland mittlerweile weniger als 50% der Bevölkerung an – Tendenz fallend. Damit einher geht eine Pluralisierung religiöser Gemeinschaften sowie eine steigende Anzahl an Menschen, die sich keiner Religionsgemeinschaft zugehörig sehen (Mücke, Tranow, Schnabel & El-Menouar, 2023). Einen Überblick über die in Deutschland mittlerweile zahlreich vorhandenen religiösen sowie säkularen Weltanschauungsgemeinschaften bietet beispielsweise der Religionswissenschaftliche Medien- und Informationsdienst e.V. (RE MID) auf seiner Website (Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e.V. [RE MID], 2023).

Diese hier nur auszugsweise beschriebenen Entwicklungen haben unmittelbaren Einfluss auf die Lerngruppen des konfessionellen Religionsunterrichts: An diesem Unterrichtsfach nehmen gegenwärtig nicht nur ‚konfessionseigene‘ Schüler:innen teil, sondern mitunter stellen auch Kinder und Jugendliche, die konfessionslos sind oder einer anderen Konfessions-, Religions- oder sonstigen religiösen oder säkular-weltanschaulichen Gemeinschaft angehören, einen Antrag auf Aufnahme in den Religionsunterricht – trotz der Möglichkeit, am Ersatzfach Ethik (bzw. Werte und Normen bzw. Philosophie) teilzunehmen. Somit äußert sich die religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität im Religionsunterricht als *Heterogenität der Schüler:innen hinsichtlich deren formaler Zugehörigkeiten zu Religions- oder Konfessionsgemeinschaften inklusive deren Nicht-Zugehörigkeit.*

Die formalen Zugehörigkeiten geben noch keinen Aufschluss über individuelle religions- und weltanschauungsbezogene Erfahrungen und Positionen von Schüler:innen – ein weiteres Merkmal religionsbezogener Heterogenität in den Klassen: Ob die Lernenden etwa religiös/gläubig sind oder nicht und wie sich deren Glaube, Religiosität oder Weltanschauung, ihr Verhältnis zu kirchlichen Institutionen oder ihr grundsätzliches Interesse an Religion konkret ausgestaltet, ist höchst individuell und kann von formaler (Nicht-)Zugehörigkeit nicht abgeleitet werden, was durch empirische Befunde verschiedener Studien wie beispielsweise der Shell-Jugendstudie 2024 verdeutlicht wird (Schneekloth & Wolfert, 2024). Die Sinusstudie belegt bereits im Jahr 2016, dass viele Jugendliche selbst zwischen ihrer formalen Zugehörigkeit und ihrem individuellen Glauben unterscheiden und beides als voneinander unabhängig denken (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016). Immer häufiger lassen sich entinstitutionalisierte und individualisierte Formen eines Glaubens nachweisen, der zum Teil synkretistische Züge trägt (Boschki & Gronover, 2020). Zudem sollte in Bezug auf konfessionslose Schüler:innen nicht angenommen werden, dass diese per se areligiös, atheistisch, religionsdistanziert etc. seien, insofern sich diese teilweise „eigene Zugänge zur Religion erarbeitet haben“ (Domsgen, 2021, S. 204) und nicht weniger, sondern tendenziell sogar mehr Interesse an religiösen und existenziellen Themen und Fragestellungen als ihre konfessionellen Mitschüler:innen zeigen (z. B. Wissner, 2020). Unabhängig vom Interesse an religionsbezogenen Kontexten ist in Bezug auf die Gestaltung religiöser Lern- und Bildungsprozesse nicht zuletzt Folgendes zu bedenken: „Eine große Mehrheit der Bevölkerung (68 %) erachtet sich weder als religiös noch spirituell“ (EKD, 2023b, S. 25) – ein Befund aus der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung, in der für Deutschland repräsentative Daten aus dem Jahr 2022 ausgewertet worden sind. Somit kommt zur einer in Klassenzimmern vorhandenen Heterogenität in Bezug auf formale (Nicht-)Zugehörigkeiten eine *Heterogenität der Schüler:innen hinsichtlich ihrer individuellen religions- und weltanschauungsbezogenen Erfahrungen und Standpunkte* hinzu.

### 3. Umgang mit Heterogenität als Aufgabe von Religionslehrer:innen

In den letzten Jahren rückten Religionslehrer:innen im Kontext von Heterogenität verstärkt in den Fokus der religionspädagogisch-empirischen Forschung. Dabei zeigt sich, dass Religionslehrkräfte die religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität ihrer Schüler:innen durchaus multiperspektivisch und nicht isoliert, sondern im Gesamt mit vielen weiteren Aspekten von Heterogenität wahrnehmen (z. B. Avest, 2009; Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtkke, 2016). Neben dem Aspekt Religion fokussieren Religionslehrkräfte besonders auf Unterschiede ihrer Schüler:innen in Bezug auf Leistung und Vorwissen (Kerrut & Müller, 2009), aber beispielsweise auch auf Interesse am Religionsunterricht, kritische/unkritische Frage- und Diskussionshaltungen oder kulturelle Hintergründe (Kammeyer, 2012).

Darüber hinaus zeigen mehrere Studien, dass speziell religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität mehrheitlich positiv und im Sinne einer Chance oder Bereicherung wahrgenommen wird (Kerrut & Müller, 2009; Pohl-Patalong et al., 2016; Popp, 2013). Eine Studie aus dem Jahr 2023 kommt zum Ergebnis, dass dies insbesondere für eine Heterogenität hinsichtlich formaler Zugehörigkeiten zu Konfessions- und Religionsgemeinschaften gilt (Rehm, 2023). Gleichzeitig erscheinen Phänomene religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität für Religionslehrer:innen jedoch tendenziell als Herausforderung, wenn diese Phänomene als Bedeutungsverlust von Religion und Religiosität interpretiert werden, wenn also z. B. ein Desinteresse am Religionsunterricht oder das Fehlen von Glaubensüberzeugungen bei Schüler:innen wahrgenommen wird (Rehm, 2023).

Was den didaktisch-methodischen Umgang von Lehrkräften mit heterogenen Lerngruppen im Religionsunterricht und diesbezüglich relevanten Kompetenzen anbelangt, liegen bis dato nur wenige empirische Befunde vor. Diese weisen allerdings darauf hin, dass sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Defizite der Lehrer:innen deren Umgang mit Heterogenität erschweren. Auf fachwissenschaftlicher Ebene konkretisiert sich dies beispielsweise in einem unzureichend vorhandenem Wissen über andere Religions- und Konfessionsgemeinschaften (Kerrut & Müller, 2009), welche potenziell in den Lerngruppen vertreten sind. Fach-

didaktisch stellt u. a. auch das heterogenitätssensible Thematisieren dezidiert christlich-konfessioneller Inhalte die Religionslehrkräfte vor Schwierigkeiten (Pohl-Patalong et al., 2016). Schließlich geben diese zu einem Großteil auch an, dass sie sich durch ihre Ausbildung nur unzureichend auf den Umgang mit religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität vorbereitet fühlen und sie sich auf ihre Eigeninitiative und Unterrichtserfahrung angewiesen sehen, um zu einer Kompetenz im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu gelangen (Pohl-Patalong et al., 2016).

Insgesamt stehen Religionslehrer:innen religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität von Lerngruppen mit einigen Einschränkungen zwar eher positiv gegenüber. Sie sehen sich jedoch kaum in der Lage, diese angemessen unterrichtlich zu bearbeiten (Kremer, in Druck). Die präsentierten Befunde verweisen auf Gründe, die mit Schwachstellen im Bereich der bisherigen Religionslehrer:innenbildung einhergehen. In Anbetracht dessen werden nachfolgend religionsdidaktische Überlegungen zu einem heterogenitätssensiblen Religionsunterricht dargestellt, welcher alle Schüler:innen ungeachtet ihrer religionsbezogenen Positionen als Adressat:innen religiöser Bildung anspricht. Zielgruppe sind hierbei die Religionslehrer:innen, insbesondere deren Einstellungen und Kompetenzen sowie Perspektiven für eine heterogenitätssensible Religionslehrer:innenbildung.

#### **4. Religionsdidaktische Überlegungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen**

##### **4.1 Konturen eines heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts**

Unter der Prämisse, dass religiöse Bildung für *alle* Menschen – unabhängig davon, ob und inwiefern sich diese als religiös bezeichnen – als elementarer Teil von Allgemeinbildung angesehen werden kann (Baumert et al., 2001), gilt es im Religionsunterricht, *alle* Schüler:innen als Adressat:innen religiöser Bildung wahr- und ernst zu nehmen, sodass es sich bei einem derart angelegten Religionsunterricht zwangsläufig um einen heterogenitätssensiblen handeln muss. Im Rahmen eines heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts sind nicht zuletzt religiöse Bildungsziele hervorzuheben und zu verfolgen, die individuell bedeutsam erscheinen

und/oder von Relevanz für das Zusammenleben in der Gesellschaft sind. So sollen Schüler:innen bspw. mit Religiosität und Religionen bekannt gemacht werden, damit sie nachvollziehen können, wie und weshalb Menschen sich für oder gegen die Teilhabe an religiösen Praktiken entscheiden (Käbisch, 2017). Dies dient nicht nur dazu, eine tolerante Haltung gegenüber Menschen anderer religiöser oder weltanschaulicher Standpunkte zu entwickeln, sondern soll Heranwachsenden darüber hinaus dabei helfen, eine Orientierung innerhalb einer zunehmend religionspluralen Gesellschaft sowie innerhalb der vielfältigen Möglichkeiten religiöser und säkularer Welt- und Lebensdeutung zu erlangen. Gerade angesichts der Präsenz von Religion im öffentlichen und speziell auch digitalen Raum muss religiöse Bildung in diesem Kontext unbedingt auch die Entwicklung einer „Argumentations- und Kommunikationsfähigkeit“ (Riegel, Gronover & Boschki, 2019) bei allen Lernenden anvisieren (Gärtner, 2019). Es gilt, die Schüler:innen zu befähigen, mit religiöser Heterogenität einhergehende Bereicherungen sowie Problematiken (vgl. Antisemitismus oder Islamfeindlichkeit) zu identifizieren und sich Möglichkeiten eines menschenwürdigen Umgangs damit anzueignen (Jung & Lindner, 2024).

Inhaltlich kommt der Thematisierung existenzieller Fragen (z. B. nach dem Sinn des Lebens, hinsichtlich des Umgangs mit Leid oder in Bezug auf ein Leben nach dem Tod), die sowohl religiös als auch nichtreligiös beantwortet werden können, im Rahmen eines heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts eine wichtige Rolle zu (Kropač, 2018). Hierbei bietet sich die Chance, Lernende mit ihren individuellen Fragen und Standpunkten ernst zu nehmen und gleichzeitig Dialoge und Diskussionen zwischen Schüler:innen unterschiedlicher Positionen anzuregen, was wiederum ihrer Argumentations- und Kommunikationsfähigkeit zugutekommen kann.

Im Hintergrund dieser Überlegungen steht als Kernanliegen eines heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts, *allen* Schüler:innen das Suchen, reflektierte Einnehmen und begründete Vertreten eines eigenen Standpunkts im breiten Spektrum des Religiösen und Weltanschaulichen zu ermöglichen und sie zu befähigen, mit anderen Standpunkten in einen respektvollen, konstruktiven Dialog zu treten. Dieser Unterricht

sollte einerseits bei den individuellen Erfahrungen der Schüler:innen anknüpfen und diesen zugleich Erfahrungs- und Deutungsräume im Austausch mit Optionen religiöser Wirklichkeitsdeutung eröffnen – nicht zuletzt angesichts des Rückgangs religiöser Primärsozialisation. Gleichwohl gilt es dabei, die Religionsfreiheit der Schüler:innen konsequent zu wahren und die Unverfügbarkeit von persönlichem Glauben und Religiosität zu gewährleisten.

#### **4.2 Ausgewählte Referenzpunkte einer heterogenitätssensiblen Religionslehrkraft**

Ein Religionsunterricht, der diesen Ansprüchen gerecht werden will, braucht Religionslehrer:innen, die u. a. über eine *positive Grundhaltung gegenüber religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität* verfügen. Eine solche Grundhaltung, die einen wichtigen Einfluss auf einen adäquaten Umgang mit heterogenen Lerngruppen hat, konkretisiert sich darin, Heterogenität einerseits zunächst anzuerkennen und diese zudem als eine Bereicherung zu begreifen (Grossenbacher, 2017; Wischer, 2007; Wuckelt, 2018). Angesichts des Befunds, dass die positive Einstellung gegenüber Heterogenität bei Religionslehrkräften dort ihre Grenzen findet, wo ein Bedeutungsverlust von Religion sichtbar wird, muss im Rahmen der Religionslehrkräftebildung an den sogenannten epistemologischen Überzeugungen der (zukünftigen) Lehrer:innen gearbeitet werden; also an ihren „subjektive[n] Überzeugungen über die Struktur, Verlässlichkeit, Genese, Validierung und Rechtfertigung von Wissensbeständen“ (Baumert & Kunter, 2006). In diesem Zusammenhang gilt es, u. a. ein Bewusstsein für religionsdemografische Wandlungsprozesse und damit verknüpfte Potenziale wie auch Herausforderungen für die Gestaltung eines heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts zu entwickeln.

Neben dieser Grundhaltung benötigen Religionslehrkräfte breitgefächerte Kompetenzen, um heterogenitätssensibel agieren zu können. So sollten (zukünftige) Religionslehrkräfte befähigt werden, ihre subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen (Baumert & Kunter, 2006) im Kontext religionsbezogener Heterogenität der Schüler:innen professionsorientiert zu reflektieren und sich religionsdidaktisch fundierte Optionen einer produktiven Gestaltung von heterogenitätssensiblen Lehr-Lern-Prozessen anzueignen. Da ein sensibles Agieren nur auf Basis einer sensib-

len Wahrnehmung und Diagnostik der Ausgangslage funktionieren kann, kommt eine wichtige Bedeutung zunächst der *diagnostischen Kompetenz* von Lehrkräften zu (Biederbeck & Rothland, 2017; Grossenbacher, 2017). Religionslehrer:innen müssen in der Lage sein, eine Vielzahl an Phänomenen religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität nicht nur diffus wahrzunehmen, sondern bewusst zu identifizieren und differenziert benennen zu können. Diese Kompetenz bildet auch die Grundlage dafür, in der Unterrichtsplanung und -gestaltung bei den individuellen religionsbezogenen Erfahrungen der Schüler:innen anzusetzen und so beispielsweise Elemente einer performanzorientierten Didaktik, welche von den Erfahrungen der Schüler:innen ausgeht und sie diesen wiederum ermöglichen möchte (Käbisch, 2017), kompetent und schüler:innenorientiert einzusetzen.

Daran schließt eine *fachdidaktische Kompetenz* (Grossenbacher, 2017; Wischer, 2007) an. Dass Religionslehrer:innen verschiedene Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität (z. B. hinsichtlich didaktischer Reduktion) äußern, auf die sie sich durch ihre Ausbildung nicht hinreichend vorbereitet fühlen, ist ein Indikator für deren mangelnde religionsdidaktisch-methodische Kompetenz. Folglich müssen sie in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung Kompetenzen entwickeln können, um schüler:innenorientiert auf ein vielfältiges Repertoire didaktisch-methodischer Unterrichtsstrategien zu rekurrieren, welche sich für einen heterogenitätssensiblen Religionsunterricht eignen. Beispielhaft genannt seien an dieser Stelle biografische Lernmethoden, welche die individuellen Religiositäten und Weltanschauungen der Schüler:innen in den Fokus stellen (Wissner, 2020).

Ebenso relevant ist eine „fachwissenschaftliche Kompetenz“ (Kliemann, 2020, S. 203), durch die Lehrkräfte auf ein fundiertes Wissen über verschiedene Religions- und Konfessionsgemeinschaften, aber auch über verschiedene religiöse Gemeinschaften wie etwa Freikirchen sowie über säkulare Weltanschauungen zugreifen können. Von Relevanz erscheint die Entwicklung dieser Kompetenz sowohl aufgrund der diesbezüglichen Defizite, die basierend auf vorliegenden Befunden bei Religionslehrkräften existieren, als auch im Hinblick auf die steigende Pluralisierung und Ausdifferenzierung religiöser und säkularer Weltanschauungen. Ele-

mentar ist dabei ein Aufbau von Wissensbeständen, die den Plural der Religionen in den Lebenswelten der Schüler:innen verorten. Das bedeutet z. B., der pluralen Gestaltung muslimischer Religiosität im lokalen oder persönlichen Umfeld der Lernenden nachzuspüren: Auf diese Weise können Otherring-Problematiken vermieden werden (Freuding, 2022), die muslimische Weltdeutungen beispielsweise primär von stereotypisierten Lebenswelten her konstruieren, die auf der arabischen Halbinsel lokalisiert werden.

Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit der in vorliegendem Beitrag erläuterten Kompetenzen sei in diesem Rahmen zuletzt auf die „Reflexionskompetenz“ (Grossenbacher, 2017, S. 164) verwiesen. Diese dient heterogenitätssensiblen Religionslehrer:innen vor allem dazu, um ihre eigene Wahrnehmung sowie ihr Denken und unterrichtliches Handeln stets zu reflektieren. Im Kontext religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität müssen hierbei besonders auch implizite Stereotype (Kliemann, 2020; Freuding & Lindner, 2022) fokussiert werden. Ebenso gilt es z. B., die bisweilen gängige Unterrichtspraxis zu hinterfragen, Schüler:innen, welche formal anderen Religionsgemeinschaften angehören, als Expert:innen ‚ihrer‘ Religion einzusetzen – und zwar sowohl aus pädagogischen Gründen als auch in Anbetracht der oben präsentierten Befunde, dass viele Lernenden kaum noch über Primärerfahrungen mit ihrer eigenen Religion verfügen.

## **5. Perspektiven für eine heterogenitätssensible Religionslehrer:innenbildung an der Universität**

Bereits im Rahmen des Studiums gilt es, zukünftigen Religionslehrer:innen Gelegenheiten zu eröffnen, damit sie fachwissenschaftliche (hier: theologische, religionswissenschaftliche und religionssoziologische) sowie religionsdidaktische Wissensbestände und damit verknüpfte Kompetenzen für eine heterogenitätssensible Gestaltung von Religionsunterricht aufbauen können. In diesem Zusammenhang sollten die Studierenden zugleich ihre Haltungen in Bezug auf religionsbezogene Heterogenität prüfen und weiterentwickeln können. Im Folgenden werden daher exemplarische Perspektiven für die Gestaltung einer heterogenitätssensiblen Religionslehrer:innenbildung an der Universität präsentiert.

Hinsichtlich *fachwissenschaftlicher Expertise* braucht es neben der Auseinandersetzung mit aktuellen religionssoziologischen Befunden Lehrveranstaltungen, in denen Grundkenntnisse über verschiedene Konfessionen und Religionen angeeignet werden können: Die Chance liegt hierbei in der Verschränkung von Innenperspektiven (Theologie) und Außenperspektiven (Religionswissenschaft) auf religiöse Wirklichkeitsdeutungen. Durch diesen Verschränkungsmodus können Religionslehramtsstudierende Erfahrungen sammeln und zugleich reflektieren, was es bedeutet, aus einer Innensicht über Religion zu sprechen; dazu gehört u. a. auch das Reflexionsvermögen in Bezug auf den Unterschied zwischen einem ‚Sprechen über Religion‘ und ‚religiösem Sprechen‘. Es gilt, eine Sensibilität dafür aufzubauen, dass eine Außensicht auf Religion(en) eine andere Sprecher:innen- sowie Deutungsposition mit sich bringt als eine Innenperspektive – beispielsweise, wenn es darum geht, ethische Fragen zu beantworten, Gottesvorstellungen zu ergründen oder Vorstellungen über das Jenseits zu diskutieren. Die Außenposition nehmen Lehrkräfte im Religionsunterricht ein, wenn sie nicht über ihre eigene Konfession bzw. Religion unterrichten: In derartigen Fällen können sie meist nur begrenzt auf damit verknüpfte Religionspraxis zurückgreifen; auch sind die Wissensbestände in Bezug auf die nicht-eigene Religion oder Konfession häufig geringer. In der universitären Lehre bieten *Kooperationslehrveranstaltungen* von Theolog:innen und Religionswissenschaftler:innen hinsichtlich des Verschränkungsmodus hohes Potenzial, da dieser den Aufbau von Heterogenitätssensibilität unterstützt: Beispielhaft dafür können die an der Universität Bamberg zwischen katholischer Dogmatik und jüdischer Religionswissenschaft (sowie bisweilen islamischer Theologie) regelmäßig angebotenen ‚Perspektivwechsel‘-Seminare (z. B. zu ethischen Fragen oder zur Frage nach dem Leid) angeführt werden. Diese Lehrveranstaltungen tragen dazu bei, dass – neben einem religionsbezogenen Wissensaufbau – sowohl seitens der Dozierenden als auch seitens der Studierenden Innen- und Außenperspektiven aus unterschiedlichen Religionen ins Gespräch kommen. Wichtig ist hierbei die Integration von kulturwissenschaftlichen Theorien in Bezug auf das Zu- bzw. Miteinander unterschiedlicher Referenzkontexte: So kann das Wissen um Otherring-Problematiken (Freuding, 2022) die zukünftigen Religionslehrkräfte sowohl im Umgang mit Schüler:innen unterschiedlicher Religionszuge-

hörigkeiten als auch beim Unterrichten über ‚andere Religionen‘ dafür sensibilisieren, Stereotypisierungen nicht zu replizieren. Denn nicht selten werden die nicht-eigenen Religionen unbeabsichtigt ‚ver-ändert‘ – beispielsweise durch generalisierende Zuschreibungen wie, dass *alle* Muslim:innen sich an die fünf Säulen des Islam (Glaubensbekenntnis, Gebet, Fasten, soziale Pflichtabgabe, Pilgerfahrt nach Mekka) halten; Studien zur heterogenen Glaubens(-nicht-)praxis muslimischer Schüler:innen erweisen das Gegenteil (Calmbach et al., 2016; Pfündel, Sticks & Tanis 2020).

Im Rahmen des Aufbaus *religionsdidaktischer Professionalität* zur Gestaltung heterogenitätssensibler Lehr-Lernprozesse sollten universitäre Lehrveranstaltungen mit den Religionslehramtsstudierenden Strategien erproben und evaluieren, auf welche Weise *Repräsentationen* von Religionen im Unterricht thematisiert werden können – z. B. die mediale Vermittlung von Innensichten Gläubiger via Erklärvideos (vgl. das Multimediaportal [reliithek.de](http://reliithek.de)), die Analyse filmischer Inszenierungen religiöser Repräsentationen oder das Arbeiten mit religiösen Zeugnissen (Meyer, 2012; Stögbauer-Elsner & Lindner, 2021). Dabei stellt die didaktische Grundfigur „Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung“ (Wopowa, 2016, S. 41) für die Anlage religionsdidaktischer Lehrveranstaltungen wie auch für die Thematisierung religiöser Heterogenität im Religionsunterricht eine wichtige Leitperspektive dar (Meyer, 2019) – auch wenn es darum geht, den individuellen religionsbezogenen (Nicht-)Erfahrungen von Schüler:innen gerecht zu werden. Didaktisches Potenzial besitzt überdies das Erschließen von *Räumen*, die den Plural der Religionen veranschaulichen und erfahrbar machen: So können in Seminaren bspw. Social-Media-Kanäle auf Darstellungen von Religionen hin ausgewertet werden – z. B. hinsichtlich des verwendeten Bildmaterials, der thematisierten Inhalte oder vorgenommener Positionierungen. Religionsdidaktisch bedeutsame Möglichkeiten stellen zudem Besuche bei Gemeinden und die Erschließung ihrer Gottesdiensträume (Synagogen, Kirchen, Moscheen, Tempel) dar (Lindner & Hilger, 2018). Aber auch die Einladung von sowie der Austausch mit Angehörigen einer Religion über religiöse Praxis oder religiös grundierte Lebensgestaltung eröffnen entsprechende Räume: Wichtig ist hierbei, den Ansatz des sogenannten *Begegnungslernens* zu realisieren – also nicht lediglich eine Befragung des Gastes, sond-

ern gegenseitiger Austausch. Denn durch einen Dialog auf Augenhöhe, der auch Rückfragen des Gastes ermöglicht, werden die Lehramtsstudierenden zu religiöser Selbstvergewisserung und Positionierung herausgefordert. Ähnliches gilt für die Schüler:innen im Religionsunterricht. Besonderes Potenzial bietet die Identifikation von Räumen, die religiöse Heterogenität im direkten Umfeld der Lernenden repräsentieren – z. B. Geschäfte, die religiöse Gegenstände anbieten, Menschen, die sich durch ihre Kleidung religiös artikulieren, Begegnungsorte interreligiösen Dialogs (vgl. das Bamberger Zelt der Religionen) etc. Im Modus forschenden Lernens können bislang nicht wahrgenommene Repräsentationen des Religionsplurals *vor Ort* in die universitäre Lehre integriert und in Bezug auf didaktische Potenziale analysiert werden.

An letztgenannter Option lässt sich überdies zu einer Reflexion eigener (evtl. stereotyper) Perspektiven auf religiöse Heterogenität sowie daran aufscheinender epistemologischer Überzeugungen, aber auch der damit verknüpften subjektiven Theorien bezüglich der Gestaltung heterogenitätssensibler religiöser Lehr-Lern-Prozesse anleiten. U. a. die Auseinandersetzung mit postkolonialen Theoriebildungen und deren religionsbezogener Rezeption bietet hierfür produktives Potenzial.

## 6. Ausblick

Die religiöse Pluralisierung schreitet voran und damit steigt das Erfordernis einer heterogenitätssensiblen Gestaltung religiöser Lern- und Bildungsprozesse im Religionsunterricht. Daher gilt es, die Religionslehrer:innenbildung so weiterzuentwickeln, dass die oben präsentierten Perspektiven systematisch über Module und ein damit einhergehendes regelmäßiges Lehrangebot in den Studiengängen verankert und somit allen Religionslehramtsstudierenden zugänglich gemacht werden. Empirische Forschungen zur Wirksamkeit derartig gestalteter Hochschullehre – bspw. in Bezug auf veränderte Haltungen oder angeeignete Kompetenzen – stehen noch aus. Überdies gilt es die Kohärenz einer Sensibilisierung für religionsbezogene Heterogenität über die verschiedenen Phasen der Religionslehrkräftebildung hinweg zu fokussieren: Sowohl im Rahmen der zweiten als auch (und insbesondere!) in der dritten Phase der Lehrkräftebildung braucht es Lern- und Fortbildungsgelegenheiten, die

Optionen der Befähigung zu einem adäquaten Umgang mit religionsbezogener Heterogenität zugänglich machen.

Aber nicht nur die Religionslehrkräftebildung ist gefordert: Insofern religiöse Orientierungen der Schüler:innen nicht an der Klassenzimmertüre des Religionsunterrichts Halt machen, stellt sich zudem die Frage, wie auch Lehrer:innen, die nicht das Unterrichtsfach Religion erteilen, für Artikulationen religionsbezogener Heterogenität und für einen professionellen Umgang damit in Unterricht und Schulleben sensibilisiert werden können. Kooperative Lehrveranstaltungen zwischen Dozierenden aus pädagogischen und theologischen bzw. religionswissenschaftlichen Disziplinen, aber auch freiwillig besuchbare Angebote der Theologien bzw. Religionswissenschaften für alle Lehramtsstudierenden stellen Möglichkeiten der interdisziplinären Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge sowie der Lehrer:innenbildung als Ganzes dar. U. a. das an der Universität Bamberg seitens der Theologien im Verbund mit Judaistik, Pädagogik und Psychologie für alle Lehramtsstudierenden entwickelte *Zertifikat Antisemitismuskritische Bildung* verweist auf gesellschaftliche Erfordernisse, die sich im Horizont von religionsbezogener Heterogenität auftun und alle Lehrkräfte adressieren – nicht nur Religionslehrer:innen.

## Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Hauser, B. (2007).** Umgang mit Heterogenität lernen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(1), 4–11.
- Avest, I. (2009).** Lehrerreaktionen auf religiöse Vielfalt. Eindrücke aus der Praxis und Empfehlungen für die Lehrerbildung. In D.-P. Jozsa, T. Knauth & W. Weiße (Hrsg.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas* (Religious diversity and education in Europe, Band 15, S. 398–403). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006).** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001).** PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand et al. (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.

- Biederbeck, I. & Rothland, M. (2017).** Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (utb-studi-e-book Schulpädagogik, Band 4755, S. 223–235). Stuttgart: utb.
- Boschki, R. & Gronover, M. (2020).** Offenheit für andere Religionen und Kulturen versus Feindlichkeit gegenüber Fremden, Juden und Muslimen? In G. Wissner, R. Nowack, F. Schweitzer, R. Boschki & M. Gronover (Hrsg.), *Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen* (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Band 18, S. 271–278). Münster: Waxmann.
- Budde, J. (2017).** Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (utb-studi-e-book Schulpädagogik, Band 4755, S. 13–26). Stuttgart: utb.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016).** *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland.* Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12533-2>
- Domsgen, M. (2021).** Konfessionslosigkeit im Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheiten. Religionsdidaktische Perspektiven. In B. Grümme, T. Schlag & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (Religionspädagogik innovativ, Band 37, S. 201–214). Stuttgart: Kohlhammer.
- EKD/Evangelische Kirche in Deutschland. (2003).** *Kirchenmitgliederzahlen am 31.12.2001 und am 31.12.2002.* Hannover: Kirchenamt der EKD.
- EKD/Evangelische Kirche in Deutschland. (2023a).** *Kirchenmitgliederzahlen Stand 31.12.2022 – Kurztabelle* -. Hannover: Kirchenamt der EKD.
- EKD/Evangelische Kirche in Deutschland. (2023b).** *Wie hältst du's mit der Kirche? Zur Bedeutung der Kirche in der Gesellschaft. Erste Ergebnisse der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung.* Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. Verfügbar unter: [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/07490\\_EKD\\_KMU\\_Web\\_neu.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/07490_EKD_KMU_Web_neu.pdf)
- Freuding, J. (2022).** *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung.* Bielefeld: Transcript.
- Freuding, J. & Lindner, K. (2022).** Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer\*innenbildung. In M. Khorchide et al. (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (S. 89–106). Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737013468.89>
- Gärtner, C. (2019).** Das ist für alle relevant!?! Religionsunterricht mit Religionsdistanzen. In S. Altmeyer, B. Grümme & H. Kohler-Spiegel (Hrsg.), *Reli – keine Lust und keine Ahnung?* (Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), Band 35, S. 130–142). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Gronover, M., Ambiel, D., Riegel, U., Brügge-Feldhake, M., Jumpertz, S., Krämer, M. et al. (2022). Subjektive Theorien zu religiöser Vielfalt von katholischen Religionslehrkräften. Eine explorative Studie. *Religionspädagogische Beiträge*, 45(1), 45–56. <https://doi.org/10.20377/rpb-160>
- Grossenbacher, S. (2017). Kompetenz und Professionalität entwickeln. In A. Buchholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (Lehren lernen, 3. Auflage, S. 162–168). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer; Klett und Balmer Verlag.
- Jung, L. & Lindner, K. (2024). Die Persönlichkeitsbildung zukünftiger Fachkräfte unterstützen. Potenziale des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen. In K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hrsg.), *bwp@ Spezial HAT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023* (S. 1–19). Bielefeld: wbv. Verfügbar unter: [https://www.bwpat.de/ht2023/jung\\_lindner\\_ht2023.pdf](https://www.bwpat.de/ht2023/jung_lindner_ht2023.pdf)
- Käbisch, D. (2017). Konfessioneller Religionsunterricht angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit. Zwölf Thesen. *rpi-Impulse*, 3, 11–13. Verfügbar unter: [https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/rpiimpulse/2017/heft03/RPI\\_Impluse\\_3-2017\\_07\\_Grundsatzartikel03.pdf](https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/rpiimpulse/2017/heft03/RPI_Impluse_3-2017_07_Grundsatzartikel03.pdf)
- Kammeyer, K. (2012). Theologisieren in heterogenen Lerngruppen. Empirische Einsichten in Perspektiven von Lehrkräften und konzeptionelle Überlegungen. In V.-J. Dieterich (Hrsg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche* (S. 191–210). Stuttgart: Calwer.
- Kerrut, A. & Müller, C. (2009). Lehrerinnen und Lehrer zu religiöser Vielfalt im Klassenzimmer. Interreligiöses Lernen als Beitrag zu religiöser Vielfalt. In D.-P. Jozsa, T. Knauth & W. Weiße (Hrsg.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas* (Religious diversity and education in Europe, Band 15, S. 404–417). Münster: Waxmann.
- Kliemann, P. (2020). Bedeutung der Befunde für den Religionsunterricht und die Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften. In G. Wissner, R. Nowack, F. Schweitzer, R. Boschki & M. Gronover (Hrsg.), *Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen* (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Band 18, S. 195–204). Münster: Waxmann.
- Kremer, C. (in Druck). *Religions- und weltanschauungsbezogen heterogene Lerngruppen im konfessionellen Religionsunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zur Perspektive der Religionslehrkräfte* (Research on Religious and Spiritual Education). Münster: Waxmann.
- Kropač, U. (2018). Konfessionslosigkeit. Religionsunterricht vor einer unterschätzten Herausforderung. *Religionspädagogische Beiträge*, 79, 33–44.
- Lindner, K. & Hilger G. (2018). Räume wahrnehmen und erkunden. In G. Hilger, W. H. Ritter et al. (Hrsg.), *Religionsdidaktik Grundschule*. (2., überarbeitete Auflage, S. 422–430). München, Stuttgart: Kösel, Calwer.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Meyer K. (2012).** *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht* (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müke, M., Tranow, U., Schnabel, A. & El-Menouar, Y. (2023).** *Zusammenleben in religiöser Vielfalt*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.  
<https://doi.org/10.11586/2023026>
- Pfündel, K., Stichs, A. & Tanis, K. (2021).** *Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. Berlin: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S. N., Dittrich, T. & Lüdtke, A. (Hrsg.). (2016).** *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Popp, D. (2013).** *Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer* (Empirische Theologie, Band 26). Berlin: Lit-Verl.
- Rehm, M. (2023).** *Biografie, berufliches Selbstverständnis und religiöse Heterogenität* (Bildungsprozesse in kirchlich-diakonischen Handlungsfeldern, Band 4). Münster: Waxmann.
- Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e.V. (2023, 20. Oktober).** *Religionen & Weltanschauungsgemeinschaften in Deutschland: Mitgliederzahlen*. Verfügbar unter: [https://remid.de/info\\_zahlen/](https://remid.de/info_zahlen/)
- Riegel, U., Gronover, M. & Boschki, R. (2019).** Religiöse Heterogenität als zentrale Dimension der Auseinandersetzung mit Religion im Unterricht. In A. Kreuzer, L. Meuser, M. Novian & K. M. Schmidt (Hrsg.), *Vielfalt zeigen. Religion, Konfession und Kultur in Vermittlung* Festschrift für Franz-Josef Bäumer (S. 17–31). Ostfildern: Grünewald.
- Schneekloth, U. & Wolfert, S. (2024).** Wertorientierungen. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt* (Shell Jugendstudie, Band 19, S. 101–129). Weinheim: Beltz.
- Schweitzer, F. (2021).** Religiöser Pluralismus und Heterogenität: konkurrierende, komplementäre oder inkommensurable Grundbegriffe der Religionspädagogik? In B. Grümme, T. Schlag & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (Religionspädagogik innovativ, Band 37, S. 29–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. (2023).** *Katholische Kirche in Deutschland: Katholiken, Gottesdienstteilnehmer 1950-2022*. Bonn.
- Stögbauer-Elsner, E. & Lindner, K. (2021).** Lernen an Zeugnissen aus (religiöser) Tradition und Gegenwart. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 249–256). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011).** *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>

- Walgenbach, K. (2021).** Heterogenität als neuer Leitbegriff der Erziehungswissenschaft. Anschlüsse für die Religionspädagogik. In B. Grümme, T. Schlag & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (Religionspädagogik innovativ, Band 37, S. 41–56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wischer, B. (2007).** Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In S. Boller (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 32–41). Weinheim: Beltz.
- Wissner, G. (2020).** Religion und Glaube in meinem Leben. In G. Wissner, R. Nowack, F. Schweitzer, R. Boschki & M. Gronover (Hrsg.), *Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen* (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Band 18, S. 285–291). Münster: Waxmann.
- Woppowa, J. (2016).** Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 41–49. <https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.6>
- Wuckelt, A. (2018).** Pluralität in der heutigen Gesellschaft – Heterogenität zwischen den Subjekten. In H. Lindner & M. Tautz (Hrsg.), *Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik Theorieband* (Kölner Studien zur Religionspädagogik, Band 2, S. 94–109). Berlin, Münster: Lit.

### Über die Beitragsautor:innen

**Kremer, Carolin**, Dr., gegenwärtig Studienreferendarin an der Realschule Bobingen; Forschungsschwerpunkt: Religionsbezogene Heterogenität im Religionsunterricht; ORCID: 0009-0003-8441-1578.

**Lindner, Konstantin**, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: kooperativer Religionsunterricht, kulturbezogene (Lehrkräfte-)Bildung, religiöse Bildung in einer Kultur der Digitalität, Wertebildung; ORCID: 0000-0002-1218-7509.