



Ansgar Kreuzer / Lars Meuser / Michael Novian /  
Karl Matthias Schmidt (Hg.)

# Vielfalt zeigen

Religion, Konfession und Kultur in Vermittlung

Festschrift für Franz-Josef Bäumer

Matthias Grünewald Verlag

**VERLAGSGRUPPE PATMOS**

**PATMOS  
ESCHBACH  
GRÜNEWALD  
THORBECKE  
SCHWABEN  
VER SACRUM**

Die Verlagsgruppe  
mit Sinn für das Leben

Für die Verlagsgruppe Patmos ist Nachhaltigkeit ein wichtiger Maßstab ihres Handelns. Wir achten daher auf den Einsatz umweltschonender Ressourcen und Materialien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten

© 2019 Matthias Grünewald Verlag

Verlagsgruppe Patmos in der Schwabenverlag AG, Ostfildern

[www.gruenewaldverlag.de](http://www.gruenewaldverlag.de)

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart

Druck: CPI – buchbücher.de, Birkach

Hergestellt in Deutschland

ISBN 978-3-7867-3199-3

## Inhalt

Vorwort der Herausgeber .....	9
-------------------------------	---

### Vielfalt zeigen

Ulrich Riegel, Matthias Gronover und Reinhold Boschki Religiöse Heterogenität als zentrale Dimension der Auseinandersetzung mit Religion im Unterricht .....	17
--	----

Yaşar Sankaya Interreligiöses Lernen – theologische Grundlegung und praktische Umsetzung aus islamischer Perspektive .....	33
--	----

Reinhilde Stöppler „Mose inklusive“ – Bedeutung und Möglichkeiten gemeinsamen Lernens im Religionsunterricht .....	57
--	----

Christa Georg-Zöllner Nicht einfach Bodenbilder Die „Ganzheitlich-sinnorientierte Pädagogik“ nach Franz Kett in der Reflexion für die religionspädagogische Elementarerziehung .....	75
---	----

Lars Meuser Memoria passionis – Anamnetische Religionspädagogik – Holocaustliteratur: Perspektiven für die Erinnerung der Shoah im Religionsunterricht .....	91
---	----

Steffen Kandler Aus Erinnerungen Visionen entwickeln – Plädoyer für einen Religionsunterricht, der auch heute noch Mut zum Leben machen kann	109
--	-----

### Vielfalt in Religion und Konfession

Ansgar Kreuzer Die Performanz des interreligiösen Dialogs für die plurale Gesellschaft – und ihre theologische Bedeutung .....	119
--	-----

Michael Novian Von (Un-)Heil sprechen im interreligiösen Dialog .....	143
--	-----

Linus Hauser	
<b>Das tröstende Heilsversprechen</b>	
Grundlagen eines ressourcenorientierten Gesprächs mit Atheisten .....	161
Karl Matthias Schmidt	
<b>Aufbruch zum anderen</b>	
Der Prozess einer interreligiösen Verständigung zwischen Juden und Samaritanern im lukanischen Doppelwerk .....	173
Ferdinand R. Prostmeier	
<b>Was ist vermittelbar?</b>	
Propädeutische Aspekte der Trilogie des Theophilos von Antiochia ‚An Autolykos‘ .....	195
Athina Lexutt	
<b>Assertio – Plädoyer für eine theologische Sprache zwischen Gewissheit und Anfechtung</b> .....	213
Matthias Theodor Kloft	
<b>Bildliche Unterweisung zur Durchsetzung der Katholischen Reform</b>	
Einige Aspekte zur katholischen Reform und zur tridentinischen Ausstattung der Stiftskirche St. Georg und Nikolaus in Limburg an der Lahn um 1600 .....	235
Rainer Kampling	
<b>„... wie die Schafe ohne Hirten ...“</b>	
Ein binnenkatholischer Blick auf die Katholische Kirche in Deutschland während der Nazi-Diktatur .....	261
<b>Vielfalt in Kultur</b>	
Mark Kirchner	
<b>Döne, döne. Ein osmanisches Gedicht in der Religionspädagogik?</b> .....	277
Frank Thomas Brinkmann	
<b>Spaß verstehen, Frauen verstehen, Religion verstehen?</b>	
Miniaturen zu einer Hermeneutik nach Sigmund Freud .....	287

Peter v. Möllendorff	
<b>Ein Bildungsbürger im Barbarentempel</b>	
Bildung als kulturelle Strategie zur Bewältigung der Erfahrung religiöser Vielfalt in Lukians <i>De Dea Syria</i> .....	309
Marcel Baumgartner	
<b>Die Szene ist in Berlin</b>	
Das <i>Bet- und Lehrhaus Berlin</i> als Ort interreligiöser Verständigung .....	327
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	341



## Vorwort der Herausgeber

Wenn Theologietreibende den Schritt aus der binnenkonfessionellen Behaglichkeit hinaus in die religiös und weltanschaulich plurale Umwelt wagen, ist es sinnvoll, sich des eigenen Religionsbegriffs zu vergewissern. In seiner Tätigkeit als „Professor für Praktische Theologie: Pastoraltheologie/Religionspädagogik“ an der Philosophisch-Theologischen Hochschule der Franziskaner und Kapuziner Münster (1996–2002) und als „Professor für Religionspädagogik“ am Institut für Katholische Theologie der Justus-Liebig-Universität Gießen (2003–2019) hat Prof. Dr. Franz-Josef Bäumer dies stets getan – sowohl den Schritt nach draußen als auch die intellektuelle Selbstvergewisserung des eigenen weltanschaulichen Standpunkts.

Der Ertrag seiner Überlegungen hat unter anderem Eingang in religionsdidaktische Impulse zur Elementarisierung gefunden: So fasst er unter Religion die „Antwort auf die Erfahrung eines Heilsversprechens“ (Martin Riesebrodt) verbunden mit der „Bewältigung der Erfahrung radikaler Endlichkeit als anthropologischer Grundbestimmtheit“ (Hermann Schröder; Linus Hauser). Dies habe insbesondere für Religion in Vermittlungszusammenhängen wie beispielsweise dem konfessionellen Religionsunterricht den entscheidenden Vorteil, dass kein simplifizierendes Ja oder Nein zu Religion eingefordert werden kann, sondern vielmehr die Einnahme von Perspektiven und Einstellungen sowie Nähe oder Distanz zu Religion, die artikulierbar und begründbar sein können und müssen. Bäumer schlussfolgert, dass man sich zu Religion in dieser Lesart „nicht nicht verhalten“ kann. Ein solches Verständnis von Religion kann in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft nicht nur für Theologinnen und Theologen im Speziellen, sondern im weiteren Sinne auch für alle diejenigen gewinnbringend sein, die die Herausforderungen interkultureller und interreligiöser Frage- und Problemstellungen anzunehmen bereit sind.

Franz-Josef Bäumer hat seine Überlegungen aber nicht bloß theoretisch fundiert und so seinen Beitrag zu einer zeitgemäßen und differenzierten christlichen Religionspädagogik und -didaktik geleistet. Vielmehr hat er seine Überlegungen und Erkenntnisse auch fortwährend praktisch erprobt. Dies zeigt sich nicht zuletzt in der Vielzahl interdisziplinärer und interreligiöser Lehrveranstaltungen, die er in seiner Gießener Zeit absolviert hat. Zudem hat Franz-Josef Bäumer seit seiner Tätigkeit als Rektor der Philosophisch-Theologischen Hochschule der Franziskaner und Kapuziner in Münster seine Anliegen auch in die Gestaltung von Organisationsstrukturen eingebracht. An der Justus-Liebig-Universität Gießen kann er auf eine jahrelange Mitwirkung in verschiedenen Gremien der universitären Selbstverwaltung, seine Amtszeiten als Studiendekan des Fachbereichs Ge-

schichts- und Kulturwissenschaften, sein Engagement in der Lehrerbildung, seine pionierhafte Mitwirkung an der Einführung des hessenweit einmaligen Unterrichtsfachs Islamische Religion für das Lehramt an Grundschulen und an der Einrichtung der Professur für Islamische Theologie und ihrer Didaktik zurückblicken. Insbesondere die forschend-lehrende Kooperation mit letzterer ist ihm in den letzten Jahren eine Herzensangelegenheit geworden.

Diesen Faden einer theologisch reflektierten Interreligiosität, Interdisziplinarität und Ökumene greift die vorliegende, Franz-Josef Bäumer gewidmete Festschrift auf, um ihn „weiterzuspinnen“: Im thematischen Fokus des vorliegenden Bandes stehen Reflexionen zur pluralen Situation, in der sich Religionen, Konfessionen und Kulturen in unseren gesellschaftlichen Kontexten befinden. In formaler Hinsicht wird dabei auf Prozesse, auf Möglichkeiten und Grenzen der *Vermittlung* abgehoben – auf drei Ebenen: Es geht um Vermittlungen *innerhalb* der Bereiche von Religionen, Konfessionen und Kulturen (z. B. Interreligiosität, Interkulturalität). Es geht aber auch um Vermittlungen *zwischen* den genannten Sphären der Religion, der Konfession und der Kultur (z. B. Kunst *und* Religion). Schließlich geht es – ein religionspädagogisches Kernanliegen unserer Tage – darum, *Kompetenzen* zur weltanschaulichen und religiösen Orientierung im Zeichen der Pluralität zu vermitteln, in diesem Sinne „Vielfalt zu zeigen“ und zum konstruktiven Umgang mit Vielfalt anzuleiten.

Für die Mitarbeit an diesem Band konnten Autorinnen und Autoren aus der (Religions-)Pädagogik, aus weiteren theologischen Disziplinen sowie aus den Kulturwissenschaften, mit Schwerpunkt aus dem akademischen Netzwerk Franz-Josef Bäumers, gewonnen werden, die sich mit Fragen der Vermittlung von Religionen, Konfessionen und Kulturen in ihren komplexen Interaktionen beschäftigen. Die Basis des Bandes stellen Fragen zu Interkulturalität, Interreligiosität und Interkonfessionalität im Religionsunterricht dar. Ergänzt werden die religionspädagogischen Beiträge im engeren Sinne durch theologische und kulturwissenschaftliche Reflexionen auf religiöse und kulturelle Pluralität. Durch die unterschiedlichen religiösen, konfessionellen und wissenschaftlichen Zugänge repräsentiert das Werk, was es bearbeitet: Pluralität. Es stellt eine multiperspektivische und interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem Motiv der Vielfalt im Allgemeinen und den damit gegebenen Herausforderungen für Religionsunterricht, Religionspädagogik und Theologien im Besonderen dar.

Daraus ergibt sich eine dreiteilige Gliederungsstruktur: I. Vielfalt zeigen: Beiträge aus Pädagogik und Religionspädagogik; II. Vielfalt in Religion und Konfession: Beiträge aus weiteren theologischen Disziplinen; III. Vielfalt in Kultur: Beiträge aus den Kulturwissenschaften.

Der *erste* Teil der Festschrift nähert sich dem Umgang mit Vielfalt aus (religions-)pädagogischer und praktisch-theologischer Perspektive. *Ulrich Riegel*, *Matthias Gronover* und *Reinhold Boschki* konturieren am Beginn des Bandes einen christlichen, konfessionellen Religionsunterricht, der die wachsende religiöse Heterogenität ernst nimmt. Eine islamische Perspektive im Gegenüber zu christlichen Ansätzen stellt *Yaşar Sarıkaya* vor, indem er ausgehend von einer Koranexegese Schwierigkeiten des interreligiösen Lernens benennt und Lösungswege des Gießener Ansatzes anhand des Schulbuches „Staunen und Verstehen“ exemplifiziert. *Reinhilde Stöppler* illustriert sodann die Potentiale inklusiven Lernens im Religionsunterricht am Beispiel des pädagogischen Puppenspiels und beleuchtet so einen weiteren Aspekt der Vielfalt religiösen Lernens, den sie für eine Unterrichtseinheit über „Moses“ entfaltet.

Diese grundsätzlichen Überlegungen erfahren im Hinblick auf spezifische Aspekte aus dem weiten Feld religionspädagogischer Fragestellungen exemplarisch weitere Konkretisierungen. *Christa Georg-Zöller* widmet sich der „Ganzheitlich-sinnorientierten Pädagogik“ nach Franz Kett und bestimmt den Wert von Bodenbildern für eine pluralitäts- und heterogenitätssensible religionspädagogische Elementarerziehung. *Lars Meuser* plädiert in Auseinandersetzung mit der Theologie der *memoria passionis* und anamnetischer Religionspädagogik nach Auschwitz für eine Erinnerung der Shoah im Religionsunterricht, die nicht alleine theologisch reflektiert wird, und schlägt hierfür eine intensive Auseinandersetzung mit Holocaustliteratur vor. Entlang eigener biographischer Erfahrungen beschreibt *Steffen Kandler* seine Vision eines zukunftsähigen Religionsunterrichtes unter den Bedingungen von Vielfalt.

Der *zweite* Teil des Bandes unterlegt die pädagogischen und religionspädagogischen Ansätze mit Beiträgen, die das Phänomen der Vielfalt aus unterschiedlichen Blickwinkeln eines facettenreichen Spektrums ausleuchten, umschrieben von weiteren Teildisziplinen katholischer und evangelischer Theologie. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie angesichts der Dynamiken einer ausdifferenzierten Heterogenität ein gemeinsamer Dialograum geschaffen werden kann. *Ansgar Kreuzer* hebt auf die Bedeutung der „Formgebung“ bei interreligiösen Dialogen ab. Friedvoll ausgetragene interreligiöse Begegnungen sind aus soziologischer Sicht Exempel für Konfliktbearbeitungen in einer pluralen Zivilgesellschaft. Die Form spielt jedoch auch theologisch eine bedeutende Rolle, weil in ihr der zentrale christliche Glaubensinhalt eines respektvollen Umgangs mit Andersgläubenden zum Ausdruck gebracht und in Handeln umgesetzt wird. Die dem konstruktiven Dialog angemessene Gesprächsform muss insbesondere dann gewahrt werden, wenn konfligierende Heils- und Wahrheitsansprüche

in den interreligiösen Dialog eingespeist werden. *Michael Novian* zeigt daher, dass Heil dort zur Sprache gelangen kann, wo die anthropologischen Grunderfahrungen von Unheil und Ungewissheit derart aufgerufen werden, dass sie auf Verständigung hinführen. Im religiösen Diskurs muss immer auch Raum für ein Gespräch mit atheistischen Positionen gegeben sein, wie *Linus Hauser* auf der Grundlage religionsbegrifflicher Bestimmungen betont. Die Grenzen dieses Raumes gehen jedoch nicht in den gewohnten Verhältnisbestimmungen auf, Religion und Atheismus können vielmehr gleichermaßen trostlos oder trostspendend sein.

Diese Konzepte für einen interreligiösen Dialograum werden anschließend religionsgeschichtlich eingeordnet. Biblisch-historische Stichproben verdeutlichen das Ringen um die Wahrung der eigenen Position im Gegenüber einer größeren Vielfalt und flankieren dabei die religionspädagogischen Reflexionen. *Karl Matthias Schmidt* fragt im Rückgriff auf die lukanische Auseinandersetzung mit den Divergenzen zwischen Juden und Samaritanern, inwieweit eine christliche Jesusfigur, die eine Gemeinschaft im Auferstehungsglauben propagiert, für den interreligiösen Dialog anschlussfähig ist. *Ferdinand R. Prostmeier* zeichnet ausgehend von der Apostelgeschichte für Theophilus von Antiochia nach, wie frühe christliche Intellektuelle versuchten, ihren Glauben einem von der hellenistischen Kultur geprägten Umfeld zu vermitteln, und im Diskurs einerseits an verwandte Vorstellungen anknüpfen konnten, andererseits aber auch mit konkurrierenden Heilsvorstellungen konfrontiert wurden.

Konfessionelle Perspektiven im zeitlichen Umfeld der Reformation zeigen die evangelische Kirchenhistorikerin und der katholische Kirchenhistoriker auf. *Athina Lexutt* nimmt die theologische Gelehrtent Diskussion zwischen Luther und Erasmus über den freien Willen in den Blick. Sie konzentriert sich dabei auf den jeweiligen Diskurshabitus der beiden Kontrahenten zwischen „Assertio“ einerseits und „Skepsis“ andererseits, rekurriert folglich auf die Form des Austausches und ergreift Partei für die klar profilierte Assertio. *Matthias Theodor Kloft* befasst sich dagegen mit Bildzeugnissen der Katholischen Reform, die dazu dienten, eine konfessionelle Identität an der Wende vom 16. zum 17. Jahrhundert im Umfeld reformierter Territorien auszubilden und so einer Realität Rechnung zu tragen, die ein Sensorium für die Befindlichkeiten der anderen Seite erforderte. Mit Blick auf das 20. Jahrhundert problematisiert *Rainer Kampling* das Schweigen des katholischen Klerus zur Judenverfolgung während des Nationalsozialismus. Er erinnert daran, dass die Thematisierung der Shoah im Religionsunterricht auch verlangt, anzuerkennen, dass innerhalb der katholischen Kirche das apologetische Interesse an der eigenen Absicherung zu oft keinen Raum für die Verantwortung gegenüber dem anderen ließ.

Mit dem *dritten* Teil bereichern schließlich Stimmen aus den kulturwissenschaftlichen Fächern Altphilologie, Turkologie und Kunstgeschichte sowie ein Beitrag aus der Praktischen Theologie den Band um interdisziplinäre Perspektiven, mit denen die interreligiösen Diskurse in einen größeren Kontext eingebettet werden. Unmittelbar bei der Religionspädagogik knüpft *Mark Kirchner* mit der sprachlichen Analyse eines osmanischen Gedichts von Necâti Bey (gest. 1509) an, das Anklänge an die islamische Tradition aufweist. Er demonstriert dabei, wie die Erfahrung von Fremdheit unabhängig vom jeweiligen Bekenntnis produktiv für interkulturelle Verständigung im Schulunterricht werden kann. Die alltägliche Fremdheit interessiert *Frank Thomas Brinkmann*, wenn er im Rückblick auf Sigmund Freuds Theoriebildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts nach den vordergründigen Verständnisschwierigkeiten angesichts unterschiedlicher kultureller Erfahrungen fragt.

Lukian von Samosata durfte Griechen als das gelten, was Theophilus für Christen sein wollte: ein Vermittler im Schnittfeld antiker Interkulturalität. *Peter v. Möllendorff* zeigt in seinem Beitrag nämlich, dass sich Lukian in seinem Werk „*De Dea Syria*“ nicht zuletzt dem Ausgleich von syrischer und griechischer Religiosität verschrieb, und das zuvorderst mit Blick auf die jeweilige Kultarchitektur. Auf ganz andere Weise begegnet die Idee, über religiöse Räume Verständigung zu vermitteln, im Beitrag von *Marcel Baumgartner*. Er beschreibt architekturgeschichtlich die ab 2020 geplante Errichtung des *House of One*, eines Bet- und Lehrhauses in Berlin, vor dem Hintergrund der Ortstradition als Ringen um die Gestaltung sakraler Bauten in Zeiten der Pluralität.

Die Autorinnen und Autoren möchten mit dieser Festschrift, die im Jahr des 65. Geburtstags und der Emeritierung des Geehrten erscheint, Franz-Josef Bäumers universitäres Wirken würdigen und ihm als Kollegen, akademischem Weggefährten, Lehrer und Freund Respekt zollen, verbunden mit einem von Herzen kommenden Dank – für seine akademische Leistung wie für seine freundschaftliche Kollegialität!

Als Herausgeber bedanken wir uns zunächst recht herzlich bei allen Autorinnen und Autoren, die an diesem Band mitgewirkt haben – auch für die unkomplizierte Zusammenarbeit. Den Bistümern Mainz, Münster, Limburg und Fulda möchten wir unseren Dank aussprechen für die substantielle finanzielle Unterstützung bei der Drucklegung des Bandes. Zudem danken wir Herrn Verlagslektor Volker Sühs vom Matthias Grünewald Verlag für seine konstruktive Begleitung bei der Entstehung der Festschrift. Ein besonderer Dank gilt schließlich den Sekretärinnen des Instituts für Katholische Theologie der Justus-Liebig-Universität Gießen, Kerstin Jost

und Doris Schulze, für die wichtige Unterstützung in Organisations- und Formatierungsfragen.

*Gießen im Juni 2019*

*Ansgar Kreuzer, Lars Meuser, Michael Novian, Karl Matthias Schmidt*

**Vielfalt zeigen**



# Religiöse Heterogenität als zentrale Dimension der Auseinandersetzung mit Religion im Unterricht

*Ulrich Riegel, Matthias Gronover und Reinhold Boschki*

## Einleitung

Die Frage, wie Religion im Unterricht angemessen vermittelt werden kann und welche didaktischen Werkzeuge hierfür zur Verfügung stehen, gehört zu den Kernanliegen des akademischen Wirkens Franz-Josef Bäumers.<sup>1</sup> In geradezu vorbildlicher Weise ging sein Blick dabei in jüngster Zeit auch über den Horizont der eigenen Konfession hinaus.<sup>2</sup> Bäumers akademisches Wirken steht somit seismografisch für die Bedeutung religiöser Vielfalt als grundlegendem Kontext der Auseinandersetzung mit Religion im Unterricht. Gegenwärtig wird diese Reflexion im konzeptuellen Horizont des Heterogenitäts-Begriffs geführt. Heterogenität steht dabei für die komplexen Verschränkungen unterschiedlichster Divergenzen, seien sie religiöser, ethnischer, sexueller, kultureller, kognitiver etc. Art.<sup>3</sup> Sie richtet den Blick nicht nur auf die vielfältigen Kontexte, die sich in die Erschließung eines Sachverhalts einschreiben, sondern auch auf die vielfältigen Divergenzen innerhalb dieser Kontexte. Der folgende Beitrag nimmt deshalb die Bedeutung religiöser Vielfalt für die Auseinandersetzung mit Religion unter der Prämisse von Heterogenität in den Blick. Er konzentriert sich dabei auf die religiöse Dimension dieses Begriffs, um wesentliche Konturen ihrer Rolle für die Vermittlung von bzw. Auseinandersetzung mit Religion im schulischen Kontext herauszuarbeiten. Dazu geht er zuerst auf zentrale Konturen religiöser Heterogenität ein (1), skizziert die Lage des konfessionellen Religionsunterrichts unter der Bedingung religiöser Heterogenität (2), beschreibt übergreifende didaktische Aspekte eines Umgangs mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht (3) und arbeitet den Bildungsgang und die Lehrperson als wesentliche Faktoren des Umgangs mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht heraus (4). Ein Ausblick beschließt den vorliegenden Beitrag (5).

---

<sup>1</sup> Z. B. Bäumers 2012; Bäumers 2015.

<sup>2</sup> Vgl. Sarikaya/Bäumers 2017.

<sup>3</sup> Vgl. Grümme 2017, 25–37.

# 1 Konturen religiöser Heterogenität

Spätestens seit Beginn dieses Jahrtausends stellt religiöse Vielfalt eine zentrale Rahmenbedingung des Religionsunterrichts dar.<sup>4</sup> Zahlreiche quantitative<sup>5</sup> und qualitative Studien<sup>6</sup> zeigen auf, dass sich der Glaube heutiger Jugendlicher und junger Erwachsener als zutiefst individualisiert erweist. Folgt man der Analyse Rudolf Englerts, gründet religiöse Heterogenität in positionellen, stilistischen, kontextuellen und biographischen Differenzen.<sup>7</sup> Positionelle Differenzen beziehen sich auf den Inhalt des Glaubens. Hier finden sich unterschiedliche Lesarten einer der christlichen Konfessionen ebenso wie die Unterschiede zwischen den christlichen Konfessionen und die Unterschiede zwischen dem Christentum und nicht-christlichen Religionen. In der säkularen Gesellschaft gehören auch nicht-religiöse Weltanschauungen zum Reservoir der Glaubens- und Sinnkonstruktionen junger Menschen. Stilistische Differenzen bezeichnen die Art und Weise, wie individueller Glaube gelebt wird. So unterscheidet Heinz Streib zwischen einem subjektiven Stil, der Glauben aus einer strikt egozentrischen Perspektive begreift, gemäß der nur das eigene Erleben ausschlaggebend ist, einem instrumentellen Stil, der einer als übermächtig erfahrenen transzendenten Autorität gerecht werden will, einem beziehungsorientierten Stil, dessen Glaube aus der Beziehung zum sozialen Umfeld erwächst, einem reflektierten Stil, der den eigenen Glaubensstandpunkt in der Auseinandersetzung mit den Sinnangeboten des Umfelds gewinnt, und einem dialogischen Stil, der im Sinn einer pluralistischen Grundhaltung den eigenen Glauben als einen Weg unter vielen versteht.<sup>8</sup> Kontextuelle Differenzen beziehen sich auf soziale Merkmale, die individuelles Erleben prägen und damit zu unterschiedlichen Glaubenserfahrungen führen. Englert nennt die Merkmale Milieu, Alterskohorte, Geschlecht und Persönlichkeit.<sup>9</sup> Z. B. weisen die sog. SINUS-Studien eindrucksvoll darauf hin, dass sich eine institutionell getragene Religiosität vor allem in den traditionellen Milieus mit höherem Bildungsgrad antreffen lässt, während in sämtlichen Milieus mit niedrigerer Bildung kaum noch Bezüge zu Religion in irgendeiner Form

---

<sup>4</sup> Vgl. Grümme 2017.

<sup>5</sup> Vgl. Sandt 1996; Streib/Gennerich 2011; Wippermann 1998; Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003; Ziebertz/Riegel 2008.

<sup>6</sup> Vgl. Könemann 2002; Husmann 2008; Prokopf 2008; Schnell 2012; Wippermann/Calmbach 2008.

<sup>7</sup> Vgl. Englert 2002.

<sup>8</sup> Vgl. Streib 2003.

<sup>9</sup> Vgl. Englert 2002, 27–30.

anzutreffen sind.<sup>10</sup> Biographische Differenzen schließlich sind durch die individuelle Lebenserfahrung und die persönliche Verarbeitung derselben grundgelegt. Sie verweisen darauf, dass die persönliche Lebensgeschichte einen entscheidenden Faktor religiöser Vielfalt darstellt. In diesem Kontext ist auch die enge wechselseitige Beziehung von Religion und Kultur beziehungsweise von religiöser und kultureller Sozialisation zu betrachten.<sup>11</sup> Gegenwärtige religiöse Heterogenität erweist sich somit als vielschichtig und komplex.

## 2 Konfessioneller Religionsunterricht unter der Bedingung religiöser Heterogenität

Im schulischen Religionsunterricht bildet religiöse Heterogenität den interaktiven Kontext eines konfessionell organisierten Unterrichtsfachs. Die Konzeption eines zeitgemäßen konfessionellen Religionsunterrichts reagiert auf diese interaktive Grundbedingung, indem sie seinen Schwerpunkt von der Zielsetzung auf seinen Ausgangspunkt und seinen Bezugsrahmen verschiebt.<sup>12</sup> Es geht dem konfessionellen Religionsunterricht nicht mehr primär darum, Kinder und Jugendliche mit der eigenen Konfession vertraut zu machen, sondern zuerst darum, die Schülerinnen und Schüler zu einer Auseinandersetzung mit Religion aus einer bestimmten konfessionellen Perspektive heraus anzuregen, um so Orientierung in einer religiös pluralen Welt zu gewinnen. Diese Auseinandersetzung erfolgt im Spannungsfeld zwischen Konfessionalität und Subjektorientierung, und zwar sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch auf der Beziehungsebene.

Inhaltlich wird Konfessionalität gegenüber Konfessionalismus abgegrenzt.<sup>13</sup> Unter Konfessionalität wird das Bekenntnis zu einer bestimmten religiösen Tradition verstanden, aus welchem heraus man die Welt betrachtet und das eigene Leben gestaltet. In katholischer Perspektive wird dieses Bekenntnis als stark verwoben in die Geschichte der römisch-katholischen Kirche begriffen. Gegenüber einem Konfessionalismus grenzt sich Konfessionalität jedoch dahingehend ab, dass dieses Bekenntnis nicht zur Abgrenzung und Abwertung des Anderen führt, sondern zu einer Offenheit dem Anderen gegenüber aus dem Bewusstsein dessen, wer man selbst ist. Konfessionalität mündet daher in eine „gesprächsfähige Identi-

---

<sup>10</sup> Vgl. *Wippermann/Calmbach* 2008.

<sup>11</sup> Vgl. *Stosch/Schmitz/Hofmann* 2016, 7–12.

<sup>12</sup> Vgl. *Englert* 2015, 20; *Gronover* 2012.

<sup>13</sup> Vgl. *DBK* 1996, 46–50.

tät<sup>14</sup> bzw. Positionalität. Konfessionalität korrespondiert auf theoretischer Ebene mit der Subjektorientierung des Religionsunterrichts. Konfessioneller Religionsunterricht zielt auf die Bildung von Menschen und nimmt daher deren Perspektiven auf und Zugänge zum Glauben ernst. Lerntheoretisch gründet diese Position in der Einsicht, dass Menschen immer nur im Kontext ihres eigenen Vorverständnisses eines Sachverhalts neue Informationen zu diesem verarbeiten.<sup>15</sup> Theologisch gesehen ist Konfessionalität nicht vermittelbar, da jedes Bekenntnis der inneren Zustimmung des gläubigen Subjekts bedarf. In einem inhaltlich zwischen Konfessionalität und Subjektorientierung aufgespannten Religionsunterricht begegnen sich die religiöse Tradition mit ihren Wahrheitsansprüchen und die Glaubenserfahrungen und -haltungen der Lernenden „auf Augenhöhe“<sup>16</sup>. Beide werden so miteinander ins Gespräch gebracht, dass sie miteinander korrelieren können.

Allerdings ereignet sich konfessioneller Religionsunterricht nicht nur auf einer inhaltlichen Ebene, sondern sein bildender Charakter setzt eine Beziehungsebene voraus. Was für den schulischen Unterricht überhaupt gilt, dass nämlich das Unterrichtsklima ein Faktor effizienten Unterrichtens ist,<sup>17</sup> gilt für guten Religionsunterricht umso mehr. Ein lernförderliches, vertrauensvolles und anregendes Lernklima schafft einen Raum, in dem die Relevanz von Inhalten und die Qualität der Beziehungen korrespondieren. Dabei geht es nicht um bruchloses Harmonisieren, sondern gerade um produktive Differenzen, die das Unterrichtsgeschehen attraktiv halten. Diese Spannungsmomente sind Attribute von Beziehungen und können in zeitlicher, personaler, sozialer, inhaltlicher und theologischer Perspektive sichtbar gemacht werden.<sup>18</sup> Innerhalb dieser Beziehungsstrukturen ereignet sich das Spannungsfeld zwischen Konfessionalität und Subjektorientierung in der Zeugenschaft der Lehrperson und der Toleranz anderen Glaubenshaltungen gegenüber. Im konfessionellen Religionsunterricht sind die Lehrpersonen aufgerufen, die religiöse Tradition, aus der sich dieser Unterricht speist, durch ihr individuelles Bekenntnis lebendig und authentisch ins Gespräch zu bringen. Eine derartige Zeugenschaft verleiht den Inhalten Glaubwürdigkeit und an dieser Zeugenschaft können sich die Lernenden orientieren.<sup>19</sup> Gleichzeitig bedarf die inhaltliche Auseinandersetzung im Religionsunterricht eines geschützten Rahmens, der den Schülerinnen und

---

<sup>14</sup> DBK 1996, 49.

<sup>15</sup> Vgl. Mendl 2002; Reich 2006.

<sup>16</sup> Englert 2005, 24.

<sup>17</sup> Vgl. Trautwein/Kunter 2013.

<sup>18</sup> Vgl. Boschki 2003.

<sup>19</sup> Vgl. Böttigheimer/Dausner 2011; DBK 2005, 34–36.

Schülern garantiert, dass ihre Äußerungen ernst genommen und respektiert werden.<sup>20</sup> Dann ist eine Atmosphäre geschaffen, in der sich die Lernenden für die angebotenen Inhalte und deren individuelle Bedeutung öffnen können, sich aufeinander einlassen und eine echte Auseinandersetzung mit diesen Inhalten möglich ist. In einem auf der Beziehungsebene zwischen Zeugenschaft und gegenseitigem Respekt aufgespannten Religionsunterricht können die ins Gespräch gebrachten Themen Glaubwürdigkeit und damit individuelle Bedeutung erlangen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein konfessioneller Religionsunterricht unter den Bedingungen religiöser Heterogenität von seinem Anspruch her das Spannungsfeld zwischen Konfessionalität und Subjektorientierung in seiner inhaltlichen Dimension ebenso verwirklicht wie auf der Beziehungsebene unterrichtlicher Interaktion.

### 3 Didaktik eines Umgangs mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht

Dieser Anspruch floss in den letzten Jahren in unterschiedliche didaktische Konzepte ein, die sich mit religiöser Heterogenität als Bedingung religiösen Lernens im konfessionellen Religionsunterricht<sup>21</sup> oder interreligiösem Lernen<sup>22</sup> beschäftigt haben. Allen diesen Ansätzen geht es im Kern um die Förderung einer Pluralitätsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern.<sup>23</sup> Sie beziehen sich im Kern auf ein Gemeinsames im Unterschiedlichen der Religionen. Heterogenitätsfähigkeit betont weitaus stärker, dass die Verschiedenheit der religiösen Positionen in ihrer Unterschiedlichkeit anzuerkennen ist. Heutige religiöse Bildung will die Kinder und Jugendlichen dazu befähigen, konstruktiv und friedfertig mit dieser vorfindlichen religiös-weltanschaulichen Heterogenität in ihrem Alltag umzugehen. Eine entsprechende Bildung zielt auf

„Verhaltensweisen, die für ein von Respekt und Toleranz geprägtes gesellschaftliches Zusammenleben unabweisbar notwendig sind. Begriffe wie gemeinsame Verantwortung und Freiheit, Recht und Gerechtigkeit, Frieden und Toleranz, wechselseitige Anerkennung und Respekt“<sup>24</sup>

<sup>20</sup> Vgl. Jackson 2014; Stockinger 2016.

<sup>21</sup> Vgl. Dressler 2007; Grümme 2004; Woppowa 2016; Ziebertz/Heil/Prokopf 2003.

<sup>22</sup> Vgl. Leimgruber 2006; Meyer 2014; Sajak 2010; zuletzt Boschki/Bräuer/Schweitzer 2017.

<sup>23</sup> Vgl. EKD 2016; DBK 2016.

<sup>24</sup> EKD 2016, 56.

spielen hierbei eine zentrale Rolle. Dazu ist es notwendig, die vorfindliche religiöse Vielfalt innerhalb der eigenen Lerngruppe ebenso zum Thema zu machen wie die religiöse Vielfalt im Alltag der Schülerinnen und Schüler. Geht man stärker ins Detail, erweist sich Heterogenitätsfähigkeit als Verschränkung des Bewusstseins um den eigenen Standpunkt innerhalb des weiten Felds religiöser Vielfalt und der Anerkennung alternativer Standpunkte in diesem Feld mit dem Ziel, miteinander ins Gespräch zu finden.

Heterogenitätsfähigkeit begreift das Individuum stärker als aktiven Teilnehmer im zivilgesellschaftlichen Feld religiöser Vielfalt denn als passiven Beobachter.<sup>25</sup> Aktive Teilnahme weiß jedoch um den eigenen religiös-weltanschaulichen Standpunkt und eine entsprechende religiöse Bildung, befähigt die Schülerinnen und Schüler, diesen Standpunkt zu entwickeln.<sup>26</sup> Im konfessionellen Religionsunterricht ist dieses Eigene immer auch die religiöse Tradition, welcher der jeweilige Religionsunterricht verpflichtet ist.<sup>27</sup> Sie gilt es mit ihren Wahrheitsansprüchen und Deutungsmustern kennen zu lernen. Dabei durchmischen sich das Konkrete und das Exemplarische dieser Konfession: Sie steht für ein konkretes Bekenntnis, mit dem man sich im Religionsunterricht auseinandersetzt. Sie steht aber auch exemplarisch für das Konfessorische jeder religiösen Position, unabhängig von ihrem konkreten Inhalt.

Gleichzeitig hängt ein angemessener Umgang mit religiöser Vielfalt davon ab, inwieweit sich das Individuum in die religiös-weltanschauliche Perspektive des Gegenübers eindenken und -fühlen kann.<sup>28</sup> Die Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist somit ein zweites zentrales Ziel einer heterogenitätsfähigen religiösen Bildung.<sup>29</sup> Die Lernenden sollen sich in die Perspektive des Gegenübers hineinversetzen können, um es besser zu verstehen. Im Kontext religiöser Vielfalt erstreckt sich diese Fähigkeit zum Perspektivenwechsel nicht nur auf Menschen, die einer nicht-christlichen Weltreligion oder einer anderen christlichen Konfession angehören, sondern auch auf die verschiedenen Spielarten innerhalb einer christlichen Konfession oder die weltanschauliche Vielfalt säkularer Herkunft.<sup>30</sup> Vor diesem Hintergrund ist auch die Bedeutung des Faktors ‚religiöses Wissen‘ einzuordnen, der zentral für den Aufbau der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist.<sup>31</sup>

---

<sup>25</sup> Vgl. Dressler 2012.

<sup>26</sup> Vgl. Woppowa 2015, 159.

<sup>27</sup> Vgl. Englert 2015; Schröder 2014.

<sup>28</sup> Vgl. Biesinger/Merk/Schweitzer 2014.

<sup>29</sup> Vgl. Schweitzer 2014, 50–52.

<sup>30</sup> Vgl. Käbisch 2014.

<sup>31</sup> Vgl. Boschki/Bräuer/Schweitzer 2017.

Schließlich will eine heterogenitätsfähige religiöse Bildung die Schülerinnen und Schüler befähigen, über unterschiedliche religiös-weltanschauliche Positionen miteinander ins Gespräch zu kommen. Es geht ihr um die Ausbildung einer „domänenspezifischen Argumentations- und Kommunikationsfähigkeit“<sup>32</sup>. Im Sinne einer vorurteilsbewussten Bildung sollen die Kinder und Jugendlichen lernen, ihre eigenen Standpunkte angemessen darzustellen und argumentativ zu vertreten, ohne den Standpunkt des Gegenübers abzuwerten.<sup>33</sup> Im konfessionellen Religionsunterricht geht es dabei auch um die angemessene Verschränkung subjektiver Deutungsmuster und objektiver Traditionen der verschiedenen Konfessionen.<sup>34</sup>

Gelingen kann ein solcher Ansatz, wenn es die Lehrperson schafft, konfessionellen Religionsunterricht als sog. *safe space* zu organisieren. Mit dem Konzept des *safe space* werden in der Pädagogik Lernräume bezeichnet, in denen

„Differenz sensibel wahrgenommen und auch thematisiert werden kann. Konflikttheorien haben gezeigt, dass es notwendig ist, Plätze und Atmosphäre der Sicherheit zu entwickeln, wenn ein konstruktiver Dialog zwischen Menschen stattfinden soll, die sich voneinander unterscheiden. Um diesen konstruktiven Dialog zu ermöglichen, sind Räume notwendig, in denen miteinander und voneinander in einer sicheren Umgebung gelernt werden kann. Dies impliziert, dass *safe spaces* Räume sind, in denen Differenz zugelassen ist und in denen dieser Offenheit und Wertschätzung entgegengebracht werden.“<sup>35</sup>

Insbesondere stellen solche *safe spaces* die Interaktionsbedingungen zur Verfügung, unter denen Schülerinnen und Schüler bereit sind, sich im Religionsunterricht mit ihrer eigenen Religiosität zu beschäftigen und sich respektvoll auf die religiös-weltanschauliche Position der anderen Schülerinnen und Schüler einzulassen.<sup>36</sup> Eine Vermutung ist, dass der konfessionelle Religionsunterricht ein solcher *safe space* werden könnte, wenn er seine konfessorischen Präferenzen, von denen aus er seine Inhalte ins Spiel bringt, offenlegt und zur Diskussion stellt.<sup>37</sup>

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass ein kompetenter Umgang mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunter-

---

<sup>32</sup> Woppowa 2015, 159.

<sup>33</sup> Vgl. Wagner 2013, 22–41.

<sup>34</sup> Vgl. Woppowa 2016, 46–47.

<sup>35</sup> Stockinger 2016, 80.

<sup>36</sup> Vgl. Knauth u. a. 2008.

<sup>37</sup> Vgl. Schröder 2014.

richt Pluralitätsfähigkeit fördert, welche ein Bewusstsein um den eigenen religiös-weltanschaulichen Standpunkt mit der Fähigkeit kombiniert, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen und über die Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen beiden Perspektiven ins wechselseitig respektvolle Gespräch zu kommen. Dazu ist eine Unterrichts Atmosphäre notwendig, die die Schülerinnen und Schüler vor Diskriminierung schützt. Im konfessionellen Religionsunterricht ereignet sich die Ausbildung einer Pluralitätsfähigkeit immer auch im Horizont der konfessionsspezifischen Wahrheits- und Deutungsmuster, die den Ausgangspunkt dieses Unterrichts bedingen.

#### 4 Faktoren des Umgangs mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht

Das didaktische Ideal muss im konfessionellen Religionsunterricht umgesetzt werden. Das Gelingen dieser Umsetzung wird von mindestens zwei Faktoren entscheidend bedingt: Dem Unterrichtsgefäß und der Lehrperson.

Die religionsdidaktische Reflexion eines sachgerechten Umgangs mit religiöser Heterogenität geht meistens von einem idealtypisch gedachten Unterricht aus. Die Art und Weise, wie sich religiöse Heterogenität beobachten lässt, hängt jedoch stark von der Form des Religionsunterrichts ab. Im Berufsschulreligionsunterricht findet sich eine sehr hohe religiöse und leistungsbezogene Heterogenität. Das Bildungsbürgertum ist in den dualen Ausbildungsgängen nach wie vor unterrepräsentiert, Auszubildende mit Migrationshintergrund bilden eine im Vergleich zum Bevölkerungsanteil überrepräsentierte Gruppe. Außerdem findet in der dualen Ausbildung in der Regel kein Ethikunterricht statt, was zur Folge hat, dass im konfessionellen Religionsunterricht alle Religionen und Konfessionen vertreten sind.<sup>38</sup> In der Folge ist religiöse Heterogenität durch die Zusammensetzung der Lerngruppe ein ständiges Thema des Religionsunterrichts der Berufsschule und die Auseinandersetzung mit dieser Heterogenität bildet den selbstverständlichen Rahmen jeglicher inhaltlicher Auseinandersetzung. Im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen findet man im Vergleich dazu sehr viel stärker homogene Lerngruppen vor, in denen die meisten Schülerinnen und Schüler einer Konfession angehören. Zwar finden sich auch hier unterschiedliche Identifikationen mit dieser Konfession, insgesamt bleibt der Horizont der inhaltlichen Auseinandersetzung aber vergleichsweise homogen. In der Folge muss religiöse Heterogenität sehr oft

---

<sup>38</sup> Vgl. zusammenfassend *Boschki/Gronover 2017*.

von der Lehrperson in den Lernprozess eingespielt werden, um im Unterrichtsgeschehen wirksam zu werden. Was in der Berufsschule also selbstverständlich gegeben ist, ist im Religionsunterricht allgemeinbildender Schulen meistens ein Effekt didaktischer Inszenierung. Inwieweit diese in charakteristischer Weise unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in der Auseinandersetzung mit religiöser Heterogenität die Art und Weise bedingen, wie sich die Pluralitätsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bildet, wurde bislang noch nicht empirisch untersucht.

Ein zweiter zentraler Bedingungsfaktor des Umgangs mit religiöser Heterogenität ist die Lehrperson, die den Unterricht plant und moderiert.<sup>39</sup> Im Ideal prägt die Lehrperson den Unterricht sowohl als Fachkraft für religiöses Lernen als auch als gläubige Person. Sie ist sowohl in der Lage, guten Religionsunterricht zu initiieren, als auch durch ihr persönliches Zeugnis die Konfessionalität dieses Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler greifbar zu machen. Systematische empirische Studien zur Qualität faktischen Religionsunterrichts und zur Rolle der Lehrperson in diesem Unterricht liegen bislang aber kaum vor. So beinhaltet das *Jahrbuch der Religionspädagogik*, welches sich 2006 dem Thema eines guten Religionsunterrichts widmet, kein Kapitel mit einer Übersicht über entsprechende Studien.<sup>40</sup> Die wenigen Projekte, die konkreten Unterricht untersuchen, konzentrieren sich in der Regel nicht auf das Unterrichtsgeschehen selbst, sondern betrachten dieses Geschehen aus einer spezifischen Fragestellung heraus.<sup>41</sup> Englert, Hennecke und Kämmerling kommen in ihrer Studie zum Binnengeschehen im Religionsunterricht zu dem Schluss, dass heutige Religionslehrpersonen vor allem als Moderatoren von Unterricht auftreten.<sup>42</sup> Das persönliche Zeugnis spielt dagegen kaum eine Rolle und auch die konfessionsspezifische Wahrheitsperspektive wird nur sehr zurückhaltend zur Debatte gestellt. Dazu passen Befunde aus Befragungen von Religionslehrpersonen, die darauf hindeuten, dass die eigene Positionalität nur sehr zurückhaltend in den Religionsunterricht eingespielt wird.<sup>43</sup> Auch verweist die Analyse von Erfahrungsberichten darauf, dass Religionslehrpersonen eher dazu neigen, die Gemeinsamkeiten unterschiedlicher religiös-weltan-

---

<sup>39</sup> Vgl. Englert 2006, 56–57; Ziebertz 2012.

<sup>40</sup> Vgl. Bizer u. a. 2006.

<sup>41</sup> Z. B. Dressler/Klie/Kumlehn 2012; Schweitzer/Nipkow/Faust-Siel 1997; Schweitzer/Ruopp/Wagensommer 2012.

<sup>42</sup> Vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014.

<sup>43</sup> Z. B. Gennerich/Mokrosch 2015; Feige/Dressler/Tzscheetsch 2006; Heimbrock 2014; Kerntke 2013; Pohl-Patalong u. a. 2016.

schaulicher Positionen herauszuarbeiten, als deren Differenzen zur Diskussion zu stellen.<sup>44</sup>

Gleichwohl zeigen Studien aus der empirischen Bildungsforschung, dass der Lehrperson eine zentrale Rolle für eine lerneffiziente Gestaltung des Unterrichts zukommt. Und schließlich wurden die oben skizzierten Einsichten zum *safe space* im Religionsunterricht als Grundbedingung einer vorurteilsfreien Auseinandersetzung mit religiöser Heterogenität aus Schüleräußerungen rekonstruiert, aber nicht direkt beobachtet.<sup>45</sup>

## 5 Ausblick

Die Analyse der Auseinandersetzung mit Religion im Unterricht unter der Prämisse des Heterogenitäts-Begriffs hat gezeigt, dass religiöse Vielfalt mehr ist als das Neben- und Miteinander verschiedener religiöser Traditionen. Diese Vielfalt findet sich auch innerhalb der einzelnen Traditionen und speist sich aus verschiedenen Quellen, die sowohl individueller als auch kultureller Natur sind. Während diese Vielfältigkeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler mittlerweile gut im Blick ist, stellt sich die Frage, ob das inhaltliche Angebot im Religionsunterricht ebenfalls diesem Reflexionsniveau entspricht. Indizien sprechen eher dafür, dass Religion hier vor allem als in sich schlüssiges und kohärentes System thematisiert wird.<sup>46</sup>

Letzteres könnte an der konfessionellen Verfasstheit des Religionsunterrichts liegen. Der Schwerpunkt der einschlägigen didaktischen Reflexion liegt eindeutig auf der Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu Pluralitätsfähigkeit. Diese begreift Pluralität aber vor allem als Begegnung zweier oder mehrerer mehr oder weniger in sich schlüssiger Positionen, die es wechselseitig in gegenseitiger Toleranz zu erschließen gilt. Auch das 'Eigene', auf das sich die Standpunktfähigkeit im konfessorischen Ansatz bezieht, wird vor allem als in sich kohärent gedacht. Schließlich scheinen Lehrpersonen dazu zu neigen, eher das Gemeinsame als das Unterschiedliche zu betonen.<sup>47</sup> Hier könnte eine „Denkform der aufgeklärten Heterogenität“<sup>48</sup> mehr Bewusstsein für Vielfältigkeit innerhalb der religiösen Traditionen bewirken.

Mit den Überlegungen zur Bedeutung der Beziehungsebene und zur Atmosphäre innerhalb der Lerngruppe (*safe space*) in der Auseinanderset-

---

<sup>44</sup> Vgl. *Streib* 2001.

<sup>45</sup> Vgl. *Knauth u. a.* 2008

<sup>46</sup> Z. B. *Riegel/Delling* 2019.

<sup>47</sup> Vgl. *Streib* 2001.

<sup>48</sup> Vgl. *Grümme* 2019.

zung mit Religion und religiöser Vielfalt im Unterricht werden weitere Dimensionen des Heterogenitätsbegriffs sichtbar. Die Fähigkeit, den eigenen religiösen Standpunkt zu vertreten, ist nicht nur eine Frage des eigenen konfessionellen Bewusstseins. Sie ist zudem – und vielleicht sogar zuerst – eine Frage der Sprachfähigkeit.<sup>49</sup> Gerade in religiös heterogenen Lerngruppen ist es nicht trivial, den eigenen religiösen Standpunkt darzustellen, denn zum einen gilt Religion in der aktuellen Gesellschaft als Privatsache, sodass Religion im öffentlichen Raum eher als unpersönlicher Sachverhalt thematisiert wird. Zum anderen werden die verschiedenen Religionen gesellschaftlich sehr unterschiedlich bewertet. Gerade muslimische Schülerinnen und Schüler stehen vor der Herausforderung, über eine Religion zu sprechen, die ein schlechtes öffentliches Image hat.<sup>50</sup> Die Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt ist somit auch eine Frage von Macht und sozialer Zuschreibung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei der Auseinandersetzung mit Religion im Unterricht religiöse Vielfalt notwendig in den Blick kommt, diese Auseinandersetzung aber immer auch durch weitere Dimensionen bedingt ist, deren Bedeutung sich aus den Divergenzen speist, die innerhalb dieser Dimensionen anzutreffen sind. Der Heterogenitäts-Begriff scheint theoretisch geeignet, diese vielfältigen Bezüge und Verwobenheiten zu fassen. Die einschlägige religionsdidaktische Reflexion auf der Basis empirischer Erkenntnisse steht hier noch am Beginn.

## Literatur

- Franz-Josef Bäumer, Religion zeigen. Elementarisierung als Planungsmodell und als didaktisches Prinzip des Religionsunterrichts, in: *Religionspädagogische Beiträge* 67 (2012), 3–15.
- Franz-Josef Bäumer, Art. Elementarisierung, in: Burkard Porzelt/Alexander Schimmel (Hrsg.), *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2015, 250–254.
- Albert Biesinger/Heinrich Merkt/Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*, Münster 2014.
- Christoph Bizer u. a. (Hrsg.), *Was ist guter Religionsunterricht?* (*Jahrbuch der Religionspädagogik* 22), Neukirchen-Vluyn 2006.

---

<sup>49</sup> Vgl. Lütze 2011, 86–89.

<sup>50</sup> Vgl. Pollack/Müller 2013, 37.