

Zur möglichen Rolle religiöser Vielfalt für die Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts

Ulrich Riegel

Es gehört zu den Allgemeinplätzen der religionspädagogischen und -didaktischen Diskussion, dass heutiger Religionsunterricht in einer religiös vielfältigen Gesellschaft stattfindet und in seinem Unterrichtsgeschehen auf diese zu reagieren hat. An vielen Stellen wird dieser Anspruch bereits eingeholt. So gilt die Pluralitätsfähigkeit als allgemein anerkannter Zielhorizont dieses Fachs (EKD, 2014). Die religiös verfasste Lerngruppe wird zuverlässig als Bezugspunkt ins Planungsgeschehen einbezogen (Delling & Riegel, 2022, S. 72–76) und es liegen didaktische Ansätze wie z. B. das »theologische Gespräch« (Freudenberger-Lötz, 2007) vor, mit denen religiöser Vielfalt in der unterrichtlichen Auseinandersetzung Rechnung getragen werden kann. Die Rolle besagter Vielfalt für die Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts scheint jedoch noch nicht grundständig bedacht worden zu sein. Zwar finden sich mit den Schlagwörtern der »Subjektorientierung« und der »Lebensweltorientierung« zwei wirksame Normative, in deren Gefolge Vielfältigkeit in die Thematisierung der Inhalte im Religionsunterricht eingetragen werden könnte. Ihre Wirkung bleibt aber auf die Moderation der konkreten Thematisierung der Inhalte beschränkt. Im folgenden Beitrag wird deshalb diskutiert, welche konstitutive Wirkung religiöse Vielfalt auf die Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts entfalten könnte. Dazu werden zuerst die elementaren Konturen religiöser Vielfalt beschrieben (1.). Es folgt eine Konstruktion idealtypischer Modelle, wie diese Vielfalt in die Wahl der Inhalte eingespielt werden kann (2.). Der Beitrag schließt mit einer knappen Diskussion dieser Modelle (3.)

1 Elementare Konturen religiöser Vielfalt

Spätestens seit Mitte der 1970er Jahre ist religiöse Vielfalt ein Thema der Religionspädagogik. Seit Beginn des aktuellen Jahrtausends kommt ihr ein programmatischer Status innerhalb der religionspädagogischen Reflexion zu (Simojoki, 2020). Dabei kann zwischen den beiden Paradigmen der »Pluralität« und der »Heterogenität« unterschieden werden (Schweitzer, 2021). Während sich das Pluralitäts-Paradigma religiöser Vielfalt

von innen her annähert und nach der Vielgestaltigkeit des Religiösen fragt, nimmt das Heterogenitäts-Paradigma diese Vielfalt von außen in den Blick und fragt nach den intersektionalen Wirkungen von Religion im Zusammenspiel mit weiteren Faktoren wie Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung etc. Im Folgenden werden beide Paradigmen herangezogen, um die elementaren Konturen religiöser Vielfalt zu beschreiben.

Den ikonischen Ausdruck des Pluralitäts-Paradigmas dürften die Kuchen-Diagramme zur Verteilung der Religions- und Konfessionszugehörigkeit in Deutschland darstellen. Folgt man den in der Regel seriösen Hochrechnungen der »Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland« (<https://www.fowid.de>), gehören zum Jahresbeginn 2021 27 % der Deutschen der römisch-katholischen Kirche an, 24 % der evangelischen und 2 % einer christlich-orthodoxen. Der Anteil von Muslimen beläuft sich auf 4 %, derjenige anderer Religionen auf 3 %. Damit gelten 42 % der Deutschen als konfessionsfrei bzw. weisen keine Religionszugehörigkeit auf. Dieser Überblick lässt jedoch die innere Vielfalt des religiösen Feldes innerhalb der genannten Kategorien außer Acht. So finden sich in der Forschungsliteratur unterschiedliche Typologien, die sämtlich die klassischen religionstheologischen Unterscheidungen nochmals unterlaufen und eine stärkere Differenzierung in inhaltlicher (z.B. Streib & Gennerich, 2011; Wippermann, 1998; Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003) oder stilistischer Hinsicht (z.B. Calmbach, Flaig & Eilers, 2013) ins religiöse Feld eintragen. Gleiches gilt für das weltanschauliche Feld, wo sich unterschiedliche negative Formen des negativen Bezugs auf Religion unterscheiden lassen, sowie unterschiedliche Bezüge auf säkulare Weltanschauungen (z.B. LeDrew, 2013; Lee, 2014, 2015; Lim, MacGregor & Putnam, 2010; Woodhead, 2016; Zuckerman, Galen & Pasquale, 2016). Neben diesen kategorialen Differenzierungen finden sich auch Neujustierungen des grundsätzlichen Zuschnitts des religiösen Feldes, die über die klassischen religionstheologischen Kategorien hinausgehen. So wird religionssoziologisch die Kategorie »spirituell« verwendet, um die Bi-Polarität von »religiös« und »säkular« zu überwinden (Heelas & Woodhead, 2007; Vincett & Woodhead, 2009). Parallel dazu wird unter dem Stichwort der »invisible religion« (Luckmann, 1967) der Sachverhalt diskutiert, dass sich in individuellen Glaubensgebäuden häufig Anleihen aus verschiedenen religiösen Systemen antreffen lassen, die vom Individuum zu einer persönlich tragfähigen, viablen Haltung kombiniert werden (Knoblauch, 2009). Und in der Religionspädagogik hat Kropač die begriffliche Unterscheidung zwischen Religion, Religiosität und Religionskultur eingeführt, um die unterschiedlichen Ebenen des Zugriffs auf Religion erfassen zu können (Kropač, 2019). Um religiöse Vielfalt unter der Prämisse des Pluralitäts-Paradigmas zu beschreiben, stehen somit eine Vielfalt von Kategorisierungen zur Verfügung, die in nahezu beliebiger Tiefenschärfe eingesetzt werden können.

Unter dem Heterogenitäts-Paradigma kommt vor allem die intersektionale Wirkung von Religion im Zusammenspiel mit weiteren Dimensionen wie dem Alter, dem Geschlecht, der Herkunft etc. in den Blick (Grümme, 2017, 2018). Ein klassischer Indikator dieses Zusammenspiels ist das Geschlecht, wobei zu beachten ist, dass die gängige These, Frauen seien religiöser als Männer, nur im globalen Westen gilt und hier auch nur im christlichen Feld (Sullins, 2006). Für den Religionsunterricht ausschlaggebend sollte ebenso die Region sein, in der er erteilt wird. Offensichtlich unterscheiden sich z.B. Niederbayern, Nordfriesland und Mittelsachsen nicht nur in der lokalen Verteilung

der Konfessions- und Religionszugehörigkeit, sondern auch im generellen kulturellen Klima gegenüber Religion (klassisch: Pollack, 1999). Weiterhin dürfte die nationale und ethnische Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler von Belang sein, denn beide Phänomene werden vielfach über religiöse Bezüge ausgedrückt und tragen andererseits spezifische Stile ins religiöse Verhalten ein. Auch das soziale Milieu, aus dem die Schülerinnen und Schüler stammen, wirkt sich darauf aus, wie sie Religion wahrnehmen und wie sie sich Religion gegenüber verhalten (Wippermann & Calmbach, 2008). Das ganze Potenzial des Heterogenitäts-Paradigmas wird aber erst gehoben, wenn man die verschiedenen Dimensionen in ihrem Zusammenspiel beachtet. So scheint vor allem unter männlichen, in der Regel christlich-orthodoxen oder muslimischen Kindern und Jugendlichen mittlerer und unterer Milieus aus Ländern des europäischen Ostens das Ideal der »Ehre« eine große Rolle zu spielen, was sich auch in deren religiösen Haltungen niederschlägt. Gleichzeitig scheinen viele männliche Kinder und Jugendliche aus vergleichbaren Milieus mit einem nationalen oder ethnischen Hintergrund aus dem globalen Westen ansprechbar für eine Deutung von Religion unter dem Aspekt der Ehre zu sein.

Bezieht man das Pluralitäts- und das Heterogenitäts-Paradigma aufeinander, entsteht ein feinmaschiges Netz aus religiösen und weltanschaulichen Binnendifferenzierungen und ihrem Zusammenspiel mit weiteren Differenzkategorien. Die analytische Tiefe dieses Netzes dürfte ausreichen, um mögliche Inhalte des Religionsunterrichts angemessen auswählen zu können.

2 Modelle der Berücksichtigung religiöser Vielfalt in der Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts

Die Berücksichtigung religiöser Vielfalt bei der Auswahl dieser Inhalte ist insofern nicht trivial, weil sie in mindestens dreifacher Hinsicht kontingent ist. Erstens ist diese Auswahl auf den normativen Rahmen verwiesen, den Bildungs- und Lehrpläne definieren. Zweitens liegen Inhalte im Unterricht in verschiedenen Gestalten vor, denn sie definieren nicht nur Themen, sondern manifestieren sich auch im Material, anhand dessen sich die Schülerinnen und Schüler mit diesen Inhalten auseinandersetzen. Drittens schließlich hängt die Funktion, die religiöse Vielfalt für die Auswahl der Inhalte spielt, davon ab, welchen Aspekt dieser Vielfalt man wählt, um sie bei der Auswahl der Inhalte zu berücksichtigen. Im Folgenden werden die drei Bezugspunkte »Bezugskonfession/-religion des Fachs«, »Lerngruppe« und »pädagogische Optionen« durchgespielt. Dies geschieht unter der doppelten Prämisse, dass in jedem Fall die Schülerinnen und Schüler nicht nur mit den jeweiligen Sachverhalten vertraut gemacht werden, sondern auch mit der spezifischen religiösen Eigenlogik, die die gewählten Sachverhalte durchzieht. Dabei verbleiben die Überlegungen aus Platzgründen im Allgemeinen, was insofern keine Einschränkung darstellen dürfte, weil die stimmige Umsetzung des Allgemeinen in das Besondere der konkreten Lernsituation hinein zur professionellen Kernkompetenz von Lehrpersonen gehört.

Orientiert man sich an der Bezugsreligion des Fachs, werden in den meisten Fällen ausschließlich Inhalte entweder der lutherischen oder der römisch-katholischen oder

der muslimischen oder der jüdischen Tradition etc. im Unterricht herangezogen. Angesichts religiöser Vielfalt bedeutet das, dass einige Schülerinnen und Schüler mit einer religiösen Tradition konfrontiert werden, der sie nicht angehören. Wichtiger erscheint jedoch die Beobachtung zu sein, dass sehr viele Schülerinnen und Schüler zu diesen Traditionen, selbst wenn sie ihnen formal zugehören, keinen wirklichen Bezug mehr haben (Schweitzer, Wissner, Böhner, Nowack, Gronover et al., 2018). In diesem Sinn kann das zugehörige Modell »konfrontativ« genannt werden. Seine idealtypische Grundkonstellation lautet:

Konfrontatives Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf den Kern der Bezugskonfession bzw. -religion des Fachs und machen sowohl mit dessen wesentlichen Sachverhalten als auch mit dessen spezifischer Eigenlogik vertraut.

Natürlich kommen auch im konfrontativen Modell die anderen Religionen zur Sprache, wenn es der Lehrplan vorsieht. Und in kooperativen Fachzuschnitten orientiert sich die Wahl der Inhalte an den beiden beteiligten Traditionen. Im Hamburger »Rufa 2.0« sind es dann die Inhalte der fünf beteiligten Religionsgemeinschaften. Im Kern reagiert das konfrontative Modell jedoch nicht auf die vorfindliche religiöse Vielfalt, sondern orientiert sich an der Tradition, der sich der Religionsunterricht verdankt.

Alternativ zur Bezugsreligion des Fachs lässt sich religiöse Vielfalt auch anhand der Lerngruppe in die Wahl der Inhalte einspielen. In diesem Fall stellt die Zusammensetzung das zentrale Kriterium der Auswahl dar. Dieser Fall ist in mehreren Konstellationen denkbar, wobei jedes Mal das Pluralismus-Paradigma leitend ist. In der ersten Konstellation würden die Inhalte so gewählt, dass alle in der Lerngruppe vorhandenen Zugänge zu Religion in der Wahl der Inhalte berücksichtigt werden. In der Folge findet jede Schülerin und jeder Schüler ein inhaltliches Angebot, das ihrer bzw. seiner Perspektive entspricht. Es ist somit inklusiv ausgerichtet. Seine idealtypische Grundkonstellation lautet:

Inklusives Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf alle in der Lerngruppe vorhandenen Zugänge zu Religion und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

Oft ist es praktisch nicht möglich, alle Zugänge inhaltlich abzudecken. In diesen Fällen könnte man sich auf die beiden Zugänge beschränken, die den größten Kontrast aufweisen und damit die beiden Extrempole des Spektrums abstecken, wie Religion in der Lerngruppe erlebt wird. Es handelt sich hierbei um ein kontrastives Modell. Seine idealtypische Grundkonstellation lautet:

Kontrastives Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf die beiden Zugänge zu Religion in der Lerngruppe, die sich maximal unterscheiden, und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

Natürlich können auch zwei beliebige Zugänge innerhalb der Lerngruppen zufällig gewählt werden, unabhängig davon, wie sie sich zueinander verhalten. Dann handelte es

sich um ein probabilistisches Modell der Auswahl. Seine idealtypische Grundkonstellation lautet:

Probabilistisches Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf zwei zufällig gewählte Zugänge zu Religion in der Lerngruppe und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

Das angewendete Prinzip ließe sich nahezu beliebig fortsetzen, denn man könnte auch die beiden Zugänge der Lerngruppe wählen, die von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gezeigt werden, oder aber auch die beiden, die nur von wenigen gezeigt werden etc. Dieses Spiel sei der Leserin und dem Leser überlassen.

Als dritter Orientierungspunkt für die Wahl der Inhalte können schließlich pädagogische Optionen herangezogen werden. Hierbei ist das Ziel, das im Unterricht erreicht werden soll, entscheidend für die Art und Weise, wie religiöse Vielfalt in die Wahl der Inhalte einfließt. In diesen Kalkülen dürfte vor allem das Heterogenitäts-Paradigma eine Rolle spielen. Eine erste derartige Option könnte die klassische bildungstheoretische Perspektive auf die Schlüsselprobleme der jeweiligen Zeit darstellen. Die Wahl der Inhalte orientiert sich dann an ihrer Bedeutung in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, wobei religiöse Vielfalt in vielen Fällen eine wesentliche Rolle spielt, insofern sie zu dieser Bedeutung beiträgt. Die idealtypische Grundkonstellation dieses Modells lautet:

Repräsentatives Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf die Zugänge zu Religion in der Lerngruppe, die in ihrer Lebenswelt die größte Bedeutung haben, und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

Neben der Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden können auch normativ abgeleitete Ziele in Anschlag gebracht werden, wie sie etwa von einer feministischen Theologie (Qualbrink, Pithan & Wischer, 2011), einer politischen Religionspädagogik (Herbst, 2022) oder einer religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (Bederna, 2019; Gärtner, 2020) formuliert werden. Die idealtypische Grundkonstellation dieses Modells lautet:

Emanzipatorisches Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf die Zugänge zu Religion in der Lerngruppe, die aus der jeweils gewählten Zielperspektive den größten Förderbedarf erkennen lassen, und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

Der Vollständigkeit halber soll abschließend noch auf zwei Modelle der Inhaltswahl verwiesen werden, die zwar keinen expliziten Bezug zu religiöser Vielfalt haben, in der Praxis aber häufig anzutreffen sein dürften. Beim ersten dieser Modelle entscheidet man sich für die Inhalte, die in der jeweiligen wissenschaftlichen Diskussion zentral sind. Es werden, im Sinn des Elementarisierungsmodells, die elementaren Strukturen einer Thematik didaktisch aufbereitet, ohne sie wesentlich mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler abzugleichen. Das geschieht z.B., wenn andere Religionen gemäß

dem Paradigma der Weltreligionen erarbeitet werden. Es geht somit um die exemplarische Bedeutung der Inhalte. Seine idealtypische Grundkonstellation lautet:

Exemplarisches Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf die Zugänge zu Religion, die im wissenschaftlichen Diskurs die größte Bedeutung haben, und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

Freilich kann man sich auch auf das konzentrieren, was man selbst am besten kann und wo man sich selbst gut auskennt. Die idealtypische Grundkonstellation dieses Modells lautet:

Ressourcenschonendes Modell: Die gewählten Inhalte beziehen sich auf die Zugänge zu Religion in der Lerngruppe, mit denen man selbst bereits vertraut ist, und machen sowohl mit deren wesentlichen Sachverhalten als auch mit deren spezifischer Eigenlogik vertraut.

3 Zum Umgang mit den Modellen

Die beschriebenen Modelle sind nicht vollständig. Hier sind weitere Überlegungen notwendig. Außerdem lassen sie sich nicht immer trennscharf gegeneinander abgrenzen. Das schränkt die vorliegende Argumentation jedoch nicht ein, will sie doch die Grundlogiken in der Auswahl der Inhalte durchspielen. Dabei fällt auf, dass nur im konfrontativen Modell die vorfindliche religiöse Vielfalt in Lerngruppe und Gesellschaft keine Rolle spielt. In allen anderen Modellen orientiert sich die Wahl der Inhalte an den Zugängen der Schülerinnen und Schüler zu Religion und spielt religiöse Vielfalt damit zumindest implizit in die Auswahl der Inhalte ein.

Wann welches Modell zur Anwendung kommen sollte, kann nicht abstrakt und ohne Kenntnis der konkreten Situation entschieden werden. Angesichts der vorfindlichen religiösen Vielfalt erscheint es jedoch unerlässlich, dass jedes Modell in ein dialogisches Unterrichtssetting eingebettet werden sollte (Knauth, 1996). In einem solchen Setting definieren die ausgewählten Inhalte den Ausgangspunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung, nicht jedoch ihren Zielpunkt. Die Schülerinnen und Schüler können sich gemäß dem eigenen Standpunkt zu den angebotenen Inhalten verhalten, sodass in einem dialogischen Setting auch dem konfrontativen Modell Bildungsgehalt zukommt.

Darüber hinaus wirft die Vielfalt der Modelle die Frage auf, ob heutiger Religionsunterricht nicht so anzulegen wäre, dass er nicht auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aufbaut. Angesichts der vorfindlichen religiösen Vielfalt in den Lerngruppen wäre zu überlegen, ob ein »Unterricht für Aliens«, die zum ersten Mal diese Welt besuchen, nicht angemessener wäre als ein Unterricht für mehr oder weniger vorinformierte Kinder und Jugendliche. Diese Grundposition dispensiert nicht von der diagnostischen Aufgabe, die Präkonzepte der Lernenden zu klären. Natürlich spielen die kulturellen Muster, wie sie sich in die Vor-Verständnisse der Schülerinnen und Schüler eingeschrieben haben, eine Rolle für die unterrichtliche Auseinandersetzung. Die Grundposition eines »Unterrichts für Aliens« verhindert aber die landläufige Klage, die Schülerinnen und Schüler wüssten nicht mehr über die elementaren Gehalte von Religion Be-

scheid. Unabhängig davon, welches der beschriebenen Modelle man wählt, müsste das inhaltliche Angebot in einem »Unterricht für Aliens« so angelegt sein, dass es ohne größeres Vorwissen oder kulturelle Vorprägung nachvollzogen werden kann. Nur in diesem Fall dürfte man der religiösen Vielfalt in der Wahl der Inhalte voll gerecht werden, denn in jeder Lerngruppe dürften sich – mal mehr, mal weniger – Schülerinnen und Schüler finden, die so gut wie keinerlei Vorwissen zu den verhandelten Inhalten mitbringen.

Literatur

- Bederna, K. (2019). *Every day for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Calmbach, M., Flaig, B. & Eilers, I. (2013). *MDG-Milieuhandbuch 2013. Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus® 2013*. München: MDG.
- Delling, S. & Riegel, U. (2022). *Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transcript.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg: Herder.
- Grümme, B. (2018). Auf dem Weg zu einem Paradigmenwechsel in der Religionspädagogik? Skizzen zu einem Konzept Aufgeklärter Heterogenität. *Praktische Theologie*, 53(2), S. 74–78.
- Heelas, P. & Woodhead, L. (2007). *The spiritual revolution. Why religion is giving way to spirituality. Religion and spirituality in the modern world*. Oxford: Blackwell.
- Herbst, J.-H. (2022). *Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 31). Paderborn: Brill/Schöningh.
- Knauth, T. (1996). *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung* (Jugend – Religion – Unterricht, 2). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Knoblauch, H. (2009). *Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*. Frankfurt: Campus.
- Kropač, U. (2019). *Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- LeDrew, S. (2013). Discovering Atheism. Heterogeneity in Trajectories to Atheist Identity and Activism. *Sociology of Religion*, 74(4), S. 431–453.
- Lee, L. (2014). Secular or nonreligious? Investigating and interpreting generic »not religious« categories and populations. *Religion*, 44(3), S. 466–482.
- Lee, L. (2015). *Recognizing the non-religious. Reimagining the secular*. Oxford: Oxford University Press.

- Lim, C., MacGregor, C. A. & Putnam, R. (2010). Secular and liminal. discovering heterogeneity among religious nones. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 49(4), S. 596–618.
- Luckmann, T. (1967). *The invisible religion. The problem of religion in modern society*. New York: Macmillan.
- Pollack, D. (1999). Der Zusammenhang zwischen kirchlicher und außerkirchlicher Religiosität in Ostdeutschland im Vergleich zu Westdeutschland. In D. Pollack & G. Pickel (Hg.), *Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989–1999* (S. 294–309). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Qualbrink, A., Pithan, A. & Wischer, M. (Hg.) (2011). *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD (Hg.) (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2021). Religiöser Pluralismus und Heterogenität: konkurrierende, komplementäre oder inkommensurable Grundbegriffe der Religionspädagogik? In B. Grümme, T. Schlag & N. Ricken (Hg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 29–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Böhner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Boschki, R. (2018). *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Simojoki, H. (2020). Faktische Beziehungslosigkeit – grundlegende Zusammengehörigkeit. Zur Pluralitätsverarbeitung in Religionspädagogik und Religionspädagogik. In B. Schröder & T. Schlag (Hg.), *Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen* (S. 103–118). Leipzig: EVA.
- Streib, H. & Gennerich, C. (2011). *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*. Weinheim/München: Juventa.
- Sullins, D. P. (2006). Gender and Religion. Deconstructing Universality, Constructing Complexity. *American Journal of Sociology*, 112(3), S. 838–880.
- Vincett, G. & Woodhead, L. (2016). Spirituality. In L. Woodhead, C. H. Partridge & H. Kawanami (Hg.), *Religions in the modern world. Traditions and transformations* (S. 323–344). London/New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Wippermann, C. (1998). *Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wippermann, C. & Calmbach, M. (2008). *Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27*. Düsseldorf: Haus Altenberg.
- Woodhead, L. (2016). The rise of ›no religion‹ in Britain. The emergence of a new cultural majority. *Journal of the British Academy*, 4, S. 245–261.
- Ziebertz, H.-G., Kalbheim, B. & Riegel, U. (2003). *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 3). Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verlagshaus.
- Zuckerman, P., Galen, L. W. & Pasquale, F. L. (2016). *The nonreligious. Understanding secular people and societies*. Oxford: Oxford University Press.