

Katja Boehme

Interreligiöses Begegnungslernen

Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik
von Weltsichten





© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2023

Alle Rechte vorbehalten

www.herder.de

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Satz: Barbara Herrmann, Freiburg

Herstellung: CPI books GmbH, Leck

Printed in Germany

ISBN Print 978-3-451-38769-2

ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-83769-2

Inhalt

Teil A: Hinführung

<i>A I Vorwort</i>	3
<i>A II Prolegomena</i>	6
1. Gesellschaftlicher Zusammenhalt im religionsdemographischen Wandel	6
1.1 Pluralität als Grundstruktur von Bildung	8
1.2 Pluralität in den Fächern des Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts	10
1.3 Gesellschaftlicher Zusammenhalt als Appell der Religionsgemeinschaften	15
1.4 Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenhalts: Convivenz, Partizipation, Inklusion	17
2. Fächerkooperierende Didaktik von Weltsichten als Lösungsansatz	20
2.1 Convivenz: Bestimmung und Gestaltung von Begegnung	23
2.2 Partizipation durch fächerkooperierendes Begegnungslernen von Weltsichten	25
2.3 Inklusion: Gestaltung von Begegnungslernen kooperativ oder integrativ?	26
2.4 Zur Herkunft des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens	29
2.5 Zur Praxis des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens in Schule und Hochschule	30
3. Kompetenzen des fächerkooperierenden Begegnungslernens	32
3.1 Prozessbezogene Kompetenzen	34
3.2 Interkulturelle Kompetenzen	37
3.3 Interreligiöse Kompetenzen	39
3.4 Demokratische Basiskompetenzen	41
4. Zur Verhältnisbestimmung von Religion und Kultur	43
<i>A III Einleitung</i>	51

Teil B: Grundlegung

<i>B I Ein Referenzrahmen für ‚Religion‘ im fächerkooperierenden Begegnungslernen</i>	61
1. Potential des funktionalen Religionsbegriffs	66
1.1 Potential eines funktionalen Religionsbegriffs im Unterricht	66
1.2 Vorrang des Subjekts durch den funktionalen Religionsbegriff	67
1.3 Potential und Grenzen des funktionalen Religionsbegriffs für fächerkooperierendes Begegnungslernen	69
2. Potential des substanziellen Religionsbegriffs	72
2.1 Potential eines substanziellen Religionsbegriffs im Unterricht	72
2.2 SubstanzIELLER Religionsbegriff im fächerkooperierenden Begegnungslernen	73
2.3 Potential und Grenzen des substanziellen Religionsbegriffs für fächerkooperierendes Begegnungslernen	74
2.4 Fazit: Potenzial und Grenzen des funktionalen und substanziellen Religionsbegriffs für fächerkooperierendes Begegnungslernen	76
3. Potential des phänomenologischen Religionsbegriffs	77
3.1 Edmund Husserl und die Phänomenologie	78
3.2 Phänomenologie im fächerkooperierenden Begegnungslernen	81
3.3 Potenzial der phänomenologischen Methode für fächerkooperierendes Begegnungslernen	89
3.4 Ein phänomenologischer Religionsbegriff als Referenzrahmen für ‚Religion‘	90
4. Fazit: Potenzial und Grenzen eines phänomenologischen Religionsbegriffs für fächerkooperierendes Begegnungslernen	105
4.1 Potenzial	106
4.2 Grenzen	112
4.3 Ein phänomenologischer Religionsbegriff als Referenzrahmen für fächerkooperierendes Begegnungslernen	117
4.4 Exkurs: Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Religionen im Licht der phänomenologischen Methode	119

<i>B II Ein Referenzrahmen für ‚Identität‘ im fächerkooperierenden Begegnungslernen</i>	124
1. Religiöse bzw. sinnstiftende Identität aus Sicht der Schüler::innen	128
1.1 Was verstehen Jugendliche unter ‚religiös‘?	129
1.2 Jugendliche in Bezug zu einer Religionsgemeinschaft	130
1.3 Heterogenität	131
2. Religiöse Identität aus Sicht der Religionsgemeinschaften	132
3. Konstruktivistische Identitätstheorien in den Erziehungswissenschaften	134
3.1 Identität durch Narration	135
3.2 Identität als Eigenleistung des Subjekts	135
3.3 Verlust der ‚Meta-Erzählungen‘	136
3.4 Monologisches Subjektverständnis und <i>dialogical turn</i>	137
4. Identitätstheorien der Denker des <i>dialogical turn</i>	137
4.1 Die Einbindung des Individuums in Geschichte und Kultur	139
4.2 Selbstkonstruktion im Rahmen eines größeren Sinnzusammenhangs	141
4.3 Die intersubjektive Verwiesenheit auf den Anderen	144
4.4 Handeln als Konstitutivum von Identität	146
5. Das <i>story</i> -Konzept	148
5.1 Zum Kontext des <i>story</i> -Konzepts	149
5.2 Identität als <i>story</i>	152
5.3 Implizite Axiome	160
5.4 Das <i>story</i> -Konzept als fluides als auch normatives Identitätskonzept	166
5.5 Fazit: Potential und Grenzen des <i>story</i> -Konzepts für fächerkooperierendes Begegnungslernen	167
<i>B III Umgang mit der ‚Wahrheitsfrage‘ im fächerkooperierenden Begegnungslernen</i>	194
1. Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen zur Behandlung der Wahrheitsfrage in der Schule	196
1.1 Positive Religionsfreiheit als Ermöglichungsraum	198
1.2 Negative Religionsfreiheit als Ermöglichungsraum	204

1.3 <i>Forum internum</i> und <i>forum externum</i> religiöser Bildung in der Schule	208
1.4 Bildung zur Religionsfreiheit durch mehrdimensionale Differenzkompetenz	212
2. Pädagogische Herausforderungen im Umgang mit der Wahrheitsfrage	215
2.1 Potential und Grenzen einer pluralistischen Religionstheologie für die Schule	219
2.2 Exklusivismus als Referenzrahmen für einen interreligiösen Dialog in der Schule?	222
2.3 Zur religionstheologischen Haltung des Inklusivismus	223
2.4 Reziproker Inklusivismus als religionstheologische Haltung in der Schule	225
2.5 Differenzhermeneutik im fächerkooperierenden Lernen	228
2.6 Fazit: Potential und Grenzen eines differenzhermeneutischen reziproken Inklusivismus für fächerkooperierendes Begegnungslernen	232
2.7 Exkurs: Zur Unterscheidung von rechtsmoralischem Verhalten und tugendmoralischer Haltung	234
 <i>B IV Ein Referenzrahmen für 'Dialog' im fächerkooperierenden Begegnungslernen</i>	239
1. Dialogbegriff in der Dialogischen Philosophie	242
1.1 Grundlegende Aspekte des Dialogbegriffs der Dialogischen Philosophie	243
1.2 Potential und Grenzen des Dialogbegriffs der Dialogischen Philosophie für die Begegnungsgestaltung in der Schule	249
2. Hermeneutik des Fremden nach Theo Sundermeier	251
2.1 Sundermeiers Kritik an unzureichenden Modellen der Begegnung mit dem Fremden	251
2.2 Sundermeiers homöostatisches Modell als Dialogparadigma	253
2.3 Die „Stufen zum Verstehen des Fremden“	254
2.4 Potenzial und Grenzen der Hermeneutik des Fremden für fächerkooperierendes Begegnungslernen	256
3. Die Komparative Theologie als Wegweiser für einen interreligiösen Dialog in der Schule	259
3.1 Die Ziele der Komparativen Theologie	262

3.2 Grundhaltungen der Komparativen Theologie	268
3.3 Methoden der Komparativen Theologie	274
3.4 Potential und Grenzen der Komparativen Theologie für fächerkooperierendes Begegnungslernen	281
4. Die Themenzentrierte Interaktion (Tzi) in fächerkooperierenden Bildungsprozessen	285
4.1 Die Faktoren der Tzi	285
4.2 Das anthropologische, ethische und pragmatisch-politische Axiom der Tzi	291
4.3 Die zwei Postulate der Tzi: das Chairperson-Postulat und das Störungspostulat	292
4.4 Zur gesellschaftspolitischen Intention der Tzi	293
4.5 Potential und Grenzen der Tzi für fächerkooperierendes Begegnungslernen	293
5. <i>Hospitality</i> als Dialogparadigma des fächerkooperierenden Begegnungslernens	296
5.1 Habitusänderung durch Schule?	296
5.2 Gastfreundschaft	304
5.3 Religion, Identität, Wahrheit und Dialog unter dem Paradigma der <i>Hospitality</i>	310
5.4 Fazit: Potenzial des <i>Hospitality</i> -Paradigmas für fächer- kooperierendes Begegnungslernen	326

Teil C: Didaktik

C I <i>Geschichte und Genese des Konzepts</i>	331
1. Ein Vorschlag des Comenius-Instituts aus dem Jahr 1969	331
1.1 Organisationsform einer Fächergruppe	333
1.2 Die Fächergruppe als Wahlpflichtbereich	334
2. Eine Empfehlung der Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“ (1994)	335
2.1 Gesellschaftliche Relevanz und Bildungsauftrag der Fächer- gruppe	337
2.2 Organisationsformen einer Fächergruppe	338
3. Die Fächergruppe im Schulgesetz in Mecklenburg-Vorpommern (1997)	338
3.1 Organisationsformen der Kooperation in der Fächergruppe	340

3.2 Die Fächergruppe ohne Wahlpflichtbereich	341
3.3 Zum Stand der praktischen Umsetzung der Fächergruppe in Mecklenburg-Vorpommern	342
4. Erlass des Landes Schleswig-Holstein zur Fächergruppe (1997)	345
4.1 Gesellschaftliche Relevanz und Bildungsauftrag einer Fächergruppe	346
4.2 Interreligiöse Erweiterung der Fächergruppe	347
4.3 Zum Stand der praktischen Umsetzung der Fächergruppe in Schleswig-Holstein	348
5. Expertise des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt zur Fächergruppe (1998–2001)	350
5.1 Die Fächergruppe als Wahlpflichtbereich	350
5.2 Organisationsformen der Kooperation in der Fächergruppe	351
5.3 Interreligiöse Erweiterung der Fächergruppe	352
5.4 Zum Stand der praktischen Umsetzung der Kooperation in der Fächergruppe in Sachsen-Anhalt	354
6. Die Fächergruppe als Vorschlag für das Land Berlin (1998)	355
6.1 Organisationsform einer kooperierenden Fächergruppe	357
6.2 Die Fächergruppe als Wahlpflichtbereich	361
6.3 Zum Stand der praktischen Umsetzung der Fächergruppe in Berlin	362
7. Hindernisse auf dem Weg zur Einrichtung einer kooperierenden Fächergruppe	366
7.1 Allgemein pädagogische Gründe	367
7.2 Gesellschaftliche Gründe	368
7.3 Gründe auf der Ebene der Verantwortungsträger in Staat und Religionsgemeinschaften	369
7.4 Abhängigkeit vom persönlichen Engagement einzelner Lehrkräfte vor Ort	371
7.5 Vorbehalte gegenüber dem vermeintlichen Aufwand einer Kooperation	373
8. Fazit: Interreligiöses Begegnungslernen als mögliche Lösung für die Einrichtung einer kooperierenden Fächergruppe	373

<i>C II Von der kooperierenden Fächergruppe zum fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen</i>	375
1. Theorierevision durch Praxisreflexion: Das Konzept des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens in der Schule	377
1.1 Die vier Phasen des fächerkooperierenden Begegnungslernens	378
1.2 Themen im fächerkooperierenden Begegnungslernen	387
1.3 Anforderungen an die Lehrkräfte	389
1.4 Schulorganisatorische Anmerkungen	392
2. Zu den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens	395
2.1 Berücksichtigung der Vielfalt von religiösen Stilen	397
2.2 Domänenspezifisches Wissen als Voraussetzung für die Entwicklung interreligiöser und interkultureller Kompetenzen	401
2.3 Beziehung zu einer Glaubengemeinschaft	404
2.4 Integrationsfähigkeit verschiedener Perspektiven als interkulturelle und interreligiöse Kompetenz	405
2.5 Exkurs: Lernen an Phänomenen mit säkular sozialisierten Schüler::innen	410
3. Zur Hochschuldidaktik des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens	412
3.1 Potenzial des fächerkooperierenden Begegnungslernens für die Hochschuldidaktik	416
3.2 Plädoyer und Erhebung des Mehrwerts des fächerkooperierenden Begegnungslernens	418
4. Kompetenzen bilden durch fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen	424
4.1 Ein Referenzrahmen für Kompetenzen im fächerkooperierenden Begegnungslernen	425
4.2 Interkulturelle, interreligiöse und demokratische (Basis-)Kompetenzen als Referenzrahmen	426
4.3 Prozessbezogene Kompetenzen als Referenzrahmen	430
5. Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen im Vergleich zu anderen Konzepten kooperativen bzw. interreligiösen Lernens	444

	Inhalt
6. Entwicklungsaufgaben	454
6.1 Rechtsfragen	454
6.2 Lehrplantechnische und (hochschul-)didaktische Fragen . .	455
6.3 Pädagogisch-organisatorische Fragen	456
6.4 Finanzierungsfragen	457
Teil D: Fazit	
<i>D I Fazit</i>	461
Teil E: Anhang	
<i>E I Mögliche Themen im fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen</i>	468
<i>E II Projekte des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens</i>	472
1. Überblick über bisherige Schulprojekte zum fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen	472
2. Überblick über bisherige Hochschulprojekte zum fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen	475
<i>E III Glossar</i>	480
<i>E IV Sachverzeichnis</i>	493
<i>E V Personenverzeichnis</i>	497
<i>E VI Literaturverzeichnis</i>	504

Teil A

Hinführung

A I Vorwort

Den Anderen zu entdecken, mit ihm zu leben,
 ihn zu hören, sich von ihm formen zu lassen,
 das bedeutet nicht,
 die eigene Identität zu verlieren,
 die eigenen Werte aufzugeben,
 das bedeutet, eine Menschheit zu entwerfen,
 die nicht exklusiv ist, sondern plural.

Pierre Claverie (1938–1996)¹

Viele tausende Jahre lang war für die Menschheit der Faustkeil die wichtigste Errungenschaft gewesen. Heute lösen nicht zuletzt aufgrund der digitalen Entwicklung technische Erfindungen in schwindelerregend akzelerierender Geschwindigkeit einander ab. Die Welt ist einerseits um ein Vielfaches komplexer geworden und andererseits dichter zusammengerrückt. In der Vielfalt der Möglichkeiten, diese Welt zu deuten, wird die Fähigkeit, sich zu verständigen, zu einer zentralen Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben. In die Suche danach, wie friedensförderndes Verständnis bereits in der Schule eingeübt werden kann, reiht sich auch vorliegende Studie ein.

Von der akzelerierenden Geschwindigkeit der Weiterentwicklungen sind auch die Geisteswissenschaften betroffen. Im Vergleich mit den Jahrtausenden des Zeitalters des Faustkeils sind die mehr als zehn Jahre der Entstehung dieser Studie eine verschwindend kleine Zeitspanne – aus der Sicht der Entwicklungen in der Pädagogik, Theologie, Soziologie, Philosophie, Psychologie und den weiteren Gesellschaftswissenschaften aber enthält das Buch trotz dieser kurzen Zeit schon mitunter weit zurückliegende Erkenntnisse, die deswegen jedoch keineswegs veraltet sind.

Während dieser – je nach Perspektive – äußerst kurzen oder sehr langen Entstehungszeit dieses Buches haben mir viele Menschen in unzähligen Gesprächen wertvolle Hinweise und wichtige Impulse gegeben. Erste konzeptionelle Überlegungen, die ich dankenswerterweise mit meinem damaligen Kollegen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Dr. Josef Zöhrer, erörtert habe, führten zur Realisierung des ersten Schulprojekts eines fächerkooperierenden Begegnungslernens, das im Schuljahr

¹ Claverie 2020, S. 125. Zur Auflösung der Kürzel s. Literaturverzeichnis.

2002/03 an der Freiburger Gesamtschule stattfand. Den Lehrkräften dieser Schule und aller Schulen, die durch Fächerkooperation Interreligiöses Begegnungslernen an ihren Schulen möglich gemacht haben, danke ich ebenso herzlich wie den Kolleginnen und Kollegen, die an der Zusatzqualifikation „Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen“ an den Hochschulen beigetragen haben, für ihre engagierte Mitwirkung.

Zur Perspektive der östlichen Bundesländer zu diesem Konzept trugen dankenswerterweise Dr. Johannes Brune, Berlin, und Prof. Dr. Corinna Dahlgrün, Jena, bei. Gespräche mit Prof. Dr. Martin Jäggle, Wien, dem ich zu großem Dank verpflichtet bin, markieren den Beginn dieser Studie. Die längste Zeit ihrer Entstehung wurde die Studie von Prof. Dr. Werner Simon, Mainz, begleitet, wofür ich ihm ausgesprochen dankbar bin. Auch Schuldekan Dr. Joachim Kittel, Freiburg, danke ich sehr für sein gewinnbringendes Feedback zu den religionspädagogischen Kapiteln dieser Studie. Herr Justiziar Andreas Oyen, Görlitz, besorgte die Durchsicht des juristischen Kapitels; Herrn Prof. Dr. Dr. em. Gerhard Dannencker, Heidelberg, danke ich herzlich dafür, nicht nur das juristische, sondern darüber hinaus viele Kapitel mit engagiertem Interesse kommentiert und begleitet zu haben. Die Studie verdankt viele Impulse den Gesprächen mit den Kollegen der KPH Wien/Krems, Prof. Dr. Thomas Krobath und Prof. Dr. Alfred Garcia Sobreira-Majer, sowie die endgültige Fertstellung den Ermutigungen und wertvollen religionswissenschaftlichen Hinweisen von Herrn Prof. Dr. mult. Bernhard Uhde, Freiburg.

Der Deutschen Forschungsgemeinschaft danke ich für die Ermöglichung von zwei Forschungssemestern und der Erzdiözese Freiburg für ihren Druckkostenzuschuss. Meinen Hilfskräften, namentlich Frau Annalena Lehmann, danke ich für die Übernahme vieler Korrekturen, Herrn Dmitry Okropiridze für seine gründliche Durchsicht der zentralen Kapitel, dem freundlichen Lektorat von Frau Gabriele Vogt dafür, manches Kapitel lesbar(er) gemacht zu haben und Herrn Clemens Carl vom Verlag Herder für seine große Geduld.

Es ist heute üblich geworden, ein Vorwort mit einer Bemerkung zum geschlechtlichen Sprachgebrauch enden zu lassen. Auch hier haben sich allein in der Entstehungszeit dieser Studie die Nennung der weiblichen neben der männlichen Form, das große Binnen-I, der Querstrich, das Sternchen und der Doppelpunkt abgelöst. Ihnen allen gemeinsam ist die Vereinheitlichung der Vielfalt des Menschlichen auf das Geschlecht – andere Merkmale der biologischen, ethnischen, nationalen, politischen, kulturellen, religiösen oder weltanschaulichen, kurz: intersektionalen

Heterogenität rücken dadurch in den Hintergrund. Um auch auf diese Vielfalt aufmerksam zu machen, verwendet diese Studie einen verdoppelten Doppelpunkt – der zudem in seiner Gegenüberstellung ‚Begegnung‘ assoziieren lässt.

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ – mit diesem bekannten Diktum von Martin Buber widme ich dieses Buch meinem Mann Michael, dem ich von Herzen dafür danke, mir stets mit Rat und Tat bei der Erstellung dieses Buches zur Seite gestanden zu haben und das wirkliche Leben mit mir zu teilen.

A II Prolegomena

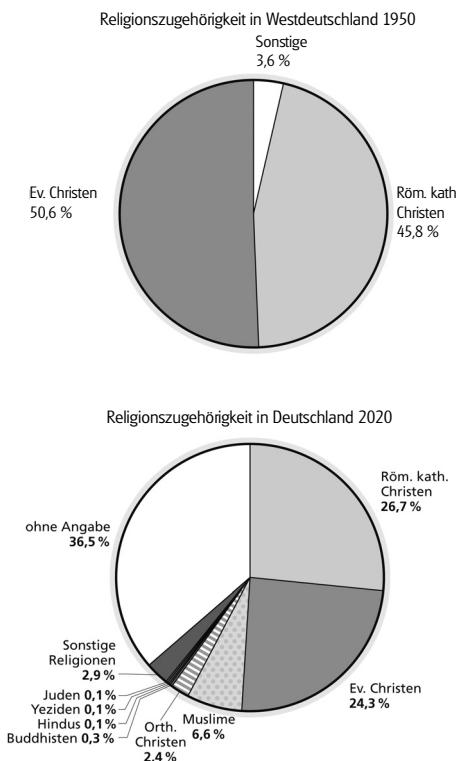
1. Gesellschaftlicher Zusammenhalt im religionsdemographischen Wandel

Die westlichen Gesellschaften sehen sich einem rasanten religionsdemographischen Wandel ausgesetzt. Als sich die Bundesrepublik Deutschland ihr Grundgesetz gab, gehörten noch über 95 % der Bevölkerung einer der beiden christlichen Kirchen an. Siebzig Jahre später lässt sich – keinesfalls nur durch die Wiedervereinigung bedingt – die Statistik inzwischen auf ein knappes Viertel evangelischer Christ::innen (24,3 %), etwas mehr katholische Christ::innen (26,7 %) und einen anwachsenden Teil von Bürger::innen zusammenfassen, die sich keinem Bekenntnis zuordnen (36,5 %). Mit inzwischen ca. 6,6 % der Gesamtbevölkerung machen Muslim::innen die größte Gruppe der übrigen Bekenntnisse aus, die wiederum inzwischen insgesamt auf 12,5 % angewachsen sind. Alle Kategorien verzeichnen darüber hinaus jeweils in sich höchst unterschiedliche säkulare und religiöse Weltsichten in kaum zu differenzierenden Mischungsverhältnissen.

Dienten noch in der Moderne die großen Metaerzählungen dazu, gesellschaftliche Institutionen, politische Praktiken, Ethiken und Denkweisen zu stützen, so ist in der Postmoderne, und erst recht in der sogenannten postfaktischen Epoche, dieser Konsens verloren gegangen und hat sich in eine Vielzahl von zum Teil unvereinbaren Wahrheits- und Weltansichten diversifiziert. Dass damit zugleich die Toleranz der vorhandenen Heterogenität und Pluralität und damit die Fähigkeit, unterschiedliche Wahrheitsansprüche zu ertragen, zugenommen hätte, kann nicht belegt werden. Im Gegenteil: Umso weniger einende Meta-Erzählungen zur Verfügung stehen oder allgemeine Anerkennung genießen, umso mehr sucht das Individuum Vergemeinschaftungsformen in für seine Subjektwerdung entsprechender Passung, wobei individuell geprägte Vergesellschaftungsformen sich zunehmend als dominante Form des Sozialen darstellen.¹ Liberale Entwicklungen mit entsprechenden Egalitätsansprüchen einerseits und kulturressenzialistische Tendenzen in der Gesellschaft andererseits, die jeweils für sich nochmals recht unterschiedliche Weltdeutungen kennzeichnen, scheinen sich konflikthaft gegenüberzustehen.² Der Zuwachs an populistischen Strömungen und sogar Radikalisierungstendenzen nimmt zu, während die gegenwärtige Situation der Demokratie in

¹ Vgl. Reckwitz 2018, S. 429.

² Vgl. Rommelspacher 2017, S. 143.

Abb. 1: Religionszugehörigkeiten 1950 und 2020³

Deutschland und in anderen Ländern als „besorgniserregend“ bezeichnet wird.⁴ Nicht zuletzt zeigte das Jahr 2022 in dramatischer Weise, wie

³ 1950 waren (vgl. mit 1961) 96,4 % der Bevölkerung Mitglied einer der beiden Kirchen, mit einem etwas größeren Anteil der Protestanten (50,6 %) gegenüber den Katholiken (45,8 %); vgl. Statistisches Bundesamt, zitiert nach: https://fowid.de/sites/default/files/download/religionszugehoerigkeit_bevoelkerung_1950-2005.pdf (03.01.2022). Für die Daten von 2020 im Erhebungszeitraum 2005–2020 vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37028/umfrage/mitglieder-in-religionsgemeinschaften-in-deutschland/> (veröffentlicht 2022, abgerufen am 28.10.2022). Statista gibt als Quellen an: BAMF; REMID; diverse Quellen. Vgl. die Hochrechnungen (28,4 % Katholiken; 27 % Protestanten; 5 % Muslime; 36 % ohne Religionszugehörigkeit) von Schröder 2020, S. 9.

⁴ So bereits in der Einleitung der vielbeachteten Publikation des Aktionsrats Bildung der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V.: Aktionsrats Bildung und Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft 2020, S. 11.

selbstgefertigte und absolut gesetzte Narrative Kriege begründen und den Weltfrieden gefährden können.

Wenn also die ‚großen Erzählungen‘ (Jean-François Lyotard) ihre gesellschaftstragende Kraft verloren haben und die offene Gesellschaft nicht mehr nur aus einer Mannigfaltigkeit von weltanschaulichen und religiösen ‚Sprachspielen‘ (Ludwig Wittgenstein) besteht, sondern sich zunehmend zu einer ‚Gesellschaft der Singularitäten‘ (Andreas Reckwitz) ausdifferenziert, stellt sich mit großer Dringlichkeit folgende Frage: Wie kann der gesellschaftliche Zusammenhalt in einer offenen Gesellschaft gewährleistet werden? Für eine Antwort auf diese Frage ist die Schule als Bildungsort der Demokratie aller Bürger:innen in besonderer Weise herausgefordert.

1.1 Pluralität als Grundstruktur von Bildung

Die Pluralität von Weltdeutungen und Weltsichten, wie sie besonders am Ort der Schule offensichtlich wird, ist aus bildungstheoretischer Sicht nicht etwa ein unvermeidbares Übel, das in Kauf genommen werden müsste, sondern bietet im Gegenteil die „Grundstruktur des Bildungsprogramms“⁵ einer zeitgemäßen Schule. Denn dem Bildungsforscher Jürgen Baumert zufolge ist es ein erklärtes Bildungsziel der Schule in modernen Staaten, Heranwachsenden nicht etwa nur eine einzige Weltsicht bzw. Perspektive auf die Welt, sondern eine Vielfalt von Zugängen zu „unterschiedlichen Modi der Welterfahrung“⁶ und „unterschiedliche Horizonte des Weltverständens“⁷ zu bieten.

Baumert benennt dabei vier Modi der Weltbegegnung, die er als Formen von Rationalität bezeichnet: Er unterscheidet die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft der Politik- und Rechtswissenschaften von der kognitiv-instrumentellen Sichtweise der Naturwissenschaften auf die Welt, die sich wiederum von der ästhetisch-expressiven Begegnung und Gestaltung von Welt in Sprache, Literatur, Musik, Bildender Kunst oder physischer Expression unterscheidet, welche einer anderen Logik folgen. Einen nochmals anderen Modus der rationalen Weltbegegnung bieten Baumert zufolge die Fächer Religion und Philosophie, die sich mit „Problemen konstitutiver

⁵ Baumert 2003, S. 216.

⁶ Baumert 2003, S. 216.

⁷ Baumert 2003, S. 216.

Rationalität“⁸ befassen. Diese unterschiedlichen Formen der menschlichen Rationalität zeigen Weltzugänge auf, die nicht wechselseitig austauschbar sind.⁹

Baumert bezeichnet es somit als „ein universelles Charakteristikum der Bildungsprogramme moderner Schulen“¹⁰, dass sie Weltbegegnung pluriform aus mehreren Perspektiven ermöglichen müssen, um die menschliche Gesamtpraxis abbilden zu können. Und auch dem Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner zufolge hat sich Bildung auf einander bezogene, aber nicht hierarchisch geordnete, verschiedene Praxisbereiche zu beziehen.¹¹ Unter diesen stellen Religion und Ethik jeweils eigene und unverzichtbare Bereiche dar. Somit belegen diese beiden Bildungstheoretiker zum einen, dass der Anspruch allgemeiner Bildung ein mehrperspektivischer ist und zum anderen, dass er nicht ohne philosophische und religiöse Bildung zu haben ist.¹²

Weltdeutung bezeichnet das grundlegende anthropologische Existenzial, dass der Mensch seine Mit- und Umwelt und sich selber in einen Erklärungs- und Deutungszusammenhang bringt, unabhängig davon, ob dieser religiös, spirituell oder säkular konnotiert ist.¹³

Weltbild: Kohärente Gesamtvorstellung vom Ganzen der Wirklichkeit, von der Entwicklung des Lebens und dem Aufbau des Universums, eines bestimmten Menschen- und Geschichtsbildes etc. aus einer bestimmten theoretisch untermauerten (z. B. naturwissenschaftlichen oder mythologischen) Perspektive.¹⁴

Weltanschauung bezeichnet eine kohärente Gesamtvorstellung vom Ganzen der Wirklichkeit, welche die eigene Wahrnehmung der Realität prägt und diese wiederum formt. Über ‚Weltbilder‘ hinaus sind Weltanschauungen in einem bestimmten Denk- und Handlungsrahmen eingebettet und umfassen somit auch wertende Stellungnahmen und entsprechende Handlungsoptionen. Sie verbinden ihre Anhänger zu einer Gemeinschaft (z. B. Humanismus, Atheismus, Materialismus).¹⁵

Weltsicht: Individuelle und/oder kollektive Perspektive auf die Welt, die auch von momentanen Einflüssen (Ereignissen, Medien etc.) geprägt sein kann.

⁸ Baumert 2002, S. 113. Zu diesen rechnet Baumert z. B. auch die Wirtschaftswissenschaften; vgl. Baumert 2003, S. 216.

⁹ Vgl. Baumert 2003, S. 216.

¹⁰ Baumert 2003, S. 216.

¹¹ Ulrich Kropač weist auf die strukturellen Parallelen zwischen den Ansätzen der Erziehungswissenschaftler Jürgen Baumert und Dietrich Benner hin, vgl. Kropač 2019, S. 223f.; Benner 2015, S. 29–49.

¹² Vgl. Kropač 2019, S. 254.

¹³ Vgl. Kropač 2019, S. 107.

¹⁴ Vgl. Stöckler 2006, Sp. 1070f.

¹⁵ Vgl. Ollig 2006, Sp. 1068f.

1.2 Pluralität in den Fächern des Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts

Die vier Modi institutioneller Weltzugänge, wie sie Baumert identifiziert hat, beschreiben jeweils für sich eigene Perspektiven und Zugänge der Weltbegegnung. In der Schule durch unterschiedliche Unterrichtsfächer vertreten, ermöglichen sie so Heranwachsenden, eine Mehrperspektivität zu gewinnen, die ihnen die Wahrnehmung und Deutung von Phänomenen aus den Blickwinkeln unterschiedlicher Wissenschaften ermöglicht. Schüler:innen lernen auf diese Weise eine Vielfalt unterschiedlicher hermeneutischer Zugänge, epistemologisch begründeter Weltinterpretationen und verschiedene Wissenschaftssprachen kennen. Diese verschiedenen Fachperspektiven aber kommen in der Schule in der Regel kaum miteinander ins Gespräch, so dass die Bedeutungsvielfalt der unterschiedlichen Weltsichten der Disziplinen oft nur erratisch nebeneinanderstehen. Dabei wird von den Heranwachsenden erwartet, dass sie die Ambiguitäten zwischen den Weltdeutungen selber aushandeln. Nicht jedem Jugendlichen gelingt das, und umso komplexer die Welt wird, umso häufiger ist zu beobachten, dass die vereinheitlichende Lösung in einer „Ver eindeutigung der Welt“ (Thomas Bauer) gesucht wird, die fundamentalistische Züge annehmen kann.

Mehrperspektivität bezeichnet die Fähigkeit und das Wissen darum, dass sich ein Phänomen, eine Sache, ein Lerngegenstand oder Thema von verschiedenen Seiten aus betrachten lässt.

Stimmen außerhalb der Schule beklagen daher, dass trotz politischer Bildung in der Schule populistische Überzeugungen zunehmen, die vereinfachende Welterklärungsmodelle verbreiten.¹⁶ Aus diesem Grund wäre es nun an der Zeit, aus der von Baumert beschriebenen Mehrperspektivität, welche die moderne Schule Heranwachsenden bietet, pädagogische Konzepte zu entwickeln, die die Vieldeutigkeit von Weltzugängen der Disziplinen miteinander ins Gespräch bringt. Vorschläge zum fächerverbindenden oder fächerkooperierenden Lernen hat es in der Geschichte der Schule seit der Reformpädagogik immer wieder gegeben.¹⁷

Nimmt man nun in fächerkooperierender Absicht die verschiedenen Fächer des bekenntnisorientierten¹⁸ Religionsunterrichts und die Alterna-

¹⁶ Vgl. Aktionsrat Bildung und Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft 2020, S. 11.

¹⁷ Vgl. Dieterich 2010.

¹⁸ Da der Begriff der ‚Konfessionalität‘ nicht ohne Weiteres auf den Religionsunterricht

tivfächer des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts¹⁹ näher in den Blick, was sich vorliegende Studie zur Aufgabe macht, so wird erkennbar, dass diese Fächer bereits jeweils für sich eine Pluralität unterschiedlicher Weltdeutungen beinhalten. Mit dieser breiten Vielfalt, die sie als Fächer religiöser und philosophischer Bildung bieten, wird der bildungstheoretische Gedanke, dass die moderne Schule unterschiedliche Weltzugänge und verschiedene Weltdeutungen zu ermöglichen habe, in besonderer Weise vertieft.

Diese Vielfalt des Fächerangebots des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts weisen insbesondere die Bundesländer Deutschlands und Österreichs auf. So wird beispielsweise in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg Religionsunterricht in den Bekenntnissen evangelisch, katholisch, syrisch-orthodox, orthodox, jüdisch, islamisch und alevitisch angeboten, in Baden-Württemberg darüber hinaus auch altkatholischer Religionsunterricht und in NRW – im Rahmen eines Schulversuchs – ein Religionsunterricht nach den Grundsätzen der mennonitischen Brüdergemeinden. Und Hessen bietet sogar 12 Religionsgemeinschaften die Möglichkeit, einen Religionsunterricht in der Schule durchzuführen.²⁰ Buddhistischer Religionsunterricht wird seit 2003 in Berlin, genehmigt vom Berliner Schulsenat, an öffentlichen Schulen jahrgangs- und schulübergreifend erteilt.²¹

Somit wird in Deutschland und Österreich, aber auch in anderen europäischen Ländern,²² durch das institutionalisierte differenzierte Angebot der Fächer des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts und der Fächer des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts die Nichtaustauschbarkeit der Horizonte der Weltzugänge, die Baumert bereits für die vier unter-

nicht-christlicher Bekenntnisse übertragen werden kann, wird im Sinne von GG Art. 7 Abs. 3 in dieser Studie vom ‚bekenntnisorientierten Religionsunterricht‘ gesprochen.

¹⁹ Die Bezeichnungen des Alternativfachs sind je nach Bundesland verschieden (Ethik, Ethikunterricht, Allgemeine Ethik, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, Philosophie, Philosophieren mit Kindern, Praktische Philosophie, Werte und Normen). Zum unterschiedlichen rechtlichen Status dieser Fächer vgl. Richter 2016a, S. 16–18. Ungeachtet der vielfältigen Fächerbezeichnungen, unterschiedlichen Bezugsdisziplinen und des jeweils rechtlichen Status in den Bundesländern werden diese Unterrichtsfächer in dieser Studie als ‚Ethik- bzw. Philosophieunterricht‘ zusammengefasst. In Österreich wurde erst mit Beschluss des Nationalrates vom 20. November 2020 ab dem Schuljahr 2021/22 sukzessive das Fach Ethik als Pflichtfach für alle Schüler:innen eingeführt, die sich vom Religionsunterricht abmelden.

²⁰ Schüler:innen, die aus freikirchlichem Hintergrund stammen, nehmen in der Regel am evangelischen Religionsunterricht teil.

²¹ Vgl. www.buddhistischer-religionsunterricht.de/ (07.11.2022)

²² Vgl. Schreiner 2015.

schiedlichen Modi der Weltsichten des Bildungsprogramms der modernen Schule hervorhebt, in einer nochmals existenziell potenzierten Weise dargeboten und vertieft.

Denn existenzielle Lebensfragen, religiös oder säkular begründete Weltdeutungen, die Frage nach dem Sinn des Lebens, Religionen und Religionskritik, Begründungen ethischen Handelns, Herkunft und Zukunft der Welt, die Wahrheitsfrage – kurz: die Grundfragen menschlicher Existenz werden in keinen weiteren Unterrichtsfächern so explizit thematisiert wie in den Fächern des Religionsunterrichts und seinen Alternativfächern des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts. Und trotz der unverkennbaren Inkommensurabilität zwischen den Fächern der religiösen und philosophischen Bildung²³ ist ihren Bildungsplänen zu entnehmen, dass sich alle mit Themen der Religion(en)²⁴ befassen, wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und aus verschiedenen Binnen- und Außenperspektiven.²⁵ Die am Ort der Schule eingerichtete Differenzierung und Vielfalt dieser Fächer bietet somit eine Mehrperspektivität von Weltdeutungen, die unverkennbar jeweils einer eigenen Logik folgen und nicht wechselseitig austauschbar sind. Es verwundert daher nicht, dass die Begegnung mit einer Vielfalt von religiösen und säkularen Weltdeutungen insbesondere dort pädagogisch eingefordert wird, wo sie durch einen (staatlichen) monoreligiösen Religionsunterricht ausbleiben muss.²⁶

Mit dem Angebot verschiedener Fächer des Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts wird darüber hinaus deutlich, dass Weltdeutungen unterschiedliche Perspektiven darstellen, die sich gegenseitig ausschließen können, so wie sich z. B. eine dezidiert atheistische und eine überzeugte religiöse Weltsicht widersprechen. Darüber hinaus sind die Modi der unterschiedlichen Weltzugänge, die diese Fächer bieten, nochmals durch eine Gemengelage weiterer heterogener Perspektiven gekennzeichnet, die in mannigfachen Variationen und Verbindungen auftreten. So sind Weltdeutungen zudem davon geprägt, ob sie z. B. aus einer

²³ Zur Inkommensurabilität zwischen den einzelnen Fächern des bekennnisorientierten Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts vgl. Ohly 2017; Petermann 2018; Vogel 2021; Boehme und Petermann 2022b.

²⁴ Dass trotz der existenziellen Relevanz Religion nicht auf einen Religionsbegriff reduziert werden kann, wie ihn Paul Tillich mit seinem bekannten Diktum, Religion sei das, „was mich unmittelbar angeht“ (Tillich et al. 2005, S. 93), wird weiter unten im Kapitel B I thematisiert werden. Vgl. Stosch 2016.

²⁵ Vgl. Petermann 2018, S. 132.

²⁶ Vgl. Selçuk und Valk 2012.

Binnenperspektive oder einer Außenperspektive kommen, eine eher säkular oder eine eher religiöse Sicht vertreten, einen konstruktivistischen²⁷ oder einen essenzialistischen²⁸ Lebensentwurf zum Ausgangspunkt haben, eher kollektiven oder individuellen Ansichten folgen oder aus einer Minderheiten- bzw. einer Mehrheitsperspektive geäußert werden.

Somit weisen diese Unterrichtsfächer nicht nur auf fachlich-inhaltlichen, sondern auch auf den verschiedenen didaktischen und methodischen bis hin zu existenziellen Ebenen eine potenzierte Vielfalt unterschiedlichster Weltbilder auf.

Daher bieten sich insbesondere mit der Fächergruppe des Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts pädagogische Chancen an, unterschiedliche Weltsichten und -deutungen, die in diesen Fächern sogar mit existentiellem Anspruch vertreten werden, teilnehmen- denorientiert miteinander in einen respektvollen Austausch zu bringen. Mit Konzepten eines fächerkooperierenden Begegnungslernens könnten diese Fächer wie unter einem Brennglas das Bildungsanliegen der Schule verstärken, heterogene Weltzugänge aufzuzeigen und die Perspektiven unterschiedlicher Weltdeutungen bewusst zu machen – und nicht nur das: In einem fächerkooperierenden Begegnungslernen können Schüler:innen bereits im *safe space* der Schule Kompetenzen des friedlichen Zusammenlebens einüben und ausbilden, die sie in einer pluralen Gesellschaft benötigen. Dadurch können nicht nur Kompetenzen des *Perspektivenwechsels*, sondern auch der *Ambiguitätstoleranz* bei Heranwachsenden gefördert werden, die dem Fundamentalismus wehren.²⁹ Auf diese Weise könnte die Anforderung erfüllt werden, dass „demokratisches Wissen als fächerübergreifendes Prinzip Eingang in alle Schulfächer findet.“³⁰

Perspektivenwechsel (oft synonym: Perspektivenübernahme) beschreibt die rationale und emotionale Fähigkeit, „unterschiedliche gesellschaftliche, kulturelle, religiöse Perspektiven einnehmen zu können, ohne das Gefühl und Bewusstsein der eigenen Identität aufzugeben oder zu verlieren [...] im eigenen Denken, Fühlen und Handeln zu integrieren.“³¹

²⁷ Der Konstruktivismus geht davon aus, dass die Außenwelt nicht objektiv erkennbar ist, sondern sich die Konstruktion von Wirklichkeit (allein) im die Welt wahrnehmenden und verarbeitenden Subjekt vollzieht. Die Existenz der Außenwelt wird aber selbst im sogenannten radikalen Konstruktivismus nicht geleugnet. Vgl. Mendl 2015, 2.1.

²⁸ Der Essentialismus geht in der Folge von Platon und Aristoteles vom Wesen als eigentlichem Sein der Dinge aus.

²⁹ Vgl. Bauer 2018, S. 39.

³⁰ Aktionsrat Bildung und Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft 2020, S. 10.

³¹ Tautz 2015, S. 1; vgl. Emmelmann 2018.

Ambiguitätstoleranz bezeichnet die Fähigkeit, „im Dialog, die Spannung der offenen Wahrheitsfrage sowie die Spannung der Interpretationsvielfalt auszuhalten. Ambiguitätstoleranz als Bereitschaft und Fähigkeit, sich schnell und mit wenig Unbehagen auf mehrdeutige, ambivalente oder gar widersprüchliche Situationen einzustellen, trägt dazu bei, Differenzen stehen lassen zu können und produktiv zu gestalten.“³²

Allerdings ist mit der Würdigung der großen Vielfalt von Weltsichten, die in der Schule nicht nur durch das Unterrichtsangebot, sondern auch durch die z. B. kulturelle, ethnische, soziale, sprachliche oder weltanschauliche Herkunft der Schüler::innen und Lehrer::innen zusammenkommen, noch keine Aussage darüber getroffen, wie in der Schule ein Begegnungslernen so eingeübt werden kann, dass die Schüler::innen für eine plurale Gesellschaft mit Kompetenzen ausstattet sind, die Verständigung und gegenseitige Anerkennung ermöglichen.

Eine ‚Kultur der Anerkennung‘ (Martin Jäggle) als kulturelle Praxis strebt entsprechend der Präambel der ‚Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte‘ (1948), nach welcher „die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Familie innenwohnenden Würde und ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte [...] die Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in der Welt“ bildet, an, „jeden Menschen unabhängig von seinen Leistungen, seiner Herkunft, seinen weltanschaulichen Überlegungen und möglichen weiteren Unterschieden zu schätzen, zu ehren und zu würdigen.“³³

Politik und Gesellschaft sind sich darüber einig, dass ein friedliches Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Weltdeutungen von einer Kultur der Anerkennung abhängig ist.³⁴ Anerkennung hat demnach eine normative Funktion, die pädagogisch zur reziproken Wertschätzung bilden und als „Strukturmoment der Kommunikation“³⁵ Heranwachsende bereits in der Schule prägen sollte.³⁶

³² Baur 2007a, S. 171; vgl. Bauer 2018, S. 18.

³³ Shakir 2013, S. 107; vgl. Krobath et al. 2013.

³⁴ „Eine funktionierende demokratische und rechtsstaatliche Gesellschaft ist nur möglich, wenn die Achtung vor den Meinungen anderer, die Rücksichtnahme gegenüber Schwächeren und ein respektvolles Miteinander schon in jungen Jahren gelernt und in allen Bildungsphasen verankert und weiterentwickelt werden.“ Aktionsrat Bildung und Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft 2020, S. 9.

³⁵ Jäggle und Krobath 2013b, S. 13.

³⁶ Vgl. Jäggle und Krobath 2013b, S. 13.