

Katja Boehme

# Interreligiöses Begegnungs- lernen

Grundlegung einer fächerkooperierenden  
Didaktik von Weltsichten



**HERDER**

Katja Boehme

## Interreligiöses Begegnungslernen



Katja Boehme

# **Interreligiöses Begegnungslernen**

**Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik  
von Weltansichten**

**HERDER** 

FREIBURG · BASEL · WIEN

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2023  
Alle Rechte vorbehalten  
[www.herder.de](http://www.herder.de)

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

E-Book-Konvertierung: Barbara Herrmann, Freiburg

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 Weltansichten als Lösungsansatz . . . . .	20
2.1 Convivenz: Bestimmung und Gestaltung von Begegnung . . . . .	23
2.2 Partizipation durch fächerkooperierendes Begegnungslernen von Weltansichten . . . . .	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

*B I Ein Referenzrahmen für ‚Religion‘ im fächerkooperierenden*

<i>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</i>	<i>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

<i>C 1 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 Glaubensgemeinschaft . . . . .	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

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 fächerkoope- rierenden Interreligiösen Begegnungslernen .....	472
2. Überblick über bisherige Hochschulprojekte zum fächerkoope- rierenden 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 | 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)*<sup>1</sup>

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 zusammengedrückt. 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 Zöhler, erörtert habe, führten zur Realisierung des ersten Schulprojekts eines fächerkooperierenden Begegnungslernens, das im Schuljahr

<sup>1</sup> 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 Dannecker, 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 Fertigstellung 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 Dimitry 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 Weltansichten 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.<sup>1</sup> Liberale Entwicklungen mit entsprechenden Egalitätsansprüchen einerseits und kulturessenzialistische Tendenzen in der Gesellschaft andererseits, die jeweils für sich nochmals recht unterschiedliche Weltdeutungen kennzeichnen, scheinen sich konfliktuell gegenüberzustehen.<sup>2</sup> Der Zuwachs an populistischen Strömungen und sogar Radikalisierungstendenzen nimmt zu, während die gegenwärtige Situation der Demokratie in

---

<sup>1</sup> Vgl. Reckwitz 2018, S. 429.

<sup>2</sup> Vgl. Rommelspacher 2017, S. 143.

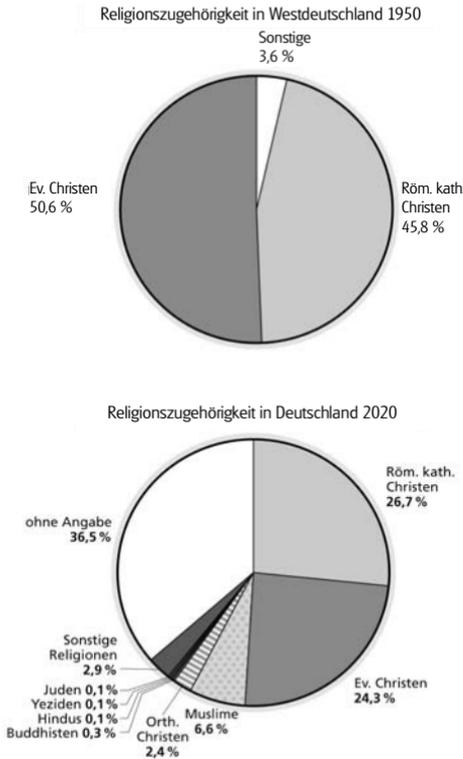


Abb. 1: Religionszugehörigkeiten 1950 und 2020<sup>3</sup>

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

<sup>3</sup> 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](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.

<sup>4</sup> So bereits in der Einleitung der vielbeachteten Publikation des Aktionsrats Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.: Aktionsrats Bildung und Vereinigung der Bayerischen 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 Weltansichten, 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“<sup>5</sup> 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 Weltansicht bzw. Perspektive auf die Welt, sondern eine Vielfalt von Zugängen zu „unterschiedlichen Modi der Welterfahrung“<sup>6</sup> und „unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens“<sup>7</sup> 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

<sup>5</sup> Baumert 2003, S. 216.

<sup>6</sup> Baumert 2003, S. 216.

<sup>7</sup> Baumert 2003, S. 216.

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

Baumert bezeichnet es somit als „ein universelles Charakteristikum der Bildungsprogramme moderner Schulen“<sup>10</sup>, 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 aufeinander bezogene, aber nicht hierarchisch geordnete, verschiedene Praxisbereiche zu beziehen.<sup>11</sup> 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.<sup>12</sup>

**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.<sup>13</sup>

**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.<sup>14</sup>

**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).<sup>15</sup>

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

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

<sup>9</sup> Vgl. Baumert 2003, S. 216.

<sup>10</sup> Baumert 2003, S. 216.

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> Vgl. Kropač 2019, S. 254.

<sup>13</sup> Vgl. Kropač 2019, S. 107.

<sup>14</sup> Vgl. Stöckler 2006, Sp. 1070f.

<sup>15</sup> 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 Weltansichten der Disziplinen oft nur erratisch nebeneinander stehen. 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.<sup>16</sup> 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.<sup>17</sup>

Nimmt man nun in fächerkooperierender Absicht die verschiedenen Fächer des bekenntnisorientierten<sup>18</sup> Religionsunterrichts und die Alterna-

<sup>16</sup> Vgl. Aktionsrat Bildung und Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft 2020, S. 11.

<sup>17</sup> Vgl. Dieterich 2010.

<sup>18</sup> Da der Begriff der ‚Konfessionalität‘ nicht ohne Weiteres auf den Religionsunterricht

tivfächer des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts<sup>19</sup> 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.<sup>20</sup> Buddhistischer Religionsunterricht wird seit 2003 in Berlin, genehmigt vom Berliner Schulsenat, an öffentlichen Schulen jahrgangs- und schulübergreifend erteilt.<sup>21</sup>

Somit wird in Deutschland und Österreich, aber auch in anderen europäischen Ländern,<sup>22</sup> 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.

<sup>19</sup> 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.

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

<sup>21</sup> Vgl. [www.buddhistischer-religionsunterricht.de/](http://www.buddhistischer-religionsunterricht.de/) (07.11.2022)

<sup>22</sup> Vgl. Schreiner 2015.

schiedlichen Modi der Weltansichten 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 Bildung<sup>23</sup> ist ihren Bildungsplänen zu entnehmen, dass sich alle mit Themen der Religion(en)<sup>24</sup> befassen, wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und aus verschiedenen Binnen- und Außenperspektiven.<sup>25</sup> 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) mono-religiösen Religionsunterricht ausbleiben muss.<sup>26</sup>

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 Weltansicht 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

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

<sup>24</sup> 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.

<sup>25</sup> Vgl. Petermann 2018, S. 132.

<sup>26</sup> Vgl. Selçuk und Valk 2012.

Binnenperspektive oder einer Außenperspektive kommen, eine eher säkulare oder eine eher religiöse Sicht vertreten, einen konstruktivistischen<sup>27</sup> oder einen essenzialistischen<sup>28</sup> 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 Weltansichten und -deutungen, die in diesen Fächern sogar mit existentiell Anspruch vertreten werden, teilnehmendenorientiert 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.<sup>29</sup> Auf diese Weise könnte die Anforderung erfüllt werden, dass „demokratisches Wissen als fächerübergreifendes Prinzip Eingang in alle Schulfächer findet.“<sup>30</sup>

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 [...] und] im eigenen Denken, Fühlen und Handeln zu integrieren.“<sup>31</sup>

<sup>27</sup> 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 leugnet. Vgl. Mendl 2015, 2.1.

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

<sup>29</sup> Vgl. Bauer 2018, S. 39.

<sup>30</sup> Aktionsrat Bildung und Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2020, S. 10.

<sup>31</sup> 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.“<sup>32</sup>

Allerdings ist mit der Würdigung der großen Vielfalt von Weltansichten, 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 ausgestattet 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 innewohnenden 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.“<sup>33</sup>

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

<sup>32</sup> Baur 2007a, S. 171; vgl. Bauer 2018, S. 18.

<sup>33</sup> Shakir 2013, S. 107; vgl. Krobath et al. 2013.

<sup>34</sup> „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.

<sup>35</sup> Jäggle und Krobath 2013b, S. 13.

<sup>36</sup> Vgl. Jäggle und Krobath 2013b, S. 13.

### 1.3 Gesellschaftlicher Zusammenhalt als Appell der Religionsgemeinschaften

Neben Politik und Gesellschaft sind es vor allem die Religionsgemeinschaften, die darauf drängen, durch einen friedlichen Dialog miteinander zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und globalem Frieden zwischen den Menschen beizutragen. Von diesem Anliegen geben berühmte Dokumente von internationalem Rang, wie z. B. *Nostra Aetate* (1965), *Dabru Emet* (2000), das *Mekka-Manifest* (2002), die *Erklärung der 9. Vollversammlung des ÖRK in Porto Alegre* (2006), der *Brief der 138 Muslime* (2007) oder die *Orthodoxe rabbinische Erklärung zum Christentum* (2016) beispielhaft auf je ihre Weise Zeugnis.

Die katholische Kirche hat mit dem II. Vatikanischen Konzil (1962–1965) ausdrücklich eine exklusivistische Sicht aufgegeben und in der Konzilerklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen („*Nostra Aetate*“) ihre Mitglieder dazu ermahnt, „dass sie mit Klugheit und Liebe, durch Gespräch und Zusammenarbeit mit den Bekennern anderer Religionen sowie durch ihr Zeugnis des christlichen Glaubens und Lebens jene geistlichen und sittlichen Güter und auch die sozial-kulturellen Werte, die sich bei ihnen finden, anerkennen, wahren und fördern.“ (NA 2)<sup>37</sup> Andere christliche Kirchen thematisierten auf den Vollversammlungen des Ökumenischen Rats der Kirchen (ÖRK) den unverzichtbaren Beitrag der Religionen zum friedlichen Zusammenleben auf der Welt. Beispielhaft kann dafür die 9. Vollversammlung des ÖRK in Porto Alegre stehen, auf der Vertreter:innen von 348 Kirchen aus 120 Ländern ihr „Engagement für einen respektvollen Dialog und für Zusammenarbeit zwischen Menschen unterschiedlichen Glaubens und unterschiedlicher Überzeugungen“<sup>38</sup> bekräftigten.

Von jüdischer Seite machte im Jahr 2000 die Erklärung ‚*Dabru Emet*‘ von über 200 Rabbinern von sich reden, die Jüd:innen und Christ:innen dazu aufforderten: „Getrennt und vereint müssen wir daran arbeiten, unserer Welt Gerechtigkeit und Frieden zu bringen.“<sup>39</sup> Eine ‚*Orthodoxe*

<sup>37</sup> Zitiert nach *Nostra Aetate* 2008; vgl. Siebenrock 2009; in neuerer Zeit hat die katholische Kirche durch die päpstliche Enzyklika ‚*Fratelli tutti*‘ 2020 erneut in diese Richtung Stellung bezogen.

<sup>38</sup> Ökumenischer Rat der Kirchen 2006.

<sup>39</sup> *New York Times*, *Frankfurter Rundschau* 2000/2000; vgl. u. a. Kampling und Weinrich 2003; Dirscherl und Trutwin 2004; Frankemölle 2005.

rabbinische Erklärung zum Christentum<sup>40</sup> aus dem Jahr 2015 formuliert mit den Worten des Rabbiners Shear Yashuv Cohen, dass Juden und Christen „nicht länger Feinde, sondern unwiderrufliche Partner bei der Artikulierung der wesentlichen moralischen Werte für das Überleben und das Wohl der Menschheit“<sup>41</sup> seien.

Ebenso riefen erst 38, dann 138 gelehrte Muslime namhafter arabischer Universitäten als Antwort auf die Regensburger Rede Papst Benedikts XVI. zum friedlichen Zusammenleben in der Welt auf. In ihrer Erklärung ‚Ein Wort, das uns gemeinsam ist‘ wandten sie sich (in Rückgriff auf Mt 5,9) an die Vertreter der christlichen Kirchen mit dem Appell: „Lasst unsere Differenzen nicht zur Ursache von Hass und Streit zwischen uns werden. Lasst uns stattdessen wetteifern in Rechtschaffenheit und guten Werken. Lasst uns einander respektieren, fair, gerecht und freundlich zueinander sein, und in aufrichtigem Frieden, Eintracht und gegenseitigem Wohlwollen miteinander leben.“<sup>42</sup>

Neben diesen und weiteren bedeutenden Erklärungen der Religionsgemeinschaften zeigen die Weltgebetstreffen für den Frieden, zu denen zum ersten Mal Papst Johannes Paul II. im Jahr 1986 Religionsvertreter aus aller Welt nach Assisi einlud,<sup>43</sup> das gemeinsame Engagement der Religionen für den Weltfrieden. Auf dieser Linie gemeinsamer Bemühungen hat auch die ‚Erklärung von Abu Dhabi‘ viel Beachtung erlangt. Dieses ‚Dokument über die Brüderlichkeit aller Menschen für ein friedliches Zusammenleben in der Welt‘<sup>44</sup> wurde gemeinsam von Papst Franziskus und Sheikh Ahmed el-Tayeb am 4. Februar 2019 in Abu Dhabi unterzeichnet. Es fordert eindrücklich „von uns selbst und den leitenden Persönlichkeiten in der Welt, von den Architekten der internationalen Politik und der globalen Wirtschaft, ein ernsthaftes Engagement zur Verbreitung einer Kultur der Toleranz, des Zusammenlebens und des Friedens.“<sup>45</sup>

Das Engagement der Religionsgemeinschaften im interreligiösen Dialog für den Frieden in der Welt kann nicht hoch genug gewürdigt werden.

<sup>40</sup> Center for Jewish-Christian Understanding & Cooperation (CJCUC); vgl. Ahrens et al. 2017.

<sup>41</sup> Center for Jewish-Christian Understanding & Cooperation (CJCUC); Rabbiner Shear Yashuv Cohen war Vorsitzender der Bilateralen Kommission des israelischen Oberrabbinats mit dem Heiligen Stuhl.

<sup>42</sup> ‚Ein Wort das uns und euch gemeinsam ist‘ 2009; vgl. Troll 2008; Eißler 2009.

<sup>43</sup> In den Jahren 1993, 2002, 2011 und 2016 folgten vier weitere Weltgebetstreffen.

<sup>44</sup> Papst Franziskus und Sheikh Ahmed el-Tayeb 2019.

<sup>45</sup> Papst Franziskus und Sheikh Ahmed el-Tayeb 2019.

Doch die Realität in den Schulen kann auch anders aussehen. So hat z. B. eine Umfrage im Berliner Stadtteil Neukölln ergeben, dass in neun von zehn Schulen regelmäßig religiöse Konflikte wahrgenommen werden, bestimmte Unterrichtsthemen von den Lehrkräften aus diesen Gründen gemieden werden oder im Fastenmonat Ramadan kein Unterricht mehr möglich sei. Moderate Muslim:innen sehen sich den Angriffen ihrer orthodoxen Mitschüler ausgesetzt.<sup>46</sup>

#### 1.4 Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenhalts: Convivenz, Partizipation, Inklusion

Angesichts der wegen religiöser und weltanschaulicher Konflikte an manchen Schulen ausgetragenen Gewalt gewinnen Bildungsangebote an Bedeutung, die zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und globalem Frieden beitragen können. Es gilt, der nachwachsenden Generation Fähigkeiten der *Konvivenz*<sup>47</sup> bzw. *Convivenz*<sup>48</sup> zu vermitteln, die Unterschiede bewahren und Differenzen respektieren kann sowie Perspektivenwechsel ermöglicht und Voreingenommenheit relativiert. Dabei macht der von dem evangelischen Religionswissenschaftler Theo Sundermeier eingeführte Begriff ‚Konvivenz‘ keine Vorgaben für ein bestimmtes Konzept der Begegnung und hat nicht einen wie auch immer gearteten Konsens als Ziel.<sup>49</sup> Vielmehr will Konvivenz den Wechsel der verschiedenen Perspektiven ermöglichen, der nicht den Verzicht der eigenen Perspektive bedeutet, sondern die eigene Identität und die des Gegenübers bewahrt:

*Konvivenz* bezeichnet die formale Struktur des friedvollen Zusammenlebens von Individuen mit unterschiedlichen religiösen oder säkularen Weltansichten. *Konvivenz* setzt vorhandene *Differenzen* voraus, respektiert die bleibenden Unterschiede und schützt die Verschiedenheit der Identitäten. *Konvivenz* zielt im Han-

<sup>46</sup> Vgl. Thiel 2022. Die Umfrage wurde vom Verein für Demokratie und Vielfalt (Devi) in Auftrag gegeben.

<sup>47</sup> Vgl. Sundermeier 1996, S. 226.

<sup>48</sup> Zur Aktualisierung und Weiterführung des Begriffs Sundermeiers vgl. Polak 2017a, S. 42f.

<sup>49</sup> Vgl. Sundermeier 1996, S. 226.: „Der Begriff umschreibt zunächst nur die *Struktur* des Zusammenkommens, nicht seine inhaltliche Füllung. Welches Modell auch Anwendung findet, der Konvivenzbegriff selbst macht keine Vorgaben, sondern ist offen für unterschiedliches Vorgehen. Das unterscheidet ihn von dem in der Oekumene an Bedeutung gewinnenden Begriff der *Koinonia*, dem ein verbindliches *Modell* der Gemeinschaft und Zusammengehörigkeit vor Augen steht, das auf Dauer aus ist, inhaltlich feste Vorgaben besitzt und auf eine wie auch immer verstandene Einheit zielt, in der die Verschiedenheiten miteinander versöhnt sind und nach immer größerer Eindeutigkeit streben.“