

Der Religionsunterricht als entscheidender Faktor der Demokratiebildung

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Katja Boehme ist Professorin für Katholische Theologie / Religionspädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katja Boehme (a.D. seit 1.10.2025)
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Philosophie und Theologie
Fachbereich Katholische Theologie / Religionspädagogik
Postfach 10 42 40
D-69032 Heidelberg
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8201-3419>
e-mail: boehme@ph-heidelberg.de



Der Religionsunterricht als entscheidender Faktor der Demokratiebildung

Abstract

Der Beitrag¹ hinterfragt die Kompetenzorientierung der Demokratiebildung anhand des Kompetenzmodells des Europarats von 2018 kritisch und problematisiert die Erwartbarkeit, Zulässigkeit und Wahrscheinlichkeit der Anbahnung von Haltungen und Werten als Kompetenzen. Er betont die Unverfügbarkeit demokratischer Kompetenzen und zeigt mit weiteren Argumenten auf, warum daher der Religionsunterricht für sich genommen und im Interreligiösen Begegnungslernen in Kooperation mit seinen Parallelfächern einen besonderen Beitrag zur Demokratiebildung leistet.

Schlagworte

Demokratiebildung – Demokratische Kompetenz – Religionsunterricht – Fächerkooperation – Interreligiöses Begegnungslernen – Sharing Worldviews

¹ Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, der am 12.3.2025 auf der Jahrestagung des 'Religionspädagogischen Arbeitsforums' in Würzburg gehalten wurde.

Religious Education at School – A Crucial Factor in the Formation of Democracy

Abstract

The article critically examines the competence orientation of democracy education based on the Council of Europe's 2018 competence model, questioning the expectability, admissibility, and likelihood of developing attitudes and values as competencies. It emphasizes the unavailability of democratic competencies and, with further arguments, demonstrates why religious education, both independently and through interreligious encounter learning in cooperation with its parallel subjects, makes a special contribution to democracy education.

Keywords

Democracy education – Democratic competences – religious education – interdisciplinary education – Learning in Encounter – sharing worldviews

Europa hat leider mehr Geld für den Kauf von russischem Öl und Gas ausgegeben als für die Verteidigung der Ukraine – bei Weitem!“¹ Diese Behauptung Donald Trumps in seiner Rede Anfang März 2025 vor dem amerikanischen Kongress ist falsch, wie viele seiner Aussagen. Daher kann an seiner Aussage unschwer abgelesen werden, welche Anforderungen an Demokratiebildung zu stellen sind. Denn ausgerechnet der derzeitige Präsident der USA, einer der ältesten Demokratien der Welt (die im kommenden Jahr ihr 250jähriges Bestehen feiert), lässt es genau an den Kompetenzen mangeln, die für eine friedliche ‘Convivenz’² in einer Gesellschaft grundlegend sind. Es fehlt seiner Aussage an *Wissen* als *inhaltlicher Kompetenz* - denn das Gegenteil der Behauptung Trumps ist der Fall, wie belegt werden kann.³ Auch eine *Wahrnehmungskompetenz* im Sinne einer *Selbst- und Fremdwahrnehmung* ist nicht festzustellen – denn Europa scheint er ja nicht ausreichend wahrzunehmen. Es fehlt ihm auch an *Deutungskompetenz* (*hermeneutischer Kompetenz*) sowie an *Urteilsfähigkeit*. Denn es hätte der Seriosität eines US-Präsidenten besser gestanden, sich eines solchen Fehlurteils, die als provozierende Beleidigung aufgefasst werden kann, zu enthalten. Er wendet demnach auch *Dialogkompetenz* nicht an, da seine Aussage weder von Perspektivenwechsel, noch von Empathie noch von Respekt zeugt. Seiner Aussage mangelt es auch an *Partizipationskompetenz*. Denn Kompetenzen der Teilhabe erfordern Mehrperspektivität, Konflikt(lösungs)kompetenz und die Bereitschaft zur Kooperation.⁴

Inhaltsbezogenes Wissen sowie die genannten prozessbezogenen Kompetenzbereiche bilden die Grundlage aller bundesdeutschen Bildungspläne⁵ und prägen ähnlich auch die österreichischen Lehrpläne.⁶ Wie sehr diese Kompetenzbereiche zudem demokratischen Basiskompetenzen entsprechen, zeigen verschie-

1 RUHNOW, Evelin: Donald Trump: Faktencheck zur Kongress-Rede. Inflationsalbraum und Transgender-Mäuse – Trumps Aussagen im Faktencheck, in: <http://www.spiegel.de/ausland/donald-trump-faktencheck-zur-kongress-rede-absurde-aussagen-im-ueberblick-a-0e24fef6-c083-4939-b0a8-b204c67f09d3> [abgerufen am 06.03.2025].

2 ‘Convivenz’: SUNDERMEIER, Theo: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 226; wurde zu ‘Convivenz’ erweitert von POLAK, Regina: Migration, Flucht und Religion, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2017 (= Grundlagen 1), 42f.

3 Vgl. RUHNOW, Evelyn: Inflationsalbraum und Transgender-Mäuse – Trumps Aussagen im Faktencheck, in: <https://www.spiegel.de/ausland/donald-trump-faktencheck-zur-kongress-rede-absurde-aussagen-im-ueberblick-a-0e24fef6-c083-4939-b0a8-b204c67f09d3> [abgerufen am 06.03.2025].

4 Zu dieser Matrix vgl. die Tabelle in: BOEHME, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltansichten, Freiburg: Herder 2023, 44f. Open Access: <https://www.herder.de/theologie-pastoral/shop/p2/93945-interreligiöses-begegnungslernen-open-access-pdf/> [abgerufen am 21.9.2025].

5 Von der Grundschule an bis zu den Einheitlichen Prüfungsanforderungen der Abiturprüfung (EPA) sind die landesspezifischen Bildungspläne in Deutschland auf diese Kompetenzbereiche ausgelegt.

6 Vgl. PÄDAGOGIK-PAKET: Materialien zu den Unterrichtsgegenständen, in: <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html> [abgerufen am 21.3.2025].

dene Initiativen zur Demokratiebildung in der Schule auf Länder-, Bundes- und europäischer Ebene.⁷

1. Demokratische Basiskompetenzen

„Von entscheidender Bedeutung“⁸ für weitere Initiativen der Demokratiepädagogik in Deutschland war das Programm „Demokratie lernen und leben“⁹ (2002-2007), das die *Bund- Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (BLK) mit Vertretern des Bundes und der Länder im Jahr 2001 verabschiedet hatte.¹⁰ Eine ebenso hohe Wirkung bis in die Gegenwart hat die Empfehlung der deutschen *Kultusministerkonferenz* (KMK) „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch politischer Bildung und Erziehung in der Schule“¹¹ aus dem Jahr 2018 – ergänzt durch die Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK „Demokratiebildung als Auftrag der Schule“¹².

Immer dringlicher scheint die Anbahnung „demokratischer Handlungskompetenz“¹³ bei Heranwachsenden zu werden, um demokratiefeindliche Tendenzen in der Gesellschaft – wie Fundamentalismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus und jede Art von Rassismus und Radikalismus – abzuwehren.

Auch eine *Expertenkommission des Europarats* hat 2018 zwanzig (bereits 2016 verabschiedete) demokratische Basiskompetenzen ausgearbeitet und in ein „Reference Framework of Competences for Democratic Culture“¹⁴ zusammengefügt, das über die Schule hinaus auf viele Bildungsbereiche der Kinder- und Jugendarbeit Bezug nimmt. Dieses Kompetenzmodell des Europarats hat viele

⁷ Einen Überblick über wichtigste bundesdeutsche Empfehlungen, Programme u. Stiftungsinitiativen bietet: BEUTEL, Wolfgang: Demokratie und Schule, in: BOKELMANN, Oliver (Hg.): Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2023 (= Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion 29), 35–47, 38–44.

⁸ EBD., 39.

⁹ EDELSTEIN, Wolfgang / FAUSER, Peter: Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm, Bonn: 2001 (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 96).

¹⁰ Seitdem sind zahlreiche Publikationen zur Demokratiebildung für das Praxisfeld Schule erschienen, z. B. HIMMELMANN, Gerhard / LANGE, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005; SEIFERT, Anne / NAGY, Franziska: Demokratische Bildung im Unterricht. Schulische Engagement-Projekte und ihr Beitrag zu Demokratiekompetenz, Wiesbaden: Springer 2014; RADEMACHER, Helmolt u. a.: Konfliktkultur in der Schule entwickeln. Wie Demokratiebildung gelingt, Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2021; BEUTEL, Wolfgang u. a. (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt: Debus Pädagogik 2022; HEINRICH, Gudrun / SCHMIDT, Ute (Hg.): Demokratie gemeinsam stärken! Erfahrungen aus Mecklenburg-Vorpommern, Weinheim: Beltz 2022.

¹¹ KULTUSMINISTERKONFERENZ: Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018 2018, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf [abgerufen am 21.03.2025].

¹² STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (SWK): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der SWK 2024. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061> [abgerufen am 23.09.2025].

¹³ EDELSTEIN / FAUSER 2001 [Anm. 10], 22.

¹⁴ Der Referenzrahmen wurde in drei Bänden veröffentlicht; vgl. COUNCIL OF EUROPE (Ed.): Reference Framework of Competences for Democratic Culture. RFCDC Volumes, in: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes> (Stand 2018) [abgerufen am 26.03.2025].

Parallelen zu den prozessbezogenen Kompetenzen der bundesdeutschen und österreichischen Bildungs- bzw. Lehrpläne, wie z. B. „Kommunikations-, Dialog- und Diskursfähigkeit, Perspektivenübernahmefähigkeit und Empathie, Konflikt- und Kompromissfähigkeit, Vertrauen in demokratische Prinzipien, Orientierung an ethischen, moralischen und rechtlichen Prinzipien“¹⁵. Jedoch ist auffällig, dass das vierteilige Kompetenzmodell neben dem Bereich der *Fähigkeiten und Fertigkeiten*, die den prozessbezogenen Kompetenzen gleichen, und dem Bereich des *Wissens und kritischen Verstehens*, auch *Werte* (z. B. „Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte, Wertschätzung kultureller Diversität, Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtstaatlichkeit“¹⁶) und *Haltungen*¹⁷ (z. B. „Respekt, Gemeinwohlorientierung, Verantwortung...“¹⁸) als Kompetenzen benannt.



Abb. 1: Kompetenzmodell-Europarat

¹⁵ BOKELMANN, Oliver: Aneignung demokratischer Kompetenzen, in: DERS.: Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2023 (= Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion 29), 63–75, 66; Original in: COUNCIL OF EUROPE: Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1 Context, concepts and model, Strasbourg 2018, in: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> (Stand: 2018) [abgerufen am 26.03.2025], 38.

¹⁶ Die Übersetzung des Originals (EBD.) erfolgt nach PAUSCH, M. u. a. (Hg.): Demokratiebildung gegen antidemokratische Tendenzen. Kompetenzen für eine demokratische Kultur in der europäischen Sozial- und Jugendarbeit, Warschau: IPA 2019, 13.

¹⁷ Im Original: „Attitudes“, was in vielen dt. Veröffentlichungen mit „Einstellungen“ übersetzt wird.

¹⁸ EBD.

2. Kritische Anmerkungen zu demokratischen Kompetenzen

Demokratiepädagog*innen zufolge bietet dieses Kompetenzmodell des Europarates viele Anknüpfungspunkte für die Aneignung demokratischer Kompetenzen in der Schule, „insbesondere deswegen, da es ein breiteres Verständnis von Demokratie zur Grundlage hat, das lebensweltliche und gesellschaftliche Aspekte beinhaltet. Es kann Ausgangspunkt aber auch legitimatorische Basis für die Konzeption und Reflexion pädagogischer Bildungsmöglichkeiten sein“¹⁹. So sehr dieses Kompetenzmodell des Europarates gelobt wird, so sehr muss ein solches Konzept der ‘Demokratiebildung’ kritisch geprüft werden: Ist eine angezielte Anbahnung von *Werten* und *Haltungen* von Heranwachsenden durch schulische Bildung überhaupt a) erwartbar, b) zulässig und c) wahrscheinlich?²⁰ Kritisch angemerkt werden muss auch, dass an Donald Trump abgelesen werden kann, dass jemand, der als demokratisch gewählter Präsident und erfolgreicher Geschäftsmann vermutlich über diese Kompetenzen verfügt, noch lange nicht dazu bereit sein muss, diese auch anzuwenden.

2.1 Zur Erwartbarkeit der Anbahnung demokratischer Werte und Haltungen

Eine mögliche Antwort auf die Frage, ob die Anbahnung von demokratischen Kompetenzen erwartet werden darf, bietet sich durch die Unterscheidung von innerer *Haltung* und einem verpflichtenden *Verhalten* an, die der Moraltheologe Otfried Höffe aus moralphilosophischer Sicht ins Gespräch brachte: Die *Rechtsmoral* bezeichnet den „Moralanteil, dessen Anerkennung die Menschen einander schulden“²¹ diese hat „der Reichweite nach eine ausnahmslose Gültigkeit“²². Auf einer anderen Ebene „steht die *Tugendmoral* mit ihrer verdienstlichen Mehrleistung. Sie gebietet etwa Hilfsbereitschaft und Wohltätigkeit“²³. Die im Kompetenzmodell des Europarates genannten *Werte*, wie „Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte, Wertschätzung kultureller Diversität, Wertschätzung von Demokratie, Gerechtigkeit, Fairness, Gleichberechtigung und Rechtsstaatlichkeit“²⁴, sind ebenso wie die genannten *Haltungen* Höffe zufolge ‘verdienstliche Mehrleistungen’, die in der Schule ggf. angebahnt, aber aufgrund der verfassungsmäßig garantierten Meinungs- und Religionsfreiheit (Art. 4 und Art. 5 GG) rechtsmoralisch nicht verpflichtend gemacht werden können. Das gilt

19 BOKELMANN 2023 [Anm. 15], 68.

20 Vgl. zu dieser Frage BOEHME 2023 [Anm. 5], 194–214 sowie 234–238.

21 HÖFFE, Otfried: Lebenskunst und Moral. Oder macht Tugend glücklich?, München: Beck 2009 (= Beck’sche Reihe 1926), 285.

22 Ebd.

23 Ebd.; Hervorhebung K. B.

24 Vgl. PAUSCH u. a. [Anm. 17], 13 (COUNCIL OF EUROPE 2018 [Anm. 15], 38).

auch für einige der in diesem Modell genannten *Fähigkeiten*, wie z. B. 'Empathie' oder 'Kommunikationsfähigkeiten'.²⁵ Anders hingegen verhält es sich mit einem 'rechtsmoralischen Verhalten', das von jedem Bürger verlangt, die gesetzlichen Ge- und Verbote einzuhalten. Hier greift auch der Erziehungsauftrag der Schule, der die Schüler und Schülerinnen zu einem 'rechtsmoralischen Verhalten' anhalten soll.²⁶

Das heißt für demokratische Bildung, dass sozial nicht-verträgliches *Verhalten* sanktioniert werden kann, eine sozial nicht-verträgliche *Haltung* aber nicht – und zwar aufgrund des Wertes, auf dem eine Demokratie selber ruht: auf dem Wert der verfassungsmäßig verbrieften Freiheit. Folglich kann in der Demokratiebildung die Anbahnung demokratischer *Werte* und *Haltungen* nicht ohne Weiteres erwartet werden, weil sie letztlich einen 'tugendmoralischen Mehrwert' darstellen.

2.2 Zur Zulässigkeit der Anbahnung von demokratischen Werten und Haltungen

Die Frage, ob eine Prägung von Werten und Haltungen von Heranwachsenden durch schulische Bildung überhaupt *zulässig* ist, ist unter VerfassungsrechtlerInnen umstritten.²⁷ Einerseits wird darauf hingewiesen, dass das Neutralitätsgebot auch in die Schule hinein wirke und somit wird die Auffassung vertreten, dass der Staat im Umgang mit Absolutheitsansprüchen keine bestimmte Haltung oder Gesinnung verbindlich machen dürfe, weil der Staat „für die subjektive Akzeptanz von Meinungen individueller Freiheit, Gleichheit und Pluralismus [...] lediglich werben“²⁸ dürfe. Denn, so lautet das Argument, das „ethisch-religiöse Neutralitätsgebot verpflichtet den Staat darauf, in Weltanschauungsfragen keine Überzeugungsarbeit zu leisten [...]. Der Staat darf und muss ein *Verhalten* fordern, das der Achtung von Gleichheit und Pluralismus entspricht, aber die dazugehörige innere *Haltung* oder ein dementsprechendes 'Bekenntnis' darf er nicht auch verlangen“²⁹.

Andere Verfassungsrechtler gehen hingegen davon aus, dass sich der staatliche Erziehungsauftrag „auch auf die Gesamterziehung, die Erziehung zu Sozialver-

25 Vgl. EBD., [Anm. 17], 13 (COUNCIL OF EUROPE 2018 [Anm. 15], 38).

26 Vgl. BOEHME 2023 [Anm. 5], 234f.

27 Vgl. EBD., 235–238.

28 SCHRÖDER, Ulrich Jan: Integration durch Gesetz? Der Staat ist nicht stark, wenn es um gesellschaftliche Integration geht, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 110 (2016) 13, 13. Prof. Dr. Ulrich Jan Schröder lehrt seit 2017 Öffentliches Recht an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen, Duisburg.

29 EBD. Hervorhebung K. B. Schröder fährt fort: „Das wird schwer erträglich, wenn es um Haltungen geht, die Staat und Gesellschaft tragen: Toleranz, Respekt, Solidarität, Achtung von Gleichheit und Pluralismus.“

halten und die Persönlichkeitsentwicklung³⁰ bezieht und „zur Eingliederung in die Gesellschaft beizutragen“³¹ hat.

Auch diese unterschiedlichen Meinungen von Juristen zeigen, dass Demokratie, ob als *Herrschaftsform*, *Gesellschaftsform* oder *Lebensform*,³² von Voraussetzungen lebt, die rechtlich nicht einklagbar sind. Demokratie lebt, um es mit dem Böckenförde-Theorem zu formulieren, von Voraussetzungen, die sie selber nicht garantieren kann,³³ und ruht damit auf dem ‘Mehrwert *tugendmoralischer*’ Haltungen. In der Demokratiebildung müsste es daher spätestens mit dem (über lange Konsultationsprozesse hindurch erstellten) Kompetenzmodell des Europarates bewusst geworden sein, dass es sich bei demokratischen Kompetenzen, vor allem wenn sie als *Werte* und *Haltungen* formuliert sind, um einen ‘*tugendmoralischen Mehrwert*’ handelt, der juristisch letztlich nicht eingefordert werden kann.

2.3 Zur Diskussion des Kompetenzbegriffs

Vermutlich hat der allen deutschen Bildungsplänen grundgelegte Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert zu der Annahme beigetragen, Problemlösungskompetenzen seien unschwer operationalisierbar.³⁴ Der Sozialwissenschaftler Jürgen Straub kritisiert diesen Kompetenzbegriff und fordert eine Kompetenzdefinition, die einer „an Effizienzkriterien zweckrationalen Handelns orientierten Begriffsbestimmung widerstreitet“³⁵. Eine Kompetenzdefinition, die demokratiebildend sein kann, muss folglich eine Anthropologie zur Grundlage haben, die im Sinne der Forderung nach *Convivenz* den Menschen als ‚Zweck an sich selbst‘ (Immanuel Kant) anerkennt und somit verantwortungsethische Implikationen besitzt. Einen solchen Kompetenzbegriff findet der Sozialwissenschaftler Straub bemerkens-

³⁰ Ebenso wie für das vorangehende Zitat: BADURA: Kommentar zu Art. 7 GG, in: MAUNZ, Theodor / DÜRIG, Günter / HERZOG, Roman (Hg.): Grundgesetz-Kommentar, München: Beck 2020, Rdnr. 78 zu Art. 7 Abs. 3 GG.

³¹ Ebd.

³² Vgl. den Titel von HIMMELMANN, Gerhard: Demokratie lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag⁴ 2016 (= Politik und Bildung 22).

³³ Vgl. BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: DERS.: Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht, Frankfurt a. M. 1976, 42–64, 60: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“

³⁴ „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ WEINERT, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: DERS.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung 2001, 17–31, 27.

³⁵ STRAUB, Jürgen: Kompetenz, in: STRAUB, Jürgen / WEIDEMANN, Arne / WEIDEMANN, Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Mit Tabellen, Stuttgart: Metzler 2007, 35–47, 38.

werterweise im LThK³⁶. Kompetenz wird in diesem Lexikonartikel als das allgemeine Erziehungsziel bezeichnet, das zu einem eigenverantwortlichen, in je spezifischen Situationen erforderlichen Wahrnehmen, Deuten, Beurteilen, Sprechen oder Handeln zu ethisch verantworteter Gestaltung des eigenen Lebens im Kontext der Mit- und Umwelt befähigt.³⁷

Es ist der Religionsunterricht, der explizit ein Menschenbild verteidigt, das Effizienzkriterien widerstreitet, und der ausdrücklich auf die unveräußerliche Würde jedes Menschen aufmerksam macht, die grundlegenden anthropologischen Komponenten der Mit- und Umwelt behandelt und laut Bildungsplan Heranwachsende auf die ethisch verantwortete Gestaltung gemeinschaftlicher *Convivenz* vorbereitet.³⁸ Aber diese Demokratie grundierende Verantwortung für *Convivenz* ist vulnerabel, weil sie letztlich durch einen 'tugendmoralischen Mehrwert' motiviert ist.

Nun ist der Religionsunterricht keineswegs das einzige Fach, das auf die Fragilität menschlichen Daseins hinweist.³⁹ Auch in anderen Fachdidaktiken wird auf die *Vulnerabilität* des Menschen aufmerksam gemacht und *DisAbility* ist ein wichtiges Thema nicht nur in den Geisteswissenschaften.⁴⁰ Es wäre zu fragen, ob in einem solchen Menschenbild, das den Menschen auch in seiner Kontingenz zeichnet, einer der Gründe zu finden ist, warum nicht nur die Religionspädagogik geringe Studierendenzahlen und Lehrkräftemangel hinzunehmen hat, sondern ebenso diejenigen Fächer, die nicht von vornherein den Effizienzkriterien einer derzeit „stärker geforderten Schwerpunktsetzung in Richtung MINT, Wirtschaft oder Digitalisierung“⁴¹ entsprechen. Hier wird deutlich, dass es zukünftig „um notwendige gesellschaftliche Aushandlungsprozesse über Bildungsfragen“⁴² gehen wird. Diese betreffen eben nicht nur den Religionsunterricht, für den er aber – so darf man vermuten – gesellschaftlich eine Vorreiterrolle einnimmt.

³⁶ Vgl. EBD., 37.

³⁷ Vgl. WINGER, Wolfram: Art. Kompetenz. I. Begriff, II. Theologisch-ethisch, in: LEXIKON FÜR THEOLOGIE UND KIRCHE, 3. Aufl., hg. Walter Kasper, Freiburg 31993ff..

³⁸ Vgl. PIRNER, Manfred L.: Menschenrechte, Demokratie und Politik im Religions- und Ethikunterricht. Eine quantitative Inhaltsanalyse der Lehrpläne aller Bundesländer, in: Religionspädagogische Beiträge 47/3 (2024) 61–71.

³⁹ Vgl. KONZ, Britta / SCHRÖTER, Anne (Hg.): *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2022.

⁴⁰ Vgl. z. B. HOFFMANN, Reinhard: Leben mit dem Risiko? Zum Beitrag des Geographieunterrichts beim Umgang mit Naturereignissen, in: Geographie und Schule 30/171 (2008) 24–30.

⁴¹ DOMSGEN, Michael / WITTEN, Ulrike: Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland, in: DIES.: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: Transcript 2022 (= Religionswissenschaft 26), 17–69, 58.

⁴² EBD. fährt fort: „[...] die andere Schulfächer ebenso betreffen, wie zum Beispiel die alten Sprachen oder den Französischunterricht.“

Zudem macht auf die „Unverfügbarkeit“⁴³ von Beziehungen und Prozessen auch der Soziologe Hartmut Rosa aufmerksam. Er kritisiert mit dem (von Theodor Adorno so benannten) ‘identifizierenden Denken’⁴⁴ die irrtümliche Vorstellung, „man habe eine Sache – ein Ding, ein Ereignis, einen Prozess - ihrem Wesen nach erfasst und damit geistig verfügbar gemacht, wenn man sie auf den Begriff gebracht hat“⁴⁵. Diese Gefahr, durch einen Begriff etwas vermeintlich ‘in den Griff’ zu bekommen, lauert auch für ‘Demokratiebildung’ und ihre ‘demokratischen Kompetenzen’.⁴⁶ Nicht von ungefähr hat der Demokratiepädagoge Wolfgang Beutel in Bezug auf die Rezeption des KMK-Beschlusses zur Demokratiebildung lapidar festgestellt: „Papier ist geduldig.“⁴⁷

Auf dieses Defizit des Kompetenzbegriffs hat der Migrationspädagoge Paul Mecheril mit seinem bekannten Neologismus der ‘Kompetenzlosigkeitskompetenz’ bereits vor mehr als zehn Jahren hingewiesen.⁴⁸ ‘Kompetenzlosigkeitskompetenz’ bezeichnet ihm zufolge das notwendige Bewusstsein der Unzulänglichkeit, den Verzicht auf Perfektionsanspruch und den Verzicht auf universelle Lösungen sowie das kritische Hinterfragen der eigenen Machtposition und -involviertheit. ‘Kompetenzlosigkeitskompetenz’ bedeutet, Unsicherheiten und Widersprüche als Normalität anzuerkennen und einzuüben.⁴⁹ Der Religionsunterricht ist ein sichtbarer Ort in der öffentlichen Schule, der die ‘Unverfügbarkeit’, aber auch ‘Unsicherheiten und Widersprüche’ des Menschen thematisiert und reflektiert.

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass eine pädagogische Einflussnahme auf die *Werte* und *Haltungen* von Heranwachsenden weder verfassungsrechtlich noch bildungstheoretisch in Kategorien von Effizienz gefasst werden kann.

43 Rosa, Hartmut: Unverfügbarkeit, Wien / Salzburg: Residenz 2020.

44 „Das identifizierende Denken beraubt uns aber der Möglichkeit, mit einer begegnenden Sache als mit einem unverfügaren Gegenüber, auf das und zu dem wir erst einmal hinhören müssten, bevor wir antworten könnten, in Beziehung zu treten.“ Ebd., 113.

45 Ebd., 111. Rosa beklagt mit dem ökonomischen Steigerungs- und Beschleunigungswang in der Gesellschaft den fatalen Wunsch, „Prozesse und Verhältnisse [...] transparent (Dimension 1 der Verfügbarkeit), zurechenbar (Dimension 2), kontrollierbar (Dimension 3) und effizient (Dimension 4)“ machen zu wollen; Ebd., 107.

46 Vgl. die Beiträge in: BEUTEL, Silvia-Iris / RUBERG, Christiane (Hg.): Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie, Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik 2023.

47 Vgl. BEUTEL, Wolfgang: Papier ist geduldig. Konzepte, Handreichungen, Leitfäden und Handlungsempfehlungen der Bundesländer in der Folge des KMK-Beschlusses zur Demokratiebildung von 2018, in: BEUTEL, Silvia-Iris / RUBERG, Christiane (Hg.): Ungewissheit als Erfahrung in der Demokratie, Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik 2023, 180–204.

48 Vgl. MECHERIL, Paul: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen, in: AUERNHEIMER, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden: Springer VS 2013 (= Interkulturelle Studien), 15–36.

49 Vgl. Ebd.

2.4 Zur Wahrscheinlichkeit der Anbahnung von demokratischen Werten und Haltungen

Dass Heranwachsende ihre im Kreis ihrer Familie erworbenen *Haltungen*, also ihren 'Habitus', noch verändern, sobald sie das schulpflichtige Alter erreicht haben, ist dem bekannten französischen Soziologen Pierre Bourdieu zufolge so gut wie nicht mehr möglich. Denn als „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata [...], die als strukturierende Strukturen [...] fungieren“⁵⁰, äußert sich der Habitus von Kindern schon sehr früh in polaren Gegensätzen. Und doch können gerade aus dem Werk Pierre Bourdieus drei zentrale Komponenten herausgearbeitet werden, die, werden sie gemeinsam zu einem didaktischen Konzept gefügt, bei Schülern und Schülerinnen zu Habitusänderungen führen können. Es handelt sich dabei um die Faktoren 1. der Irritation, 2. der Körperlichkeit und 3. des Raumes.⁵¹

2.4.1 Faktor Irritation

Eine Irritation wird in Situationen hervorgerufen, in denen sich der früh im eigenen bestimmten sozialen Feld angeeignete Habitus überraschend auf einem anderen sozialen Feld bewähren müsste, dort aber in Diskrepanz und Dissonanz gerät. Irritationen des Habitus können demokratieförderliche Lernprozesse provozieren, vor allem dann, wenn sie neue und unbekannte Handlungsweisen erfordern.

2.4.2 Faktor Körperlichkeit

Bourdieu zufolge können neue Verhaltensweisen nur als körperliches Lernen, durch Training, durch Einüben von Körperhaltungen und Gesten angeeignet werden, weswegen für die Demokratiebildung in der Schule körperlich erfahrbare Lernen wie Rollenspiele, Begegnungslernen oder die Begehung von außerschulischen Lernorten an Bedeutung gewinnen.⁵²

2.4.3 Faktor Raum

Mit der Erfahrung des *Raumes* kommt ein dritter Faktor in den Blick, der für die Anbahnung von Habitusänderungen von Heranwachsenden konstitutiv ist. Denn um einen Raum zu konstituieren, ist eine zweifache Aktivität gefordert: 1. die

50 BOURDIEU, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1987 (Original: 1980), 97.

51 Vgl. zum Folgenden: BOEHME 2023 [Anm. 5], 296–304.

52 Vgl. Fock, Elisabeth: Der Körper im Religionsunterricht. Religionspädagogische Vergewisserungen in systematisierender Absicht, in: Journal für allgemeine Didaktik 12/12 (2024) 63–83, 79–81: Fock zufolge wird u. a. durch „die Erschließung des Vulnerabilitätsdiskurses [...] Körpertheologie religionspädagogisch fruchtbar gemacht,“ EBD. 79.

aktive individuelle oder gemeinschaftliche (*An*)*Ordnung von Gütern oder Lebewesen* (das sog. *Spacing*) und 2. die *Syntheseleistung*, d. h. die (gedankliche) Gruppierung von materiellen Körpern, Lebewesen oder Menschen.⁵³

Kommen diese drei Faktoren zusammen, die Pierre Bourdieu an verschiedenen Orten seines Werks anspricht, können *Irritation*, *Körperlichkeit* und *Raum(konstituierung)* eine Habitusänderung anbahnen.⁵⁴ Somit wird deutlich, wie voraussetzungsreich Demokratiebildung ist, wenn diese, wie im europäischen Demokratiekompetenzmodell, auch *Werte* und *Haltungen* prägen will.

Denn die *Erwartbarkeit*, die *Zulässigkeit* und die *Wahrscheinlichkeit* der Anbahnung von demokratischen Basiskompetenzen steht, wie bisher gezeigt wurde, auf tönernen Füßen. Somit stellt sich mit hoher Brisanz die Frage, ob und ggf. wie mit diesen aufgezeigten Einschränkungen Basiskompetenzen der Demokratiebildung in der Schule überhaupt angebahnt werden können. Dass bei der Beantwortung dieser dringenden Frage 1. dem Religionsunterricht für die Demokratiebildung eine hohe Relevanz zukommt und 2. diese Relevanz verstärkt wird, wenn er fächerkooperierend durch Interreligiöses Begegnungslernen im Sinne eines 'Sharing Worldviews' zu einem demokratischen Schulprofil beiträgt, soll im Folgenden in zwei Schritten gezeigt werden.

3. Zur Relevanz des Religionsunterrichts für Demokratiebildung in der Schule

- Der bekenntnisorientierte Religionsunterricht, den sich weltanschaulich plurale Gesellschaften wie Österreich oder Deutschland leisten, wird nicht nur als evangelischer und katholischer Religionsunterricht, sondern auch mit weiteren Bekenntnissen angeboten. Dadurch bietet der bekenntnisorientierte Religionsunterricht durch seine öffentliche Sichtbarkeit der Vielfalt von Weltinterpretationen die Chance zur „Bildung für Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt“⁵⁵ in der Schule – wie eine Leitperspektive der Bildungspläne Baden-Württembergs heißt.

⁵³ Vgl. Löw, Martina: Raumsoziologie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp⁹2017 (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1506), 224f. Zur theologischen Erschließung des Raumes vgl. z. B. KAUPP, Angela (Hg.): Raumkonzepte in der Theologie. Interdisziplinäre und interkulturelle Zugänge, Ostfildern: Matthias-Grünewald-Verlag 2016.

⁵⁴ Vgl. ALKEMEYER, Thomas: Lernen und sein Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara u. a. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss²009, 119–140.

⁵⁵ Vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT: Bildungsplan 2016 Baden-Württemberg – Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV), in: https://bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV [abgerufen am 27.3.2025].

- Denn an der *Vielfalt* der Fächer des Religionsunterrichts, wie sie in Österreich und in Deutschland in der Regel eingerichtet sind (z. B. auch des jüdischen, alevitischen, islamischen, altkatholischen, syrisch-orthodoxen, griechisch-orthodoxen Religionsunterrichts u. a.), wird zusammen mit dem Ethik- bzw. Philosophieunterricht deutlich, dass sich die weltanschaulich plurale Gesellschaft gestattet, die Pluralität von unterschiedlichen Weltinterpretationen und Weltsichten der Gesellschaft in der Schule abzubilden – und zwar im Sinne der Mehrperspektivität, die Jürgen Baumert zufolge das Bildungsangebot der modernen Schule ausweist.⁵⁶
- Schülerinnen und Schülern wird mit einem solchen breiten Fächerangebot des Religionsunterrichts verschiedener Bekenntnisse und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts die Chance geboten, sich einem Fach und einer dort angebotenen Weltinterpretation zuzuordnen, ohne individuell zu einem *role taking* für eine Religion genötigt zu werden. Ein mögliches *Othering* wird durch das Fach vorgegeben, nicht aber durch die Person der Schülerin oder des Schülers.
- Der Religionssoziologe Gert Pickel bezeichnet insbesondere die „Vermittlung von Kenntnissen über religiöse Pluralität und andere Religionsgemeinschaften als einen Kernbestandteil einer liberalen Demokratie“⁵⁷. Eine solche Pluralität verschiedener Weltinterpretationen wird in der öffentlichen Schule nicht nur durch das heterogene Fächerangebot des Religionsunterrichts verschiedener Bekenntnisse sichtbar. Auch die länderspezifischen Bildungs- und Lehrpläne aller Fächer des Religionsunterrichts sehen in allen Schularten und -stufen⁵⁸ vor, grundlegendes Wissen über andere Religionen anzubahnen – entsprechend gewichtig ist die implizite Demokratiebildung zu bewerten, die durch den Religionsunterricht geschieht.⁵⁹
- Auf diese Weise werden in der öffentlichen Schule sowohl durch die Vielfalt des Fächerangebots des Religionsunterrichts und seiner Alternativfächer als auch durch die Unterrichtsinhalte über andere Religionen Schülerinnen und Schüler darauf hingewiesen, dass es eine Pluralität von Weltinterpretationen und Wahrheitsansprüchen gibt und geben darf. Mit deren Differenzen demo-

⁵⁶ Vgl. BAUMERT, Jürgen: Transparenz und Verantwortung, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2003 (= Edition Suhrkamp 2328), 213–228, 216.

⁵⁷ PICKEL, Gert: Krise der Religion und Relevanz der Religion, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE ZENTRUM HEILSBRONN (Hg.): Demokratiebildung, München: Claudius 2024 (= Bildungswelten 1), 21–36, 31.

⁵⁸ SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ / EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Vertrauen in die Demokratie stärken. Ein gemeinsames Wort der Deutschen Bischofskonferenz und des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bonn / Hannover: 2019 (= Gemeinsame 26), 22.

⁵⁹ Vgl. PIRNER 2024 [Anm. 35].

kratiefördernd friedlich umzugehen, wird insbesondere im Religionsunterricht angebahnt – nicht zuletzt durch „zwischenmenschliches Vertrauen, Mitgefühl und Nächstenliebe“⁶⁰ und damit durch die „emotionale Dimension demokratischer Bildung“⁶¹.

- Der bereits zitierte Religionssoziologe Pickel belegte in einer Studie, dass „die Ablehnung von Religionsgemeinschaften und ihren Mitgliedern nicht nur Ansichtssache oder persönliche Meinung [ist], sondern von beachtlicher negativer Bedeutung für die Demokratie und die demokratische politische Kultur“⁶². Auch aus diesem demokratiebildenden Grund müssen religiöse Bekenntnisse in der öffentlichen Schule sichtbar sein – und sie sind es durch den Religionsunterricht.
- „Demokratie erklärt sich nicht von selbst, sie bedarf der kontinuierlichen, kritischen Reflexion,“⁶³ die nicht zuletzt angesichts eines religiösen Fundamentalismus von einem reflektierten, gebildeten Religionsunterricht geleistet wird. „Der Religionsunterricht korrigiert in vielfältiger Weise verzerrte Darstellung von Religionen und Kirchen in den Medien und integriert digitalitätsethische sowie medienpädagogische Aspekte.“⁶⁴
- Der deutsche Staat erlaubt sich mit dem bekenntnisorientierten Religionsunterricht auch die Besonderheit eines Schulfachs mit einem gesellschafts- und staatskritischen Potential. Denn die Inhalte des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts werden grundsätzlich nicht vom Staat, sondern von den Religionsgemeinschaften bestimmt (vgl. Art. 7 Abs. 3 GG). Nicht zuletzt aufgrund dieser gesellschafts- und ideologiekritischen Kraft des Religionsunterrichts werden die Mütter und Väter des bundesdeutschen Grundgesetzes den (ehemals) 149. Artikel der Weimarer Verfassung in die ersten zwanzig, sogenannten „Ewigkeitsartikel“ des Grundgesetzes als Art. 7 Abs. 3 GG vorgezogen haben.⁶⁵
- Mit dieser Besonderheit leistet der bekenntnisorientierte Religionsunterricht einen nicht unwesentlichen Beitrag zu einer gesellschaftskritischen Bildung,

⁶⁰ Ebenso wie das vorangehende Zitat: PIRNER, Manfred L.: Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Demokratiebildung, in: RELIGIONSPÄDAGOGISCHE ZENTRUM HEILSBRONN (Hg.): Demokratiebildung, München: Claudius 2024 (= Bildungswelten 1), 123–139, 134.

⁶¹ EBD.

⁶² PICKEL 2024 [Anm. 54], 27.

⁶³ PIRNER 2024 [Anm. 57], 135

⁶⁴ EBD.

⁶⁵ Vgl. BOEHME 2023 [Anm. 5], 200f.

worauf die Würzburger Synode bereits 1974 aufmerksam machte,⁶⁶ ohne dass auf dieses gesellschaftskritische und somit demokratische Potential des schulischen Religionsunterrichts in den späteren Schriften der Deutschen Bischofskonferenz wieder ausdrücklich hingewiesen worden wäre.

- Dabei wäre ein solcher gesellschaftskritischer und heute zudem „rassismuskritische[r] Neuaufbruch der Religionspädagogik“⁶⁷ im Hinblick auf die gesellschaftlichen Veränderungen an der Zeit.
- Der Religionsunterricht bietet für kritisches Denken auch deshalb Potenzial, weil er seine Positionalität, die durch Art. 7 Abs. 3 GG geschützt und zugleich gefordert wird, deutlich transparent macht. Mit seiner expliziten Standortgebundenheit steht er zur anthropologischen Konstante der unhintergehbaren Perspektivität jedes Menschen und gibt nicht eine vermeintliche Neutralität vor.
- Zudem vertritt der Religionsunterricht ein Menschenbild, das den Menschen auch in seiner Unzulänglichkeit und Unverfügbarkeit zeigt.
- Nicht zuletzt weisen theologisch unverdächtige Soziolog*innen, Philosoph*innen und Politiker*innen wie Hartmut Rosa, Martha Nussbaum oder Gregor Gysi darauf hin, dass „öffentliche Kultur [...] etwas Religionsartiges [benötigt], etwas Leidenschaftliches und Idealistisches, wenn denn menschliche Emotionen Projekte mit hochfliegenden Zielen tragen sollen. [...] Bloßer Respekt genügt nicht für den Zusammenhalt der Bürger, wenn sie beim Eigeninteresse Abstriche machen müssen“⁶⁸.
- Das demokratiebildende Leistungsvermögen des Religionsunterrichts zeigt sich zudem darin, dass er sich gleichermaßen sowohl bekenntnisorientiert positioniert als sich auch den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses verpflichtet weiß,⁶⁹ wie der kürzlich von den Gremien der evangelischen und

⁶⁶ Vgl. SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974, in: http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/04_Religionsunterricht.pdf [abgerufen am 09.08.2016], 2.3.4: „[...] weil der Religionsunterricht auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten.“

⁶⁷ DRAHT, Hannah / WOPPOWA, Jan: Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik. Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30/2 (2022) 128–148, 138.

⁶⁸ NUSSBAUM, Martha C.: Political emotions. Why love matters for justice (dt.: Politische Emotionen. Berlin: Suhrkamp, 2016), Cambridge / Massachusetts: Harvard University Press 2013, 105; zit. nach PIRNER 2024 [Anm. 57], 131.

⁶⁹ Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses sind 1. das Überwältigungsverbot, 2. die Kontroversität und 3. die Schülerorientierung.

katholischen Religionspädagogik verabschiedete Koblenzer Konsent verdeutlicht.⁷⁰

- Umso mehr ist es genuine Aufgabe des Religionsunterrichts, Differenzen nicht zu negieren, zu nivellieren oder zu inkludieren, sondern die Vielfalt von religiösen und säkularen Weltsichten anzuerkennen und vor allem Kompetenzen anzubahnen, wie mit differierenden Weltinterpretationen und Absolutheitsansprüchen respektvoll und demokratieförderlich umgegangen werden kann.

Auch hierfür kann der Religionsunterricht eine, sogar didaktisch umsetzbare, Lösung bieten: Den reziproken Inklusivismus, der seine Wurzeln in der Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils 'Nostra Aetate'⁷¹ hat und der von Reinhold Bernhardt, evangelischer Systematiker, für beide Seiten eines interreligiösen Dialogs, also auf Gegenseitigkeit hin, erweitert wurde⁷² und der heute ebenso auf nichtreligiöse Weltinterpretationen ausgedehnt werden sollte. Für Schülerinnen und Schüler würde dies heißen, nicht auf ihre religiöse oder säkulare Weltsicht als der einzige wahren zu beharren, sondern ihren Gesprächspartnern genauso zuzugestehen, eine eigene Weltsicht und Weltinterpretation zu haben und diese jeweils als „Strahlen der Wahrheit“ (NA 2) ihrer eigenen Wahrheit und Weltsicht zu entdecken und wertzuschätzen. Somit bietet sich der reziproke Inklusivismus für den Religionsunterricht als didaktisches Prinzip an, zur Verständigung zwischen unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen beizutragen – vor allem dann, wenn der Dialog nicht nur inter-religiös verstanden wird, sondern auf säkulare Weltsichten erweitert wird.⁷³

Verstärkt wird die Relevanz des Religionsunterrichts für Demokratiebildung, wenn er seine Schülerinnen und Schüler in einem didaktisch geschützten Rahmen dazu anhält, mit den Mitschülern der Parallelfächer seines Bekenntnisorientierten Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts über ihre unterschiedlichen religiös oder säkular orientierten Weltsichten in den Dialog zu treten. Denn da Demokratie von Dialog und Diskurs lebt, muss Demokratiebil-

⁷⁰ Vgl. ARBEITSKREIS FÜR KATHOLISCHE UND EVANGELISCHE RELIGIONSPÄDAGOGIK: Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung, in: <https://www.akrk.eu/koblenzer-konsent/> [abgerufen am 27.03.2025].

⁷¹ Die Kirche „lehnt nichts von alledem ab, was in diesen [anderen] Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selber für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet.“ (NA 2) Der Text fährt fort: „Unablässig aber verkündet sie und muß [sic] sie verkündigen Christus, der ist ‘der Weg, die Wahrheit und das Leben’ (Joh 14,6), in dem die Menschen die Fülle des religiösen Lebens finden, in dem Gott alles mit sich versöhnt hat.“ (NA 2)

⁷² Vgl. BERNHARDT, Reinhold: Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion, Zürich: TVZ Theol. Verl. 2005 (= Beiträge zu einer Theologie der Religionen 2), 206–274.

⁷³ Vgl. BOEHME 2023 [Anm. 5], 223–233.

dung diese qualifizierten Kommunikationsformen sowie entsprechende Beziehungsgestaltungen und Beziehungshaltungen einüben – unter der Berücksichtigung der von Bourdieu genannten Faktoren der *körperlichen Erfahrung*, der *Räumeraufahrung* und der Erfahrung von *Irritationen*. Doch welches didaktische Modell ist dazu geeignet?

4. Interreligiöses Begegnungslernen / 'Sharing Worldviews'

Als Lernfeld demokratischer Kompetenzen in Schulprojekten ab der Grundschule bis zur internationalen Lehrkräfteausbildung hat sich seit 2003 das 4-Phasen-Modell des Interreligiösen Begegnungslernens (bzw. 'Sharing Worldviews', was besser auszudrücken vermag, dass der Ethik- bzw. Philosophieunterricht stets inkludiert ist) bewährt.⁷⁴

Die Umsetzung dieses Konzepts erfordert eine gezielte Zusammenarbeit mit den an den lokalen Bildungseinrichtungen vorhandenen Fächern des Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts. Je nach Kontext und Thema können dies nur drei Fächer oder eine größere Anzahl von Fächern oder unter Mitwirkung von anderen Fachrichtungen sein.

74 Vgl. z. B. zu Evaluationen a) von Hochschulprojekten: BOEHME, Katja / BRODHÄCKER, Sarah: „Das Beste war, dass wir ins Gespräch gekommen sind...“. Zu den Ergebnissen einer Evaluation der Kooperierenden Fächergruppe in der Lehrerausbildung, in: BOEHME, Katja (Hg.): „Wer ist der Mensch?“. Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren, Berlin: Frank & Timme 2013 (= Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 4), 255–275; BOEHME, Katja / BRODHÄCKER, Sarah: „Im Gespräch ist es mir nochmal deutlich geworden, was wichtig für die Sichtweise meiner Religion ist...“. Interreligiöses Begegnungslernen in der Lehrerausbildung. Konzept und Evaluationsergebnisse, in: BOEHME, Katja (Hg.): Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren. Impulse aus der Hochschuldidaktik, Heidelberg / Neckar: Mattes Verlag 2015, 133–150; RATZKE, Christian: Hochschuldidaktisches Interreligiöses Begegnungslernen. Eine empirisch-explorative Studie zum Potential interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer_innen, Münster: Waxmann 2021; b) von Schulprojekten: BOEHME, Katja / HORST, Robin: „Die erzählen von ihrer Religion wie ich von meinem Fußballspiel...“. Zur Auswertung eines Projekts zum fächerkooperierenden interreligiösen Begegnungslernen am Gymnasium Bammental, Baden-Württemberg, in: ESPELAGE, Christian / MOHAGHEGH, Hamideh / SCHOBER, Michael (Hg.): Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen - Erfahrungen - Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs, Hildesheim: Olms Verlag 2021, 279–300; Ergebnisse der Durchführung von IRBL in Grundschulen von Michaela Maas sind 2026 zu erwarten; c) von Projekten im Rahmen des international und digital durchgeführten Erasmus+Projekts 'Sharing Worldviews': BOEHME, Katja / SELÇUK, Muala / MITROPOULOU, Vasiliki: 'Sharing Worldviews': The Subjects of Religious Education, Philosophy and their Transcultural Interconnection with Each Other and Other Worldviews, in: KONZ, Britta / WERMKE, Michael (Hg.): Handbuch transnationale Religions- und Bildungsforschung, Stuttgart: UTB (im Druck).

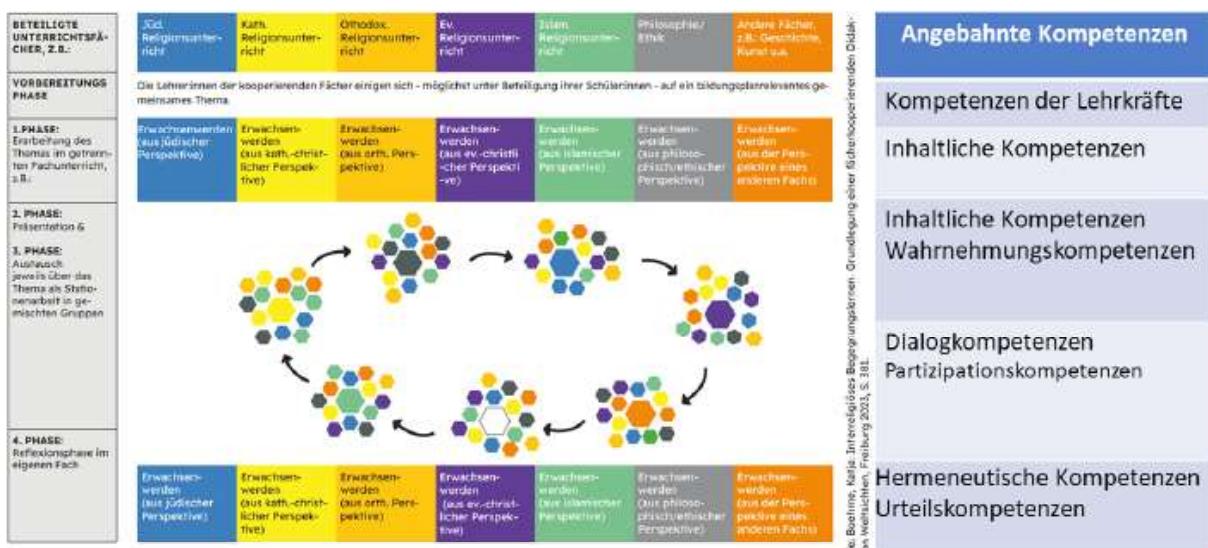


Abb. 2: Interreligiöses-Begegnungslernen

Das Konzept gliedert sich in vier aufeinander aufbauende Phasen, die sich durch ihre spezifischen Schwerpunkte und methodischen Herangehensweisen unterscheiden:

- In der ersten *Phase* legen die beteiligten Lehrkräfte oder Dozierenden gemeinsam ein zentrales Thema fest, das innerhalb ihrer jeweiligen Kurse behandelt wird. Unter Anleitung der Lehrkräfte bzw. Dozierenden setzen sich die Schüler und Schülerinnen oder Studierenden selbstständig mit dem Thema auseinander.
- Sie erwerben fachspezifisches Wissen und entwickeln sowohl eine Fachperspektive als auch eine eigenständige Perspektive auf das Thema. Abschließend erarbeiten sie eine Präsentation oder eine andere geeignete Darstellungsform, um ihre Erkenntnisse später den Lernenden der anderen beteiligten Fächer zu vermitteln.

Für die zweite und *dritte Phase* kommen die teilnehmenden Schüler*innen oder Studierenden zu einem Begegnungstag zusammen, der auch aus mehreren Doppelstunden bestehen kann. In kleinen, interdisziplinären Gruppen, die aus den Lernenden aus den verschiedenen Fächern zusammengesetzt sind, werden die erarbeiteten Inhalte in eigens im Fachunterricht vorbereiteten Gasträumen oder vorbereiteten Stationen präsentiert.

- Durch den Besuch der Gasträume/ Stationen erhalten die Teilnehmenden Einblick in verschiedene Perspektiven auf das Thema, die durch unterschiedliche fachliche und individuelle Herangehensweisen geprägt sind.

Nach dem Besuch jedes Gastraums/ Station und seiner inhaltlichen Präsentation folgt jeweils die *dritte Phase*, in der die Schüler und Schülerinnen bzw. Studierenden in ihren gemischten Gruppen in einen offenen Austausch treten.

- Dabei bringen sie nicht nur ihr vorbereitetes Wissen, sondern auch ihre persönlichen Überzeugungen, Erfahrungen und Gedanken zu dem Thema in die Diskussion ein.
- Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, Fragen zu stellen, aufeinander einzugehen und gemeinsame Reflexionen zu entwickeln.
- Diese Phase ermöglicht einen vertieften Dialog und fördert das gegenseitige Verständnis über fachliche, kulturelle, religiöse oder weltanschauliche Grenzen hinweg.

Diese Begegnungsphasen können entweder vor Ort an einer der beteiligten Schulen oder Universitäten stattfinden oder in schulübergreifenden (internationalen) digitalen Videoräumen organisiert werden.

Für die Nachhaltigkeit des Begegnungslernens dient die *vierte Phase* des Konzepts, in welcher die Schüler und Schülerinnen oder Studierenden entweder a) über die Qualität ihres Dialogs und Austausches, b) über umgesetzte Perspektivenwechsel oder c) über die gewonnenen Kenntnisse reflektieren. Es empfiehlt sich, die Reflexion im geschützten Rahmen des Ausgangsfachs durchzuführen, sie kann aber auch bereits während des Studentags in den kleinen, interdisziplinären Gruppen begonnen werden.⁷⁵ Die vier Phasen lassen sich in einem einzigen Begegnungsprojekt (mit einem gemeinsamen Begegnungstag oder wenigen Doppelstunden) pro Schul- oder akademischem Jahr umsetzen. Die Nachhaltigkeit dieses Konzepts lebt somit vor allem von einem spiralcurricularen Ansatz, jedes Schul- bzw. Studienjahr mindestens einmal einen solchen Projekttag zum Interreligiösen Begegnungslernen zu realisieren. Durch die jährliche Wiederholung des didaktisch angeleiteten Begegnungslernens entwickeln Heranwachsende und Studierende mit der Zeit diejenigen prozessbezogenen Kompetenzen, die für eine Demokratie grundlegend sind: Wahrnehmungskompetenz, Deutungs-

75

Unterrichtsmaterial für IRBL sowie eine Handreichung zur Durchführung steht für die Fächer des jüd., kath., orth., ev. und islam. Religionsunterrichts sowie für Ethik/ Philosophie in Deutsch, Englisch, Griechisch und Türkisch auf der European School Education Platform unter der 'Group' 'Sharing Wordviews I' zur Verfügung. 'Sharing Worldviews II' bietet eine digitale Zusatzqualifikation für Lehrkräfte.

kompetenz, Urteilsfähigkeit, Dialogkompetenz und Partizipationskompetenz. Sie üben durch gegenseitige Gastfreundschaft in ihren Räumen bzw. ihrem Denken⁷⁶ diejenigen Kompetenzen ein, die im Modell des Europarats unter „Werte“ und „Haltungen“ aufgeführt sind, wie z. B. die „Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität und unterschiedlichen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken, Respekt, Gemeinwohlorientierung, Verantwortung, Selbstwirksamkeit, Ambiguitätstoleranz“⁷⁷.

Da ein solches Begegnungslernen *körperlich* und *räumlich* umgesetzt wird und zudem die Gelegenheit bietet, mögliche *Irritationen* durch Reflexion zu bearbeiten, trägt das Konzept des Interreligiösen Begegnungslernens (bzw. ‘Sharing Worldviews’) maßgeblich zu einer Demokratiebildung in einer pluralen Gesellschaft bei, die der Anforderung entspricht, „ein Demokratielernen durch praxisbezogenes Erfahrungslernen in spezifisch ausgestalteten Settings in der Institution Schule“⁷⁸ zu realisieren.

Ein Religionsunterricht, der seine Parallelfächer zu einem interreligiösen Begegnungslernen von Weltsichten anregt (selbstverständlich immer gemeinsam mit dem Ethik- bzw. Philosophieunterricht), setzt zudem die Forderung von Wolfgang Edelstein, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Mitinitiator des (eingangs erwähnten) Programms ‚Demokratie lernen und leben‘ um, „dass Schule einen Erfahrungsraum bieten soll, in dem im Kleinen geübt wird, was hernach im Großen die zivilgesellschaftliche Praxis bestimmen soll“⁷⁹.

⁷⁶ Vgl. zum Basiskonzept der Verständigung die gegenseitige Gastfreundschaft (*Mutual Hospitality*) in: BOEHME 2023 [Anm. 5], 304–327.

⁷⁷ Vgl. Abb. 1.

⁷⁸ SCHLAG, Thomas: Demokratie, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex) 2016. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100207/> [abgerufen am 23.09.2025], 3.

⁷⁹ EDELSTEIN, Wolfgang: Demokratie lernen und leben. Demokratische Kompetenzen und einen demokratischen Habitus erwerben. Einführende Bemerkungen 2005, in: <https://degede.de/wp-content/uploads/2019/05/edelstein-demokrcomp-habitus.pdf> (Stand: 12.11.2022) [abgerufen am 02.04.2025], 2.