

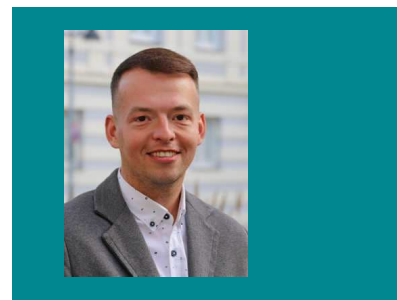
# Religionsphilosophie als transversales Korrektiv

Zur Revision gegenwärtiger Normalitätsannahmen des Religions- und Ethik-/Philosophieunterrichts im Horizont einer Kooperation beider Fächer

## Die Autoren

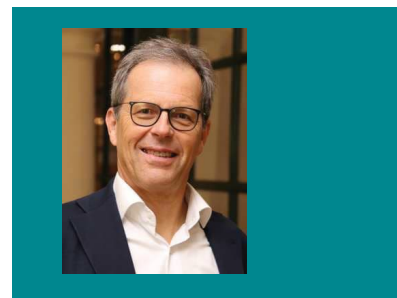
Dr. Dr. Mariusz Chrostowski, Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Dr. Dr. Mariusz Chrostowski  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik  
Ostenstraße 26  
D-85072 Eichstätt  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5817-2687>  
e-mail: [mariusz.chrostowski@ku.de](mailto:mariusz.chrostowski@ku.de)



Prof. Dr. Ulrich Kropač ist Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Prof. Dr. Ulrich Kropač  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik  
Ostenstraße 26  
D-85072 Eichstätt  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6651-8203>  
e-mail: [ulrich.kropac@ku.de](mailto:ulrich.kropac@ku.de)



# Religionsphilosophie als transversales Korrektiv

Zur Revision gegenwärtiger Normalitätsannahmen des Religions- und Ethik-/Philosophieunterrichts im Horizont einer Kooperation beider Fächer

## Abstract

Der Beitrag nimmt das Verhältnis von Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht in einer zunehmend pluralen weltanschaulichen Landschaft in den Blick. Angesichts wechselseitiger Plausibilisierungszwänge und eines sich verdichtenden Konkurrenzverhältnisses wird eine kooperative Perspektive auf die Weiterentwicklung beider Fächer entfaltet. Als zentraler Referenzrahmen dient die Religionsphilosophie in ihrer Funktion als transversales Korrektiv. Sie eröffnet einen Lernraum, in dem implizite und explizite Normalitätsannahmen beider Fächer kritisch reflektiert werden können, ohne ihre jeweiligen Profile einzuebnen, und ermöglicht eine sachgerechte Verknüpfung der theologisch-hermeneutischen und der rational-diskursiven Perspektive. Auf dieser Grundlage werden vier didaktische Leitlinien für eine gemeinsame Erschließung des Religiösen entwickelt: phänomenologische Sensibilisierung, analytisch-hermeneutische Strukturierung, dialektisch-spekulative Reflexion sowie Konvivenz. Damit wird ein Rahmen umrissen, der die spezifischen Bildungsbeiträge beider Fächer wahrt und zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit Sinn- und Orientierungsangeboten in der (post-)säkularen Gesellschaft befähigt.

## Schlagworte

Religionsphilosophie – Religionsunterricht – Ethikunterricht – Philosophieunterricht – Kooperation – Transversalität

# Philosophy of Religion as a Transversal Corrective

Revising Contemporary Assumptions of Normality in Religious Education and Ethics/Philosophy Education in the Horizon of a Cooperative Relationship between the Two Subjects

## Abstract

This article examines the relationship between religious education and ethics/philosophy education in an increasingly pluralistic ideological landscape. In light of mutual plausibility pressures and a growing sense of competition between the subjects, it argues for a cooperative approach to their further development. The philosophy of religion serves as a central frame of reference, functioning as a transversal corrective. It opens a conceptual space in which the implicit and explicit normality assumptions of both subjects can be critically examined without flattening their respective profiles, and it enables a meaningful linkage between theological-hermeneutical and rational-discursive perspectives. Building on this foundation, the article outlines four didactic guidelines for the joint exploration of religion: phenomenological sensitisation, analytical-hermeneutical structuring, dialectical-speculative reflection, and conviviality. Taken together, these guidelines sketch a framework that preserves the distinct educational contributions of both subjects while supporting a reflective engagement with meaning-making and orientation in a (post-)secular society.

## Keywords

philosophy of religion – religious education – ethics education – philosophy education – cooperation – transversality

## Einleitung

Sowohl die Religions- als auch die Ethik-/Philosophiedidaktik sind dauerhaft gefordert, ihre Normalitätsannahmen<sup>1</sup> kritisch zu hinterfragen. Die zunehmende Ausdifferenzierung religiöser und säkularer Lebensformen macht deutlich,<sup>2</sup> dass die etablierten Selbstverständnisse der beiden Fächer in einer pluralen Gesellschaft nicht mehr ohne Weiteres tragen.<sup>3</sup> Für die Religionsdidaktik heißt dies, das, was sie Pluralitätsfähigkeit nennt, konsequent über den Plural der Religionen hinaus auf den Plural von Weltanschauungen auszudehnen, kurz: säkularitätsfähig zu werden.<sup>4</sup> Umgekehrt ist die Ethik-/Philosophiedidaktik aufgefordert zu prüfen, ob sie dem Phänomen des Religiösen hinreichend gerecht wird, wenn sie es primär im Modus der Religionskritik behandelt.<sup>5</sup> In diesem wechselseitigen Klärungsprozess kann die Religionsphilosophie als transversales Korrektiv fungieren.<sup>6</sup> Sie beansprucht keinen übergeordneten Standpunkt, sondern eröffnet einen übergreifenden Denkraum: einen Ort des Dialogs, der religiöse und säkulare Deutungen weder einebnet noch gegeneinander ausspielt, sondern sie in ein produktives Spannungsverhältnis setzt.<sup>7</sup>

Exakt hierzu trägt dieser Beitrag bei. Er zielt auf eine systematische Prüfung der gegenwärtigen Normalitätsannahmen in beiden Fachdidaktiken und deren religionsphilosophische Revision im Horizont einer kooperativen Fächerentwicklung ab. Der Argumentationsgang entfaltet sich dabei in drei Schritten: *Erstens* erfolgt eine kritische Analyse der gegenwärtigen Zuordnung des Religions- und Ethik-/Philosophieunterrichts, bei der bestehende Selbstimmunisierungen sowie Linien der Abgrenzung und Annäherung identifiziert werden. *Zweitens* wird die Religionsphilosophie als gemeinsamer Referenzrahmen etabliert, der es den beiden Fächern zugleich ermöglicht, ihre jeweilige bildende Wirkung zu intensivieren, und ihnen eine belastbare Basis für eine konstruktive Zusammenarbeit bietet. *Drittens* werden daraus didaktische Leitlinien für eine kooperative Erschließung

- 
- 1 Mit Normalitätsannahmen sind jene expliziten und impliziten Setzungen gemeint, die innerhalb der Fachdidaktiken von Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht festlegen, was als selbstverständlich, gültig oder verbindlich gilt. Sie dienen der Stabilisierung fachlicher Ordnungen und Unterrichtspraktiken, können aber zugleich bestehende Macht- und Deutungsvorherrschaften reproduzieren und müssen daher regelmäßig kritisch überprüft werden.
  - 2 Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2023).
  - 3 Dies zeigt sich nicht zuletzt in der in den letzten Jahren deutlich intensivierten wissenschaftlichen Debatte über die Zuordnung beider Fächer, die sowohl bildungstheoretische als auch bildungspolitische Dimensionen berührt, vgl. u. a.: Domsgen, Michael / Hahn, Matthias / Raupach-Strey, Gisela (Hrsg.) (2003); Reuter, Michael (2014); Schröder, Bernd / Emmelmann, Moritz (Hrsg.) (2018); Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hrsg.) (2022); Torkler, René / Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2023); Alberts, Wanda / Junginger, Horst / Neef, Katharina / Wöstemeyer, Christina (Hrsg.) (2023).
  - 4 Vgl. Domsgen, Michael (2025) 52–54; Schweitzer, Friedrich (2018) 301; vgl. auch: Schambeck, Mirjam / Kropač, Ulrich (2022) 370–375; Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (2025).
  - 5 Mehr dazu: Grätzel, Stephan (2005) 1340–1343.
  - 6 Vgl. u. a.: Kaloudis, Anke (2012); Reuter, Michael (2014); Mette, Norbert (2021) 81–105; Novakovits, David (2023) 71–87.
  - 7 Vgl. Reuter, Michael (2014) 349–390.

des Religiösen hergeleitet. Die Gesamtreflexion richtet sich daher – unter christlich-religionspädagogischer Perspektivierung – auf eine Doppelaufgabe, die sich den beiden Fächern unter den Bedingungen einer (post-)säkularen Gegenwart stellt: Einerseits gilt es, ihre je spezifischen Profile zu wahren, andererseits sollten sie gemeinsam Verantwortung für einen reflektierten Umgang mit den vielfältigen Sinn- und Orientierungsangeboten der Gegenwart übernehmen. Der vorliegende Beitrag versteht sich nicht als Entwurf ausgereifter Lösungsmodelle, was innerhalb des gegebenen Rahmens kaum möglich wäre, sondern als programmatische bzw. meta-didaktische Skizze. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch ein solcher Ansatz nicht voraussetzungslos operiert. Eigene normative Prägnungen – etwa durch bestimmte religionsphilosophische Traditionen – müssen transparent gehalten werden, um unterschwellige Asymmetrien zu vermeiden.

## 1. Schlaglichter auf die gegenwärtige Fächerzuordnung: Hauptlinien der Abgrenzung und Annäherung

Zunächst gilt es zu präzisieren, welche Gestalt das Verhältnis von Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht in Deutschland derzeit tatsächlich annimmt. Dies wird insbesondere vor dem Hintergrund ihrer rechtlichen Verankerung und der veränderten sozioreligiösen Lage erkennbar. Auf der rechtlichen Ebene bildet die im Grundgesetz verankerte Möglichkeit der Erziehungsberechtigten, über die Teilnahme ihres Kindes am Religionsunterricht zu entscheiden (Art. 7 Abs. 2 GG), einen zentralen Ordnungsrahmen für die Fächerzuordnung.<sup>8</sup> Aufgrund eines ersten massiven Schubs der Entkirchlichung und Entchristlichung in den ausgehenden 1960er- und beginnenden 1970er-Jahren entstand eine wachsende Nachfrage nach Ersatz- bzw. Alternativfächern.<sup>9</sup> Die einzelnen Bundesländer etablierten zwar unterschiedliche institutionelle Modelle, um diesem Bedarf gerecht zu werden, doch ist er bis heute nicht flächendeckend gedeckt.<sup>10</sup> Parallel dazu veränderte sich im Laufe der letzten Jahrzehnte die sozioreligiöse Zusammensetzung der Schülerschaft grundlegend.<sup>11</sup> Der kontinuierliche Rückgang konfessioneller Bindungen hat zur Folge, dass immer weniger Schüler:innen am Religionsunterricht teilnehmen und somit auch seltener in die Situation einer Abmel-

---

8 Vgl. Holze, Erhard / Pfister, Stefanie (2019) 14–23.

9 Da die Bezeichnungen des Ethik-/Philosophieunterrichts als Wahl-, Ersatz- oder Alternativfach primär auf landesrechtliche Konstruktionen verweisen und für die inhaltliche Bestimmung wenig ergiebig sind, wird in diesem Beitrag überwiegend der Begriff ‚Alternativfächer‘ verwendet. Dies reflektiert zugleich die faktisch bereits seit Jahren stattfindende – und bildungspolitisch notwendige – Aufwertung des Ethik-/Philosophieunterrichts im deutschen Bildungssystem; vgl. Lott, Jürgen (2006) 150 s.o.

10 Vgl. Domsgen, Michael / Witten, Ulrike (2022) 29, 32–34.

11 Vgl. Nagel, Alexander-Kenneth (2023) 72–73.

dung geraten.<sup>12</sup> Zugleich steigt das Interesse an Ethik-/Philosophieunterricht, was sich in wachsenden Teilnehmer:innenzahlen niederschlägt.<sup>13</sup> Die Angebotsstrukturen erweitern sich daher nicht nur infolge des Verlusts religiöser Zugehörigkeit<sup>14</sup>. Es handelt sich insgesamt um Prozesse, die die institutionelle Relation beider Fächer maßgeblich transformieren.<sup>15</sup> Diese lassen sich, angelehnt an F. Schweitzer, als Übergang in eine zunehmend intensivere Konkurrenzsituation zwischen den beiden Fächern beschreiben.<sup>16</sup> Während der Ethik-/Philosophieunterricht an gesellschaftlicher Legitimität gewinnt, ist der Religionsunterricht verstärktem „Plausibilisierungsstress“<sup>17</sup> ausgesetzt. Verschärft wird die Lage außerdem teilweise dadurch, dass beide Fächer zumindest partiell dieselbe „Klientel in der Schule“<sup>18</sup> an weltanschaulichen Schnittstellen adressieren und funktional ähnliche Bildungsbedürfnisse bedienen, wenn auch aus unterschiedlichen bildungstheoretischen und -praktischen Herangehensweisen.<sup>19</sup> Selbst J. Baumerts (religions-)pädagogisch prominent rezipiertes Modell der nicht-substituierbaren Weltzugänge<sup>20</sup> vermag dieses Spannungsverhältnis nicht zu entschärfen, da es Religion und Philosophie gleichermaßen dem rational-konstitutiven Zugang zuordnet und ihre spezifische Differenz unscharf bleibt.<sup>21</sup> Das Resultat ist ein konkurrenzbeladenes Neben- bzw. Gegeneinander, das durch (bildungs-)politische Konflikte,<sup>22</sup> persönliche Überzeugungen und persistente Stereotype zusätzlich potenziert wird.<sup>23</sup> Gleichwohl ist bei einigen Religions- und Ethik-/Philosophiedidaktiker:innen in jüngerer Zeit eine Tendenz erkennbar, die Konkurrenzperspektive zurücktreten zu lassen und das Verhältnis beider Fächer im Sinne einer stärkeren wechselseitigen Anschlussfähigkeit neu zu justieren.<sup>24</sup>

Die soeben skizzierten Rahmenbedingungen erklären die Zuordnung der Fächer lediglich auf institutionell-soziologischer Ebene. Erst die Betrachtung ihrer kon-

12 Vgl. Schwillus, Harald (2022) 45–69.

13 Vgl. Domsgen, Michael / Witten, Ulrike (2022), 34–36; Fowid (2024).

14 Vgl. u. a.: Hock, Johanna / Käbisch, David (2023) 331–350.

15 Vgl. Schambeck, Mirjam / Kropač, Ulrich (2022) 370–375; Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (2025).

16 Vgl. Schweitzer, Friedrich (2018) 301.

17 Domsgen, Michael / Witten Ulrike (Hrsg.) (2022).

18 Roose, Hanna (2023) 151.

19 Vgl. Roose, Hanna (2023) 151.

20 Mehr dazu: Baumert, Jürgen (2002).

21 Vgl. Roose, Hanna (2023) 151.

22 Vgl. u. a.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2024); Verband der Katholischen Religionslehrer und Religionslehrerinnen an den Gymnasien in Bayern e.V. (2024).

23 Mehr dazu: Torkler, René / Pohl-Patalong, Uta (2023) 120–138.

24 Vgl. exemplarisch: Reuter, Michael (2014); Schröder, Bernd / Emmelmann, Moritz (Hrsg.) (2018); Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hrsg.) (2022); Torkler, René / Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2023) sowie die Themenhefte Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 30(1), 2022, „Ethikunterricht und Religionsunterricht“; Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 22(2), 2023, „Ethik-/Philosophiedidaktik und Religionspädagogik im Dialog“; Ethik & Unterricht, 4/2023, „Christentum“ s.o.

zeptionell-didaktischen Profile macht die Unterschiede im Bildungskontext deutlich. Denn sowohl der Religionsunterricht als auch der Ethik- bzw. Philosophieunterricht folgen unterschiedlichen epistemischen Logiken, die auf jeweils anderen Bildungstraditionen basieren:<sup>25</sup>

1. Der Religionsunterricht ist als *res mixta* zugleich Teil des öffentlichen Bildungsauftrags und an die Glaubensüberlieferung der Religionsgemeinschaften gebunden.<sup>26</sup> Sein spezifisches Proprium besteht darin, Religion als eigenständigen Modus des Weltverstehens zu erschließen.<sup>27</sup> Religiöse Bildung deutet – wie B. Dressler formuliert – „nicht eine andere Welt“, sondern „diese Welt als eine andere“<sup>28</sup> und befragt menschliche Erfahrung auf Unverfügbarkeit, Unbedingtheit und Transzendenz.<sup>29</sup> Alternative Weltzugänge werden nicht konkurrierend, sondern hermeneutisch, ideologie- und gesellschaftskritisch integriert.<sup>30</sup> Dabei bearbeitet der Religionsunterricht existenzielle und sinnbezogene Fragen aus der Innenperspektive gelebter Religion, um religiöse Wahrnehmungs-, Urteils-, Gestaltungs- und Dialogkompetenz zu fördern.<sup>31</sup> Hierbei markiert das Konzept des *learning from religion* seinen spezifischen Bildungsanspruch: Die religiöse Tradition wird so erschlossen, dass sie individuelle Orientierung eröffnet – nicht als Vorgabe, sondern als Angebot zur kritisch-reflektierten Weltaneignung.<sup>32</sup>
2. Der Ethik-/Philosophieunterricht basiert auf dem Prinzip der weltanschaulichen Neutralität und ist an keinen spezifischen Religions- oder Weltanschauungsrahmen gebunden.<sup>33</sup> Bei der Auseinandersetzung mit Fragen des rechten Handelns, der menschlichen Existenz, der Erkenntnis und der sozialen Ordnung folgt er vor allem einem rational-kritischen, diskursbasierten und problemorientierten Ansatz.<sup>34</sup> Leitend sind universale humanistische Werte<sup>35</sup> sowie eine Orientierung an Vernünftigkeit und argumentativer Nachvollzieh-

---

25 Für eine erste Orientierung in diesem komplexen Themenfeld lohnt sich der Rückgriff auf einschlägige Handbücher, wie etwa: Brüning, Barbara (Hrsg.) (2016); Nida-Rümelin, Julian / Spiegel, Irina / Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2017); Schröder, Bernd (2021); Kropač, Ulrich / Riegel, Ulrich (Hrsg.) (2021) s.o.

26 Vgl. Kalbheim, Boris / Ziebertz, Hans-Georg (2010) 306–308.

27 Vgl. Kropač, Ulrich (2021) 19.

28 Dressler, Bernhard (2015) 41.

29 Vgl. Kropač, Ulrich (2021) 19–20.

30 Vgl. ebd.; vgl. auch: Heger, Johannes (2018).

31 Mehr dazu: Sajak, Clauß P. (2021) 341–352; vgl. auch: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2005); Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2016); Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2011); Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2018) s.o.

32 Vgl. Kropač, Ulrich (2021) 27–28; vgl. auch: König, Klaus / Kropač, Ulrich (2021) 196–212.

33 Vgl. Schmidt, Heinz (1984) 17; Wöstemeyer, Christina (2023) 29.

34 Vgl. Feldmann, Klaus (2023) 109–110; vgl. auch: Brüning, Barbara (Hrsg.) (2016).

35 Vgl. Kriesel, Peter (2017) 14–16; Thomas, Philipp (2023) 85–87.

barkeit.<sup>36</sup> Zugleich operiert das Fach – trotz seiner Neutralität – mit einer impliziten normativen Rahmung,<sup>37</sup> die an die Tradition praktischer Philosophie anknüpft und eine kritische Distanz gegenüber religiösen Wahrheitsansprüchen verlangt.<sup>38</sup> Religiöse Fragen werden nicht aus der Innenperspektive gelebter Religion behandelt, sondern vorwiegend analytisch-religionskundlich reflektiert. Existenzielle Bezüge werden dabei allenfalls partiell hergestellt.<sup>39</sup> Gerade diese Differenz prägt die curricularen Annahmen der beiden Fächer im entscheidenden Maße.<sup>40</sup>

Obwohl sich der Religionsunterricht und der Ethik-/Philosophieunterricht in ihrer Ausrichtung deutlich unterscheiden, weisen sie dennoch wesentliche Gemeinsamkeiten auf.<sup>41</sup> Beide setzen sich mit Grundfragen des menschlichen Daseins auseinander und fördern, wie aus der obigen Analyse hervorgeht, vergleichbare Kompetenzen.<sup>42</sup> Ihr gemeinsamer Interessenschwerpunkt betrifft die Frage, wie Verständigung, Orientierung und verantwortliches Handeln in einer pluralen Gesellschaft gestaltet werden können, in der Fragen der Lebensführung nicht mehr eindeutig religiös oder säkular beantwortet werden. Daraus ergibt sich ein übereinstimmender Kernauftrag: Schüler:innen dazu zu befähigen, religiöse und weltanschauliche Systeme zu verstehen, kritisch zu reflektieren und in Beziehung zur eigenen Lebenspraxis zu setzen.<sup>43</sup> Didaktisch wird dieser Auftrag in einer dialogischen Grundstruktur verankert, die die Urteilsbildung im Perspektivenwechsel fördert und die Auseinandersetzung mit Differenz integriert.<sup>44</sup> So entsteht – jenseits unterschiedlicher konzeptioneller Rahmungen – eine verbindende Bildungskultur des Fragens, Suchens, Verstehens, Argumentierens und Urteilens.<sup>45</sup>

In der Summe verhindern die identifizierten Hauptlinien der Abgrenzung und Annäherung eine Uniformierung der Fächer und führen stattdessen zu einer konzeptuellen Differenzierung, die didaktisch nicht nivelliert werden darf.<sup>46</sup> Denn gerade darin liegt das Potenzial einer zukunftsfähigen Kooperation: Der ratio-

---

36 Vgl. Kriesel, Peter (2017) 19.

37 Vgl. Ohly, Lukas (2017) 265; Dressler, Bernhard (2010) 121; vgl. auch: Comtesse, Dagmar (2021) 41–63.

38 Vgl. u. a.: Tiedemann, Markus (2022) 247–255; Tiedemann, Markus (2019); Wilhelm, Christian (2023) 140–153.

39 Vgl. Petermann, Hans-Bernhard (2022) 57–61.

40 Vgl. u. a.: ISB Bayern (2025a); ISB Bayern (2025b).

41 Vgl. Feldmann, Klaus (2023) 100.

42 Vgl. Bucher, Anton A. (2022) 44.

43 Vgl. Nagel, Alexander Kenneth (2023) 77.

44 Vgl. Torkler, René / Pohl-Patalong, Uta (2023) 124.

45 Vgl. Bucher, Anton A. (2022) 42–43.

46 Mehr dazu: Ohly, Lukas (2017) 260–274.

nal-diskursive Ansatz des Ethik-/Philosophieunterrichts greift zur Welterschließung ausschließlich auf vernunftbasierte Argumentation zurück,<sup>47</sup> während der theologisch-hermeneutisch ausgerichtete Religionsunterricht diese zusätzlich mit dem Rekurs auf Offenbarung verbindet.<sup>48</sup> „Doing Cooperation“<sup>49</sup> bedeutet demnach nicht, die Inkommensurabilität der Fächer zu überbrücken, sondern ihre Eigenständigkeit zu bewahren und sie als solche in bewusst gestaltete, institutionell verankerte und integrativ angelegte Bildungsarbeit einzubringen.<sup>50</sup> Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass Sinn- und Orientierungsangebote personaler Freiheit bedürfen und fachliche Partikularinteressen im Rahmen kooperativer Bildungsprozesse stets zurückgestellt werden müssen.<sup>51</sup> Diese Gemengelage unterstreicht die Notwendigkeit eines gemeinsamen wissenschaftlichen Referenzrahmens. Einerseits sollte dieser eine solche Kooperation konzeptionell tragen, andererseits müsste er die (Ergebnis-)Offenheit der Bildungsprozesse garantieren.

## 2. Religionsphilosophie als transversaler Referenzrahmen

Ein Referenzrahmen, der die (Ergebnis-)Offenheit von fächerverbindenden Bildungsprozessen sichern soll, muss zwangsläufig auf einer Reflexionslogik basieren, die verschiedene Perspektiven miteinander in Beziehung setzt. Ohne diese ist eine kooperative Didaktik des Religiösen zwischen Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht überhaupt nicht denkbar. Ausschlaggebend ist also die Implementierung eines transversalen Korrektivs, das für beide Bezugsgrößen gleichermaßen gültig ist, religiöse oder säkulare Positionen nicht privilegiert, sondern ihre Wechselseitigkeit und Dialogfähigkeit maximiert. Hierfür eignet sich die Religionsphilosophie in besonderer Weise,<sup>52</sup> worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

### 2.1 Transversales Potenzial der Religionsphilosophie

Das transversale Potenzial der Religionsphilosophie entfaltet sich primär in ihrer Funktion, unterschiedliche Rationalitätsperspektiven zueinander in Beziehung zu setzen. Als Disziplin an der Schnittstelle von Philosophie, Theologie und Religionswissenschaft befasst sie sich mit grundlegenden Sinn- und Orientierungsfra-

---

47 Vgl. u. a.: Wobser, Florian / Thomas, Philipp (Hrsg.) (2025).

48 Vgl. u. a.: Kropač, Ulrich (2011) 82–91; Zilleßen, Dietrich (2011) 262–273.

49 Woppowa, Jan (2025) 175.

50 Vgl. Hofhues, Sandra (2013) 10–11.

51 Vgl. Domsgen, Michael (2025) 51.

52 Vgl. u. a.: Petermann, Hans-Bernhard (2002); Kaloudis, Anke (2012); Reuter, Michael (2014).

gen, ohne dabei bestimmte Antworten vorzugeben.<sup>53</sup> Indem sie religiöse und säkulare Deutungsmuster als gleichermaßen argumentativ verantwortbare Formen der Weltdeutung de- und rekonstruiert,<sup>54</sup> sofern ihre jeweiligen Geltungsansprüche überhaupt diskursiv erfassbar sind, werden deren Rationalitätsansprüche vergleichbar.<sup>55</sup> Mit einer Denkfigur Wolfgang Welschs<sup>56</sup> könnte man dieses integrative Vermögen der Religionsphilosophie als „transversale Vernunft“<sup>57</sup> beschreiben: Sie eröffnet „Anknüpfungspunkte und materielle Übergänge“<sup>58</sup> zwischen vormals geschlossenen Denksystemen und ermöglicht damit übergreifende Verständigungs- und Reflexionsprozesse.<sup>59</sup> Ihr transversales Potenzial gewinnt die Religionsphilosophie jedoch nicht als eine über den Streitpositionen schwebende, harmonisierende Instanz, sondern als deren ‚umkämpfte Bühne‘. Sie ist der diskursive Raum, in dem beispielsweise Alvin Plantingas Konzept eines „warranted Christian belief“<sup>60</sup> auf die naturalistische Herausforderung des eliminativen Materialismus (etwa bei Paul M. Churchland<sup>61</sup>) trifft oder in dem Jürgen Habermas’ Projekt der Übersetzung religiöser Semantiken<sup>62</sup> von der dekonstruktiven Kritik an der Vernunft selbst – z. B. bei Jean-François Lyotard<sup>63</sup> – fundamental hinterfragt wird. In diesem Sinne erweist sich die Religionsphilosophie als Disziplin, die unterschiedliche „Lesarten religiöser Traditionen in ihrer aktuell-gesellschaftlichen Bedeutsamkeit“<sup>64</sup> sichtbar macht und zugleich als „Seismograf für relevante Fragestellungen“<sup>65</sup> fungiert. Gleichzeitig gewinnt sie aus ihrer Grenzgängigkeit ihre analytische Stärke: Sie wahrt die notwendige Distanz zu vertrauten Deutungsmustern und irritiert deren Selbstverständlichkeiten systematisch.<sup>66</sup> So lässt sich ihr transversales Potenzial entlang dreier Dimensionen erfassen:

53 Vgl. Hailer, Martin (2014) 24.

54 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 7–37.

55 Vgl. Novakovits, David (2023) 76; Mette, Norbert (2021), 102.

56 Der Begriff der „Transversalität“ wird hier in einer didaktisch-funktionalen Zuspitzung verwendet. Wolfgang Welsch entwickelte transversale Vernunft ursprünglich als metaphilosophisches Konzept im Kontext der spätmodernen Vernunftkritik und der Pluralisierung von Rationalitätsformen. Der vorliegende Beitrag übernimmt diesen Ansatz nicht in seinem gesamten philosophischen Anspruch, sondern adaptiert ihn bewusst für einen pädagogisch-didaktischen Rahmen, um mögliche Gleichsetzungen von philosophischer und didaktischer Transversalität zu vermeiden; vgl. Welsch, Wolfgang (1996) 263–328 s.o.

57 Widl, Maria (2023) 180.

58 Ebd.

59 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 38–44.

60 Plantinga, Alvin (2000).

61 Churchland, Paul M. (1981).

62 Habermas, Jürgen (2003).

63 Lyotard, Jean-François (1983).

64 Novakovits, David (2023) 72.

65 Ebd.

66 Kaloudis, Anke (2012) 13.

- *Epistemische Transversalität*: Die Religionsphilosophie bearbeitet das Spannungsverhältnis von Glauben und Vernunft, Offenbarung und Wissen, ohne eine Seite zu favorisieren. Sie macht sichtbar, dass sich weder religiöse Rationalität in voraufklärerischer Dogmatik noch säkulare Rationalität in reduktionistischen, meist naturwissenschaftlichen Vernunftkonzepten erschöpft, sondern beide auf wechselseitige Kritik und Übersetzbarkeit angewiesen sind.<sup>67</sup>
- *Deskriptiv-kritische Transversalität*: Die Religionsphilosophie stellt unterschiedliche Formen von Sinnproduktion – von institutionalisierten Religionen mit ihren Theologien über „säkulare Religiosität“<sup>68</sup> bis hin zu politisch-ideologischen Orientierungsangeboten – in einen gemeinsamen Deutungsrahmen und erschließt damit jene Pluralität, die die gegenwärtigen Selbst- und Weltverhältnisse in (post-)säkularen Gesellschaften strukturiert.<sup>69</sup>
- *Methodische Transversalität*: Durch die Integration hermeneutischer und existenzphilosophischer, phänomenologischer, analytisch-philosophischer sowie kritisch-theoretischer und poststrukturalistischer Zugänge generiert die Religionsphilosophie eine multiperspektivische Vernunftpraxis. Sie erlaubt es, unterschiedliche Rationalitätsstile vergleichend zu reflektieren und zwischen ihnen zu wechseln, ohne sie auf einen einzigen Methodenstandard zu reduzieren oder in Beliebigkeit aufzulösen.<sup>70</sup>

Aus dieser dreifachen Perspektive erwächst eine transversale Dynamik, die den Reflexionsraum zwischen Theologie und Philosophie einerseits sowie zwischen Religions- und Ethik-/Philosophiedidaktik andererseits strukturiert und didaktisch wirksam werden lassen kann. Denkprinzipien treten dabei nicht nur in einen Vergleich, sondern werden in ein kritisch-produktives Interaktionsverhältnis gebracht, das beide Seiten transformiert: Während die Theologie und mit ihr die Religionsdidaktik noch stärker als bisher zu rationaler Rechenschaft verpflichtet werden, wird die Philosophie und mit ihr die Ethikdidaktik an die Tiefendimension der Sinnfrage erinnert. So entsteht eine kategorial geschärfte Perspektive auf das Religiöse, von der kooperative Bildungsprozesse zwischen den Fächern Religion und Ethik/Philosophie dauerhaft profitieren könnten.<sup>71</sup>

67 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 69–115; vgl. auch: Welsch, Wolfgang (1996); Riedenaier, Markus (2007); Plantinga, Alvin (2000); Habermas, Jürgen (2019).

68 Wirtz, Markus (2022) 238.

69 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 237–278; vgl. auch: Luckmann, Thomas (1967); Casanova, José (1994); Taylor, Charles (2007); Joas, Hans (2020).

70 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 47–61.

71 Vgl. Kaloudis, Anke (2012) 372–379; Reuter, Michael (2014) 355–358.

## 2.2 Religionsphilosophie als transversale Basis für eine tragfähige Fächerkooperation

Zwar wurde das transversale Potenzial der Religionsphilosophie zunächst in ihrer Fähigkeit sichtbar, heterogene Rationalitätsformen miteinander ins Gespräch zu bringen, doch zeigt sich ihre eigentliche Relevanz für die hier verfolgte Fragestellung erst dort, wo sie als transversales Korrektiv die Normalitätsannahmen des Religions- und des Ethik-/Philosophieunterrichts in den Blick nimmt. Insofern eröffnet die Religionsphilosophie an der Schnittstelle divergierender Bildungskulturen einen konzeptionellen Möglichkeitsraum. Dieser macht die Grenzverhältnisse von theologischer und philosophischer Perspektive transparent. Konkret lässt sich dies u. a. anhand der folgenden drei Aspekte näher bestimmen:

### a) Kooperative Entzugsbewegung: Entlastung von disziplinären Selbstfestschreibungen

Kaloudis' Hinweis, dass eine Didaktik des Religiösen immer „auf der Grenze zwischen Tradition und Transformation“<sup>72</sup> operieren sollte, erhält im Kontext der Religionsphilosophie eine spezifische Pointierung: Nachhaltige Kooperation entsteht erst dort, wo beide Fächer einen Schritt zurücktreten und ihre über Jahre hinweg entstandenen fachspezifischen „Machtasymmetrien“<sup>73</sup> revidieren. Die Religionsphilosophie ermöglicht genau diese Entzugsbewegung. Sie nimmt dem Religionsunterricht den impliziten Erwartungsdruck, religiöse Sinnhaftigkeit als gegeben vorauszusetzen, und dem Ethik-/Philosophieunterricht die ebenso implizite Annahme, weltanschauliche Neutralität sichere bereits die angemessene kritisch-rationale Distanz.<sup>74</sup> Dies ist insofern relevant, als – wie bereits angedeutet – beide Fächer mit „heimlichen und offenen Normalitäten“<sup>75</sup> arbeiten. Der Religionsunterricht tendiert dazu, seine Bindung an gelebte Religion als selbstverständlich fortzuschreiben,<sup>76</sup> während der Ethik-/Philosophieunterricht seine weltanschauliche Neutralität häufig als hinreichende Garantie rationaler Redlichkeit interpretiert.<sup>77</sup> Der religionsphilosophische Ansatz legt diese stillschweigenden Orientierungsfiguren offen, ohne sie aufzulösen. Vielmehr etabliert er einen erweiterten Reflexionsraum, in dem beide Fächer ihre Perspektiven

---

72 Kaloudis, Anke (2012) 13.

73 Nagel, Alexander Kenneth (2023) 75.

74 Vgl. Reuter, Michael (2014) 349–390.

75 Domsgen, Michael (2022) 29.

76 Vgl. Pickel, Gert (2022) 150.

77 Vgl. Tiedemann, Markus (2022) 247–255.

nicht verteidigen, sondern bewusst relativieren müssen. Dies stellt keine Verlustsituation dar, sondern ebnet den Weg für eine gelingende Konvivenz in einer pluralen Gesellschaft.<sup>78</sup>

#### b) Kooperative Tiefendimension: Neuorientierung bei Sinn- und Orientierungsfragen

Für eine religiös-weltanschaulich sensible religiöse sowie ethisch-philosophische Bildung ist es essenziell, Sinnfragen nicht auf begriffliche Analysen zu verengen. Oft – wenn auch keineswegs zwangsläufig – verweisen sie auf einen existenziell-transzendenten Horizont, der mit Erfahrungen von Endlichkeit und Kontingenz sowie der Suche nach Orientierung verbunden ist.<sup>79</sup> Diese Tiefendimension ist weder exklusiv religiös noch genuin säkular, sondern bildet ein gemeinsames Problemfeld, in dem sich Fragen nach Lebensführung, Geltung und Verstehen überschneiden.<sup>80</sup> Die Religionsphilosophie lotet dieses Terrain auf irritierend-inspirierende Weise aus,<sup>81</sup> indem sie Sinn nicht als religiöses Spezifikum betrachtet, sondern als mögliche Grundform der Aneignung von Selbst und Welt neu interpretiert. Dadurch hätte der Religionsunterricht die Gelegenheit, seine Themen aus der engen Logik unmittelbarer Bekenntnisgebundenheit herauszulösen und sie als Ausdruck allgemeinmenschlicher Suchbewegungen einer kritischen Überprüfung zu unterziehen.<sup>82</sup> Der Ethik- bzw. Philosophieunterricht würde dadurch wiederum angeregt, religiöse Deutungen nicht nur skeptisch zu prüfen, sondern auch als potenzielle Ressourcen praktischer bzw. existenzieller Rationalität wahrzunehmen.<sup>83</sup>

#### c) Kooperative Übersetzungsfähigkeit: Vermittlung zwischen Hermeneutik und Kritik

Dank der religionsphilosophischen Transversalität treten Verstehen und Kritik nicht als Gegensätze auf, sondern als voneinander abhängige Prozesse. Denn Verstehen ohne kritische Distanz reproduziert leicht tradierte Deutungsmuster, während Kritik ohne hermeneutische Einbettung die innere Logik religiöser oder säkularer Ausdrucksformen verfehlt.<sup>84</sup> In diesem Sinne vermag die Religionsphilosophie einen Übersetzungsraum zu generieren, in dem symbolisch-narrative,

---

78 Vgl. Sundermeier, Theo (2012) 33–51.

79 Mehr dazu: Torkler, René (2022) 201–220.

80 Vgl. Petermann, Hans-Bernhard (2023) 227–230.

81 Vgl. Novakovits, David (2023) 85.

82 Vgl. Kropač, Ulrich (2019) 66–68.

83 Vgl. Feldmann, Klaus (2023) 110; Petermann, Hans-Bernhard (2023) 230; ausführlicher dazu: Torkler, René (2022) 201–220.

84 Mehr dazu: Ricœur, Paul (1970).

existenziell deutende und argumentativ-kritische Ausdrucksformen miteinander in Beziehung gesetzt werden.<sup>85</sup> Sie nimmt die Binnenlogik religiöser Ausdrucksformen ernst, ohne sie gegen Kritik abzuschirmen, und macht zugleich sichtbar, dass auch ethisch-philosophische Problemstellungen auf metaphorische oder narrative Verdichtungen angewiesen sind.<sup>86</sup> Demzufolge bedeutet kooperative Übersetzungsfähigkeit keineswegs, religiöse oder säkulare Ausdrucksformen zu immunisieren, sondern sie in sprachlich verständliche, überprüfbare und zugleich hermeneutisch verantwortete Kategorien zu überführen.<sup>87</sup> Dieser Prozess wird sowohl durch Habermas' Idee der Übersetzung religiöser Semantiken in allgemein zugängliche Sprache<sup>88</sup> als auch durch philosophiedidaktische Transformationsmodelle gestützt.<sup>89</sup> Auf konzeptionell-didaktischer Ebene resultiert daraus ein Lernraum, in dem Übersetzungsprozesse selbst zum Gegenstand werden. So können religiöse Deutungsmuster in argumentative Formen transferiert und anschließend auf ihre symbolischen Tiefenschichten rückbezogen werden. Umgekehrt lässt sich anhand religiöser Narrative exemplarisch zeigen, wie philosophische Analyse ihre Voraussetzungen gewinnt und welche normative Gewalt in Denkfiguren stecken kann.<sup>90</sup>

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Religionsphilosophie gemeinsame Themen, beispielsweise zu Fragen nach Endlichkeit, Gerechtigkeit, Verantwortung oder Hoffnung, kreiert und zugleich differenzierte Zugänge gewährt.<sup>91</sup> Diese lösen jeweils spezifische Formen der kognitiven Aktivierung aus, etwa im Sinne des Theologisierens und Philosophierens, die miteinander korrelieren.<sup>92</sup> Mehrperspektivität und Ambiguitätstoleranz werden dabei nicht als störende Elemente betrachtet, sondern als Chance für den gesamten Lernprozess genutzt.<sup>93</sup> Die Religionsphilosophie fungiert somit nicht nur als ‚Brücke‘ zwischen den Fächern, sondern auch als ‚Strukturbedingung‘ einer kooperativen Didaktik des Religiösen. Diese entgrenzt und vertieft konzeptionelle Ansätze beider Fächer gleichermaßen, macht sie übersetzungsfähig und bereichert sie in perspektivischer Hinsicht.<sup>94</sup>

---

85 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 47–61.

86 Vgl. Novakovits, David (2023) 86.

87 Vgl. Kropač, Ulrich (2019) 222–223.

88 Vgl. u. a.: Habermas, Jürgen (2009).

89 Vgl. Thomas, Philipp (2023) 83–85.

90 Vgl. ebd. 87–91.

91 Vgl. Novakovits, David (2023) 76.

92 Vgl. Pemsel-Maier, Sabine (2021) 123.

93 Vgl. Boehme, Katja / Petermann, Hans-Bernhard (2022) 202–217.

94 Vgl. Reuter, Michael (2014) 355–358.

Allerdings bedarf die Einordnung der Religionsphilosophie als integrative ‚Brücke‘ oder gar als ‚Strukturbedingung‘ einer kooperativen Didaktik des Religiösen einer kritischen Relativierung. Auch ein transversal angelegter Zugang beruht auf bestimmten Voraussetzungen, die aus philosophischen oder theologischen Traditionen hervorgehen können. Dadurch entsteht das Risiko einer subtilen Normativität, durch die die Eigenlogik religiöser und säkularer Ausdrucksformen überlagert oder in ihrer Vielstimmigkeit eingeschränkt wird. Die angestrebte Übersetzungsfähigkeit könnte in solchen Fällen in eine asymmetrische Vereinnahmung umschlagen, wenn religiöse oder säkulare Inhalte den Maßstäben einer eng definierten Rationalität angepasst werden sollen.<sup>95</sup>

### 3. Didaktische Leitlinien zur kooperativen Erschließung des Religiösen

Um den hohen Abstraktionsgrad der bisherigen Überlegungen nicht allein im Theoretischen zu belassen, werden im Folgenden exemplarische didaktische Leitlinien skizziert. Diese können eine kooperative Erschließung des Religiösen im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht unterstützen. Dabei handelt es sich nicht um ausformulierte methodische Ansätze oder verbindliche Handlungsanweisungen, sondern um grundlegende, aus der zuvor beleuchteten religionsphilosophischen Transversalität abgeleitete Komponenten kooperativer Bildungsprozesse. Sie knüpfen an etablierte struktur- und prozessorientierte Modelle der Ethik-/Philosophiedidaktik<sup>96</sup> – insbesondere diejenigen von E. Martens<sup>97</sup> und R. Sistermann<sup>98</sup> – sowie an das von T. Sundermeier<sup>99</sup> entwickelte Modell interkulturellen Verstehens an. Insgesamt dienen sie einer vorläufigen, bildungsorientierten Operationalisierung unterschiedlicher Rationalitätsstile und deren produktiver Verknüpfung für heterogene Lerngruppen, ohne die Komplexität des Religiösen zu reduzieren. Dazu gehören:<sup>100</sup>

#### Leitlinie I: Phänomenologische Sensibilisierung – Wahrnehmungsräume des Religiösen öffnen

95 Vgl. Suhner, Jasmine (2019) 116–118; vgl. auch: Kaloudis, Anke (2012) 14–15.

96 Für eine systematische Übersicht zentraler didaktischer Modelle der Ethik- und Philosophiedidaktik vgl. u. a.: Peters, Martina / Peters, Jörg (Hrsg.) (2024).

97 Vgl. Martens, Ekkehard (2005) 65–95.

98 Vgl. Sistermann, Rolf (2008) 299–305.

99 Vgl. Sundermeier, Theo (1996) 153–173.

100 Die Reflexion dieses Abschnitts knüpft an die von M. Chrostowski ausgearbeiteten Ebenen einer gemeinsamen Exploration des Religiösen in heterogenen Lerngruppen an, die dort in Form eines „Baum-Modells“ strukturiert wurden; vgl. Chrostowski, Mariusz (2026) s.o.

Zentral bei einer kooperativen Erschließung des Religiösen ist die Frage, wie sowohl religiöse als auch säkulare Phänomene überhaupt in den Fokus gerückt werden. Didaktisch erfordert dies eine phänomenologische Grundhaltung, in der Lernende die Praxis der *Epoché* (= Enthaltung bzw. Zurückhaltung im Urteilen) einüben.<sup>101</sup> Sie nehmen religiöse und säkulare Ausdrucksformen – etwa Orte, Rituale, Texte, Bilder, Musik oder biografische Szenen – aufmerksam wahr, ohne sie vorschnell zu bewerten oder in vertraute Deutungsmuster zu verfallen.<sup>102</sup> Dieser Prozess der phänomenologischen Sensibilisierung umfasst die bewusste Irritation selbstverständlicher Wahrnehmungshaltungen, die Konzentration auf eine präzise Beschreibung statt auf unmittelbare Interpretation sowie die Reflexion der eigenen Intentionalität im Sinne eines ‚Etwas-als-Etwas-Wahrnehmens‘.<sup>103</sup> Dadurch werden Denkbewegungen greifbar, die den Lernenden die Tatsache bewusst machen, dass Wahrnehmung perspektivabhängig und veränderbar ist.<sup>104</sup> Insgesamt sollte ein solches Vorgehen zu einem weltanschaulich offenen Zugang zum Religiösen verhelfen, bei dem subjektive (Denk-)Erfahrungen ernst genommen werden und der zugleich auf gegenseitige Verständigung ausgerichtet ist.<sup>105</sup>

## Leitlinie II: Analytisch-hermeneutische Strukturierung – Deutung als Vorraum des Theologisierens und Philosophierens

Die zweite Leitlinie fokussiert die analytisch-hermeneutische Strukturierung religiöser und säkularer Deutungsmuster. Analytisches Arbeiten richtet den Blick auf begriffliche Klärung, Strukturrekonstruktion und Argumentationsprüfung,<sup>106</sup> während hermeneutisches Verstehen Bedeutungsvarianten, Kontexte und subjektive Lesarten erschließt.<sup>107</sup> Didaktisch leitend ist dabei, zentrale Begriffe, Argumentationsfiguren und symbolische Ordnungen aufzuzeigen, unterschiedliche Deutungen – religiöse, säkulare und individuelle – explizit zu markieren und zueinander in Beziehung zu setzen.<sup>108</sup> Zudem lässt sich der Verstehensakt als eine Haltung beschreiben, die Momente möglicher Selbsttranszendenz miteinbeziehen kann. Damit ist die Bereitschaft gemeint, sich durch die Perspektive des

---

101 Vgl. Engel, Renate (2020) 32–33.

102 Vgl. Wirtz, Markus (2022) 52.

103 Vgl. Engel, Renate (2020) 33.

104 Vgl. ebd. 33–34.

105 Vgl. Dewey, John (1993) 187.

106 Vgl. Kanterian, Edward (2004) 7.

107 Vgl. Bussmann, Bettina (2024) 29.

108 Vgl. Zehnpfennig, Barbara (2021) 194.

anderen herausfordern zu lassen, ohne dies normativ zu verabsolutieren.<sup>109</sup> Auf dieser Grundlage erhält die kooperative Didaktik des Religiösen ihr spezifisches Profil: Der Religionsunterricht steuert symbolisch-narrative und traditionsbezogene Tiefenschichten bei, während der Ethik-/Philosophieunterricht die Begriffsarbeit und argumentative Klärung stärkt. So wird weltanschauliche Pluralität nicht beliebig, sondern analytisch-hermeneutisch strukturiert und Deutung kann als Vorraum des Theologisierens und Philosophierens wirksam werden, ohne in bloße Kontextualisierung oder Relativismus abzugleiten.<sup>110</sup>

### Leitlinie III: Dialektisch-spekulative Reflexionsräume – Stimulierung einer (Teil-)Identifikation

Eine dialektisch-spekulative Auseinandersetzung mit religiösen und säkularen Phänomenen markiert den Übergang von der ersten Wahrnehmung und Deutung zu einem reflexiven, perspektivwechselnden Denken.<sup>111</sup> Dabei sollen Lernende Widersprüche erkennen, begründete Positionen formulieren, konträre Sichtweisen gegenüberstellen und hypothetische Szenarien entwickeln – stets in einer ihrem Entwicklungsniveau angemessenen Komplexität.<sup>112</sup> Aus (religions-)philosophischer Sicht basiert dieses Vorgehen auf der Einsicht, dass Begriffe keine Abbilder der Wirklichkeit sind, sondern eigene Deutungslogiken hervorbringen. Religionsphilosophie vermittelt daher zwischen abstrakten Denkbewegungen und realen Erfahrungswelten. Dieser Transfer – vom Begriff zur konkreten Weltdeutung – bildet das entscheidende Potenzial dialektisch-spekulativen Arbeitens in kooperativen Bildungsprozessen.<sup>113</sup> Didaktisch lässt sich dies als gestuftes Verfahren fassen: Zunächst werden Gegenstände markiert, dann werden Spannungen aufgespürt, Prozesshaftigkeit analysiert, Kritik formuliert und schließlich Alternativen entwickelt – ein Wechselspiel von selbstständiger und angeleiteter Problemarbeit.<sup>114</sup> Dadurch entstehen in kooperativen Lernprozessen Räume reflexiver (Teil-)Identifikation: Schüler:innen erproben fremde Perspektiven, ohne sie übernehmen zu müssen, und erweitern so ihre Fähigkeit zur Selbst- und Fremdreflexion.<sup>115</sup> Das Ziel ist keine radikale Subjekttransformation, sondern eine langfristige Ermächtigung des Selbst.<sup>116</sup>

---

109 Vgl. Zehnpfennig, Barbara (2021) 183.

110 Mehr dazu: Pemsel-Maier, Sabine (2021).

111 Vgl. Martens, Ekkehard (2005) 54.

112 Vgl. ebd.

113 Vgl. Holz, Hans H. (2005) 224.

114 Vgl. Ohrt, Connor (2024) 46–49.

115 Vgl. Sistermann, Rolf (2012) 298.

116 Vgl. u. a.: Aloni, Nimrod (2013) 1–15; Domsgen, Michael (2023) 183–191.

#### Leitlinie IV: Konvivenz als performative Zielgestalt – gemeinsames Handeln in wertschätzender Differenz

Erst im Übergang zu einer pragmatisch-sozialen Dimension entfalten die drei zuvor beschriebenen Zugänge – phänomenologische Wahrnehmung, analytisch-hermeneutische Deutung und dialektisch-spekulative Reflexion – ihre Wirkung. Dies macht deutlich, dass die Auseinandersetzung mit religiösen und säkularen Phänomenen nicht auf der kognitiven Ebene verharret, sondern gemeinsames Handeln, Begegnung und Aushandlung impliziert. Theoretisch stützt sich dies einerseits auf pragmatistische Ansätze, wie sie bei W. James und J. Dewey zu finden sind, die das Religiöse an lebensweltliche Praxis binden.<sup>117</sup> Andererseits stützt sie sich auf T. Sundermeiers Konzept der Konvivenz,<sup>118</sup> das ein Zusammenleben in wertschätzender Differenz beschreibt. Dieses bezeichnet die Bereitschaft, fremde Perspektiven wahrzunehmen, ohne sie zu vereinnahmen, sowie die Bereitschaft, Handlungsräume zu eröffnen, in denen Verständigung, Konfliktfähigkeit und Anerkennung praktisch eingeübt werden können.<sup>119</sup> Religiös-weltanschauliche Vielfalt ist dabei keine Wahloption, sondern eine gegebene Bedingung schulischer und gesellschaftlicher Kontexte. Kooperative Bildungsprozesse zwischen Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht können Orte schaffen, an denen das notwendigerweise partielle Verstehen des Fremden erprobt und in konkrete Gesten des Helfens, Lernens und Feierns überführt wird. Dadurch erhält die gemeinsame Exploration des Religiösen eine gesellschaftliche Tragweite, die für das friedliche Zusammenleben in einer pluralen Demokratie unverzichtbar ist.<sup>120</sup>

Die genannten vier Leitlinien eröffnen jeweils eigene Zugänge zur Erschließung religiöser und säkularer Phänomene. Diese reichen von einer achtsamen phänomenologischen Wahrnehmung über analytisch-hermeneutische Klärungen und reflexive Auseinandersetzungen bis hin zu Formen des gemeinsamen Handelns in wertschätzender Differenz. Zusammen ermöglichen sie eine vielfältige Annäherung an das Religiöse, die sowohl individuelle Erfahrungen als auch gemeinsames Verstehen berücksichtigt. Für die praktische Umsetzung solcher kooperativen Lernprozesse kommt es wesentlich auf die Art und Weise ihrer Gestaltung an. Dabei erfordert die professionelle Begleitung eine ausgeprägte Sensibilität dafür, in welchem Lernmodus – etwa Wahrnehmen, Deuten, Verhandeln oder

---

117 Vgl. u. a.: James, William (1928); Dewey, John (1993).

118 Vgl. Sundermeier, Theo (2012) 33.

119 Vgl. Sundermeier, Theo (1996) 13; zur Kritik an T. Sundermeiers Hermeneutik des Fremden vgl. u. a.: Boehme, Katja (2023) 256–259.

120 Vgl. Asbrand, Barbara (2000) 213.

Anwenden – sich eine Lerngruppe gerade befindet und welche anschließenden Schritte didaktisch tragfähig sind. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Anzeichen dafür zu erkennen, dass ein Wechsel des Anforderungsniveaus sinnvoll erscheint, beispielsweise von beschreibender Wahrnehmung zu interpretativer Deutung oder von Reflexion zu praktischer Umsetzung, ohne dabei die Gefahr einer kognitiven oder sozialen Überforderung aus den Augen zu verlieren.<sup>121</sup> Regelmäßige Phasen der Selbst- und Gruppenreflexion machen Erfahrungen, Unsicherheiten und Fortschritte sichtbar und ermöglichen eine gemeinsame Anpassung des weiteren Vorgehens.<sup>122</sup> Ebenso unerlässlich ist die Einsicht, dass kooperative Prozesse scheitern können, sowie die Bereitschaft, dieses Scheitern reflexiv aufzuarbeiten. Prozesssensibilität und Reflexionsschleifen verhindern verfrühte Übergänge – wie etwa vorschnelle normative Schlussfolgerungen – und tragen dazu bei, Konfliktpotenziale nicht zu umgehen, sondern sie in einem kontrollierten Lernraum produktiv zu thematisieren.<sup>123</sup> Damit wird die im religionsphilosophischen Teil geforderte (Ergebnis-)Offenheit auch prozessual gesichert.

#### 4. Conclusio

Auch wenn Religions- und Ethik-/Philosophieunterricht als Modi der Welterschließung beide der konstitutiven Rationalität zugeordnet werden können, sind sie, um mit H. von Hentigs Vergleich zu sprechen, nicht „austauschbar wie Geige und Flöte“<sup>124</sup>. Ihre jeweiligen epistemischen Logiken, Bildungstraditionen und Anspruchsprofile machen ein bloßes Nebeneinander ebenso unzureichend wie eine funktionale Verschmelzung. Genau hier eröffnet die Religionsphilosophie einen transversalen Reflexionsraum, in dem die wechselseitigen Normalitätsannahmen beider Fächer sichtbar, kritisierbar und anschlussfähig werden. Sie relativiert sowohl konfessionelle Binnenlogiken als auch implizite Prämissen diskursiver Rationalität und schafft damit die Grundlage für ein Verhältnis produktiver Differenz. Die abgeleiteten didaktischen Leitlinien – phänomenologische Öffnung, analytisch-hermeneutische Strukturierung, dialektisch-spekulative Reflexion, Konvivenz und prozessensible Steuerung – zielen daher nicht auf Angleichung, sondern auf eine konturierte Form tragfähigen Kooperierens. Sie ermöglichen eine gemeinsame Erschließung des Religiösen, ohne die Eigenständigkeit der Fächer zu unterlaufen oder ihre jeweiligen Potenziale zu mindern. So erschließt sich Kooperation als eine angemessene Antwort auf die Herausforde-

---

121 Vgl. Brüning, Ludger (2024) 14.

122 Vgl. Kuhn, Annette (2022).

123 Vgl. ebd.

124 Von Hentig, Hartmut (2009) 63.

rungen einer (post-)säkularen Gegenwart: Sie stärkt die Fähigkeit, religiös-weltanschauliche Pluralität kritisch zu deuten, begründet zu verhandeln und praktisch zu gestalten. Die Fächer bleiben wie „Geige“ und „Flöte“ verschieden – doch erst in ihrem Zusammenspiel entsteht ein Klang, der der Komplexität heutiger Sinn- und Orientierungsfragen gerecht wird. Hieran weiterzuarbeiten wäre auf beiden Seiten und auf Augenhöhe mehr als wünschenswert.

## Literaturverzeichnis

Alberts, Wanda / Junginger, Horst / Neef, Katharina / Wöstemeyer, Christina (Hrsg.) (2023). *Handbuch Religionskunde in Deutschland* (1. Aufl.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110694536>

Aloni, Nimrod (2013). Empowering dialogues in humanistic education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1–15. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00789.x>

Asbrand, Barbara (2000). *Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht: Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*. Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Baumert, Jürgen (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In Linda Reich / Jürgen Kluge / Nelson Killius (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Suhrkamp.

Boehme, Katja (2023). *Interreligiöses Begegnungslernen: Grundlegung einer interdisziplinären Didaktik* (1. Aufl.). Herder.

Boehme, Katja / Petermann, Hans-Bernhard (2022). Mehrperspektivität durch fächerkooperierenden Unterricht: Interreligiöses Begegnungslernen zwischen Schülerinnen und Schülern der Fächer des Religions- und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 30(1), 202–217. <https://doi.org/10.25364/10.30:2022.1.12>

Brüning, Barbara (Hrsg.) (2016). *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch* (3. Aufl.). Cornelsen.

Brüning, Ludger (2024). Lernwirksam und inklusiv – wie geht das? Kooperatives Lernen als Antwortversuch. *Lehren & Lernen*, 50(3), 11–16.

Bucher, Anton A. (2022). Religionsunterricht – Ethikunterricht: Mehr Konvergenzen als Divergenzen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 30(1), 34–50.

Bussmann, Bettina (2024). Philosophieren mit der 5-Finger-Methode. In Bettina Bussmann (Hrsg.), *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen: Grundlagen – Methoden – Praxis* (S. 21–48). Berliner Wissenschafts-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-66182-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-662-66182-6_2)

Casanova, José (1994). *Public religions in the modern world* (1. Aufl.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226190204.001.0001>

Chrostowski, Mariusz (2026). *Der Religionsunterricht und seine Alternativfächer: Grundlagen einer kooperativen Didaktik des Religiösen* (im Erscheinen)

Churchland, Paul M. (1981). Eliminative materialism and the propositional attitudes. *The Journal of Philosophy*, 78(2), 67–90. <https://doi.org/10.5840/jphil198178268>

Comtesse, Dagmar (2021). Ethikunterricht zwischen liberaler Neutralitätsannahme und kommunitaristischer Wertevermittlung. In Minkyung Kim / Tobias Gutmann / Jan Friedrich / Katharina Neef (Hrsg.), *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität* (S. 41–63). Barbara Budrich.

Dewey, John (1993). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (3. Aufl.). Beltz.

Domsgen, Michael (2022). Von heimlichen und offenen Normalitäten – Was unser Nachdenken über Konfessionslosigkeit offenbart. In Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 29–45). Herder.

Domsgen, Michael (2023). Empowerment as critical religious pedagogy. *Theology Today*, 80(2), 183–191. <https://doi.org/10.1177/00405736231172692>

Domsgen, Michael (2025). Religiöse Bildung zwischen Nice-to-have und schlicht bedeutungslos. Herausforderungen für eine säkularitätsfähige Religionspädagogik. In Klaus König / Claudia Mayer / Mariusz Chrostowski (Hrsg.), *Mehr als ein Nice-to-Have. Begründungen für religiöse Bildung* (S. 45–56). Kohlhammer.

Domsgen, Michael / Hahn, Matthias / Raupach-Strey, Gisela (Hrsg.) (2003). *Religions- und Ethikunterricht in der Schule der Zukunft* (1. Aufl.). Klinkhardt.

Domsgen, Michael / Witten, Ulrike (2022). Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland. In Michael Domsgen / Ulrike Witten (Hrsg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 17–72). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457801-002>

Domsgen, Michael / Witten, Ulrike (Hrsg.) (2022). *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (1. Aufl.). Transcript.

<https://doi.org/10.14361/9783839457801-fm>

Dressler, Bernhard (2010). Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen. Mangels repräsentativer Daten zwei Schlaglichter aus dem eigenen Erfahrungsumfeld. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 62(2), 112–128. <https://doi.org/10.1515/zpt-2010-0203>

Dressler, Bernhard (2015). Religionsunterricht ist kein Werteunterricht. Eine evangelische Perspektive. In Eva-Maria Kenngott / Rudolf Englert / Thorsten Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 31–45). Kohlhammer.

Engel, Renate (2020). Kants Lehre vom „Ding an sich“ und ihre Bedeutung für die philosophische Bildung. In Christian Th. Thein (Hrsg.), *Philosophische Bildung und Didaktik: Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven* (S. 9–36). J. B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4_2)

Feldmann, Klaus (2023). Erfahrung und religiöse Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht. In René Torkler / Markus Tiedemann (Hrsg.), *„Wie hast Du's mit den Religionen?“: Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht* (S. 99–111). Thelem.

Fowid (2024). *Religions- und Ethikunterricht 2023/2024*. Abgerufen am 15. Oktober 2025, von <https://fowid.de/meldung/religions-und-ethikunterricht-20232024>

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2024). *Pisa Offensive. Mehr vom Gleichen – wer soll's machen?* Abgerufen am 20. Oktober 2025, von <https://www.gew-bayern.de/presse/detailseite/mehr-vom-gleichen-wer-solls-machen>

Grätzel, Stephan (2005). Religionskritik. In Christoph Auffarth / Jutta Bernard / Hubert Mohr / Agnes Imhof / Silvia Kurre, *Metzler Lexikon Religion: Gegenwart – Alltag – Medien* (S. 1340–1343). JB Metzler.

Habermas, Jürgen (2003). Glauben und Wissen: Friedenspreisrede 2001. In Jürgen Habermas, *Zeitdiagnosen: Zwölf Essays 1980–2001* (S. 249–262). Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (2009). *Zwischen Naturalismus und Religion: Philosophische Aufsätze* (1. Aufl.). Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie. Bd. 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen. Bd. 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Suhrkamp.

Hailer, Martin (2014). *Religionsphilosophie*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838541839>

Heger, Johannes (2018). *Ideologiekritik*. Abgerufen am 11. November 2025, von <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100113/>

Hock, Johanna / Käbisch, David (2023). Von der Makro- zur Mikroebene. Die Pluralitätsfähigkeit des Religionsunterrichts und seiner Organisationsformen im Spiegel der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22(2), 331–350. <https://doi.org/10.23770/tw0317>

Hofhues, Sandra (2013). *Lernen durch Kooperation. Potenziale der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts* (1. Aufl.). Wochenschau Verlag.

Holz, Hans Heinz (2005). Die spekulative Methode. In ders. (Hrsg.), *Weltentwurf und Reflexion: Versuch einer Grundlegung der Dialektik* (S. 223–247). J. B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-00092-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-476-00092-7_9)

Holze, Erhard / Pfister, Stefanie (2019). *100 Rechtsfragen zu Religionsunterricht und Schule. Konkret, juristisch, kompetent* (1. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702525>

ISB Bayern (2025a). *Katholische Religionslehre 7*. Abgerufen am 11. November 2025, von <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/katholische-religionslehre>

ISB Bayern (2025b). *Ethik 7*. Abgerufen am 11. November 2025, von <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/ethik>

James, William (1928). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. Longmans, Green and Co.

Joas, Hans (2020). *Faith as an option: Possible futures for Christianity* (2. Aufl.). Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804792783>

Kalbheim, Boris / Ziebertz, Hans-Georg (2010). Unter welchen Rahmenbedingungen findet Religionsunterricht statt? Religionsunterricht – Ethik – LER – Religionskunde. In Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. Neuausgabe (S. 302–320). Kösel.

Kaloudis, Anke (2012). „Auf der Grenze“ – Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich (1. Aufl.). Kassel University Press.

Kanterian, Edward (2004). *Analytische Philosophie* (1. Aufl.). Campus Verlag.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2011). *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen*. EKD.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2018). *Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen*. EKD.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2023). *Wie hältst du's mit der Kirche? – Zur Bedeutung der Kirche in der Gesellschaft. Ergebnisse der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*. EKD.

König, Klaus / Kropač, Ulrich (2021). „learning from religion“. Religionspädagogische Herausforderungen im Blick auf eine Existenzfrage des Religionsunterrichts – eine Replik auf Georg Langenhorst. In Abdel-Hafiez Massud / Christian Hild (Hrsg.), *Religiöse Bildung bis 2030: Hürden und Chancen* (S. 196–212). Verlag Empirische Pädagogik.

Kriesel, Peter (2017). Rahmenvorgaben für die Ethikfächer. In Rolf Roew / Peter Kriesel (Hrsg.), *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts* (S. 11–27). Julius Klinkhardt.

Kropač, Ulrich (2011). Offenbarung und Religionsunterricht: Prinzipien und Lernwege. *Religionsunterricht an höheren Schulen: rhs*, 54(2), 82–91.

Kropač, Ulrich (2019). *Religion – Religiosität – Religionskultur: Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule* (1. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036161-4>

Kropač, Ulrich (2021). Religiöse Bildung. In ders. / Ulrich Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 17–28). Kohlhammer.

Kropač, Ulrich / Riegel, Ulrich (Hrsg.) (2021). *Handbuch Religionsdidaktik* (1. Aufl.). Kohlhammer.

Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hrsg.) (2022). *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (1. Aufl.). Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451840463-1>

Kropač, Ulrich / Schambeck, Mirjam (Hrsg.) (2025). *Religiöse Bildung in einer zunehmend religionslosen Gesellschaft. Fundierungen und Perspektiven* (1. Aufl.). Herder.

Kuhn, Annette (2022). *Lernsetting: Wie kann kooperatives Lernen gelingen?* Deutsches Schulportal. Abgerufen am 30. Oktober 2025, von <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/wie-kann-kooperatives-lernen-gelingen/>

Lott, Jürgen (2006). Religionsunterricht in Deutschland. In Hans-Jochen Gamm / Thomas Gatzemann / Wolfgang Keim / Dieter Kirchhöfer / Gernot Steffens / Christoph Uhlig / Wolfgang Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2005. Religion – Staat – Bildung* (S. 143–162). Peter Lang.

Luckmann, Thomas (1967). *The invisible religion* (1. Aufl.). Macmillan.

Lyotard, Jean-François (1983). *Der Widerstreit* (1. Aufl.). Wilhelm Fink.

Martens, Ekkehard (2005). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (2. Aufl.). Hannover.

Mette, Norbert (2021). Religiöse Bildung in einer religiös sich transformierenden Gesellschaft. In Andrea Lehner-Hartmann / Viera Pirker (Hrsg.), *Religiöse Bildung – Perspektiven für die Zukunft. Interdisziplinäre Impulse für die Religionspädagogik und Theologie* (S. 81–105). Matthias Grünewald.

Meyer-Blanck, Michael (1998). Positionalität oder Neutralität? Die Vermittlung von Religion und Ethik in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 50(4), 432–437. <https://doi.org/10.1515/zpt-1998-500409>

Nagel, Alexander-Kenneth (2023). Religiöse Pluralisierung als Kooperationsanlass? Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit von konfessioneller Religions- und Ethikdidaktik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22(2), 70–80. <https://doi.org/10.23770/tw0300>

Nida-Rümelin, Julian / Irina Spiegel / Markus Tiedemann (Hrsg.) (2017). *Handbuch Philosophie und Ethik*. Bd. 1: Didaktik und Methodik (2. Aufl.). Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838586908>

Novakovits, David (2023). Eine religionsphilosophische Religionspädagogik? Gedanken über Religionsphilosophie als (theologische) Bezugsdisziplin der Religionspädagogik ausgehend von einer Überlegung Norbert Mettes. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 31(2), 71–87. <https://doi.org/10.25364/10.31:2023.2.5>

Ohly, Lukas (2017). Die absurde Alternative von Ethik- und Religionsunterricht. Ein logisch-ethischer Kommentar. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16(2), 260–274. <https://doi.org/10.23770/tw037>

Ohrt, Connor (2024). Dialektische Methode. In Stefan J. Jelonnek / Connor Ohrt (Hrsg.), *Theorie und Praxis philosophischer Methoden: Eine Bildungsinitiative* (S. 25–56). Universitätsbibliothek Kiel. <https://doi.org/10.38071/2024-00979-3>

Pemsel-Maier, Sabine (2021). Philosophieren mit PhilosophInnen! – Theologisieren mit TheologInnen? Welche Impulse die Philosophiedidaktik für die Religionsdidaktik bereithält. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(1), 110–123. <https://doi.org/10.25364/10.29:2021.1.7>

Petermann, Hans-Bernhard (2003). *Religion zur Erfahrung bringen. Bausteine einer Didaktik des Religiösen* [Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2002]. Abgerufen am 21. November 2025, von <https://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/3517>

Petermann, Hans-Bernhard (2022). Religiöse Bildung im Philosophie-/Ethik-Unterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 30(1), 51–68. <https://10.25364/10.30:2022.1.4>

Petermann, Hans-Bernhard (2023). >Interreligiöses Begegnungslernen< unter Beteiligung des Fachs Philosophie/Ethik? Erfahrungen mit kooperativem Projekt-Unterricht der Fächergruppe Philosophie/Religion. In René Torkler / Markus Tiedemann (Hrsg.), *„Wie hast Du's mit den Religionen?“: Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht* (S. 219–230). Thelem.

Peters, Martina / Peters, Jörg (Hrsg.) (2024). *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte* (3. Aufl.). Felix Meiner Verlag. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-4560-1>

Pickel, Gert (2022). Religionsunterricht zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralisierung: Ein religionssoziologischer Kommentar. In Michael Domsgen / Ulrike Witten (Hrsg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 147–160). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457801-008>

Plantinga, Alvin (2000). *Warranted Christian Belief* (1. Aufl.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0195131932.001.0001>

Reuter, Michael (2014). *Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht: religionsphilosophische Grundlegung und fachdidaktische Perspektiven* (1. Aufl.). Logos.

Ricœur, Paul (1970). *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. Yale University Press. Abgerufen am 20. November 2025, von [https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Ricouer\\_Freud\\_and\\_Philosophy.pdf](https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Ricouer_Freud_and_Philosophy.pdf)

- Riedenauer, Markus (2007). *Pluralität und Rationalität. Die Herausforderung der Vernunft durch religiöse und kulturelle Vielfalt nach Nikolaus Cusanus* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Roose, Hanna (2023). Kindertheologie als Schwester der Kinderphilosophie. Ein Vergleich graduell unterschiedlicher Subjektorientierungen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22(2), 139–156. <https://doi.org/10.23770/tw0304>
- Sajak, Clauß P. (2021). Kompetenzorientierung. In Ulrich Kropač / Ulrich Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 341–352). Kohlhammer.
- Schambeck, Mirjam / Kropač, Ulrich (2022). Thesen in bilanzierender Absicht. In dies. (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 355–378). Herder.
- Schmidt, Heinz (1984). *Didaktik des Ethikunterrichts II. Der Unterricht in Klasse 1–13* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Schröder, Bernd (2021). *Religionspädagogik* (2. Aufl.). Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-159585-1>
- Schröder, Bernd / Emmelmann, Moritz (Hrsg.) (2018). *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (1. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783788733100>
- Schweitzer, Friedrich (2018). Religionsunterricht und Ethikunterricht: Gegen-, Neben- oder Miteinander? In Bernd Schröder / Moritz Emmelmann (Hrsg.), *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation* (S. 301–316). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783788733100.301>
- Schwillus, Harald (2022). Zahlen und Fakten zu konfessionslosen Schüler:innen in Ost und West. In Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 46–59). Herder.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Die deutschen Bischöfe 80*. DBK.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Die deutschen Bischöfe 103*. DBK.
- Sistermann, Rolf (2008). Unterrichten nach dem Bonbonmodell. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 30, 299–305.

Sistermann, Rolf (2012). Der Sinn des Lebens – Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem „Bonbon-Modell“. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 34(4), 296–306.

Suhner, Jasmine (2019). *Menschenrechtspädagogische Bezugsfelder öffentlicher religiöser Bildung: Theologisch-religionspädagogische Grundsatzüberlegungen, Konkretisierungen & Perspektiven mit besonderer Berücksichtigung des Bildungskontexts Schweiz* [Dissertation, Universität Zürich]. Abgerufen am 21. November 2025, von <https://www.zora.uzh.ch/server/api/core/bitstreams/b1f1c787-b120-4292-87f9-2c19f8d4059e/content>

Sundermeier, Theo (1996). *Den Fremden verstehen: Eine praktische Hermeneutik* (1. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Sundermeier, Theo (2012). Konvivenz: Ein Modell für Europa? *International Journal of Orthodox Theology*, 3(4), 33–51.

Taylor, Charles (2007). *A secular age* (1. Aufl.). Harvard University Press.

Thomas, Philipp (2023). Vernunft und Religion sind keine Gegensätze. In René Torkler / Markus Tiedemann (Hrsg.), *„Wie hast Du's mit den Religionen?“: Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht* (S. 83–98). Thelem.

Tiedemann, Markus (2019). *Ethik ist wichtiger als Religion*. Abgerufen am 15. November 2025, von <https://www.fr.de/kultur/ethik-wichtiger-religion-11048058.html>

Tiedemann, Markus (2022). Aufgeklärte Skepsis. Religionsunterricht aus philosophiedidaktischer Perspektive. In Michael Domsgen / Ulrike Witten (Hrsg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 247–255). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457801-017>

Torkler, René (2022). Religion als Ressource – Überlegungen zur Thematisierung des Gegenstandsbereichs Religion im Rahmen philosophisch-ethischer Bildungsprozesse. In Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall: Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 201–220). Herder.

Torkler, René / Pohl-Patalong, Uta (2023). Zwischen Neutralität und Positionalität – Perspektiven von Religions- und Philosophielehrkräften im Dialog. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22(2), 120–138. <https://doi.org/10.23770/tw0303>

Torkler, René / Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2023). *„Wie hast Du's mit den Religionen?“ Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht* (1. Aufl.). Thelem.

Verband der Katholischen Religionslehrer und Religionslehrerinnen an den Gymnasien in Bayern e.V. (2024). *KRGB Stellungnahme zu: „GEW: Religionsunterricht ist nicht mehr zeitgemäss (und bindet zu viele Ressourcen)“*. Abgerufen am 20. Oktober 2025, von <https://www.krgb.org/gew-religionsunterricht-ist-nicht-mehr-zeitgemaess-und-bindet-zu-viele-ressourcen/>

Von Hentig, Hartmut (2009). Anmerkungen zur religiösen Bildung in der Gegenwart. *epd-Dokumentation*, 20, 57–67.

Welsch, Wolfgang (1996). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft* (1. Aufl.). Suhrkamp.

Widl, Maria (2023). Jean-François Lyotard, Der Widerstreit. *Zeitschrift für Pastoraltheologie*, 43(2), 177–186.

Wilhelm, Christian (2023). Religionsunterricht ist kein Ersatz für Philosophieunterricht – Gott ist kein Argument. In René Torkler / Markus Tiedemann (Hrsg.), *„Wie hast Du's mit den Religionen?“ Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht* (S. 140–153). Thelem.

Wirtz, Markus (2022). *Religionsphilosophie. Eine Einführung* (1. Aufl.). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05711-2>

Wobser, Florian / Thomas, Philipp (Hrsg.) (2025). *Philosophische Bildung neu denken. Perspektiven auf die Vielfalt der Vernunft* (1. Aufl.). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839474044-fm>

Woppowa, Jan (2025). Doing Cooperation: Praxeologische Perspektiven auf den kooperativen Religionsunterricht. *Praktische Theologie*, 60(3), 175–183. <https://doi.org/10.14315/prth-2025-600310>

Wöstemeyer, Christina (2023). Systematischer Überblick: Religions- und ethikbezogener Unterricht in Deutschland. In Wanda Alberts / Horst Junginger / Katharina Neef / Christina Wöstemeyer (Hrsg.), *Handbuch Religionskunde in Deutschland* (S. 21–60). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110694536-002>

Zehnpfennig, Barbara (2021). Die analytisch-hermeneutische Methode. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 69(2), 171–196. <https://doi.org/10.1515/dzph-2021-0015>

Zilleßen, Dietrich (2011). Aufgeklärter Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 63(3), 262–273. <https://doi.org/10.1515/zpt-2011-0307>