

Warum Demokratie auf eine pluralistische Religionskunde angewiesen ist

Ein Kommentar aus Sicht des Beutelsbacher Konsenses der politischen Bildung

Andreas Petrik

Nun sag', wie hast du's mit der Religion?
Du bist ein herzlich guter Mann,
Allein ich glaub', du hältst nicht viel davon.
Gretchen zu Faust in der Szene »Marthens Garten«

Einleitung: Der fremde Blick

Als Politikdidaktiker gebeten zu werden, den Ist-Zustand des Religionsunterrichts zu kommentieren, ist wie eine Einladung zur fachfremden Hospitation. Ein seltener Vertrauensvorschuss, insbesondere in der Coronazeit, in der unzählige Menschen glauben, sich besser als international renommierte Wissenschaftler*innen mit dem Virus auszukennen. Daher behaupte ich gar nicht erst, den Gegenstand Religion anders verstehen zu können, als es einem nicht-religiösen Sozialwissenschaftler möglich ist: Ich wurde protestantisch in einer agnostischen Familie geprägt, habe mit Gewinn am (hochpolitischen!) evangelischen Religionsunterricht teilgenommen, wurde als »frei und kirchenkritisch Gläubiger« konfirmiert und bin mit 20 Jahren aus der Kirche ausgetreten. Wenn ich mir ein Weltanschauungs-Etikett aufklebe, dann ist es das des Existenzialisten in der Tradition von Albert Camus mit der Überzeugung, dass es keinen (göttlichen oder schicksalshaften) Sinn a priori gibt. Zugleich weiß ich, dass die menschliche Erfindung der Religion dazu beitragen kann, Sinn »herzustellen« und menschliche Krisen zu bewältigen.

Ich schreibe diesen Aufsatz also aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive. Diese prüft Denkgebäude darauf, welche Handlungsweisen sie faktisch erzeugen und inwiefern sie zur Aufklärung und Problemlösung beitragen. Mein Standpunkt will, wie Faust Gretchen entgegnet, »niemand sein Gefühl und seine Kirche rauben«, sondern fragen: »Religionsunterricht, wie hast du's mit der Kontroversität«?

1. Gedankenexperiment: Wäre Politikunterricht wie Religionsunterricht organisiert...

Wir schreiben das Jahr 2025. Nach bundesweiten Konferenzen führender Religionspädagog*innen und Politikdidaktiker*innen konnten die grün-schwarz-rot-gelbe Bundesregierung unter Bundeskanzlerin Annalena Baerbock sowie die Landesregierungen überzeugt werden, den Politikunterricht nach dem Vorbild des Religionsunterrichts radikal umzubauen. Das religionsdidaktische Konzept der »Positionalität« (vgl. Domsgen/Witten 2022: 59ff.) gab hier den Ausschlag. Der Politikunterricht liegt nun in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Bundestagsparteien. Um die jeweiligen politischen Wertorientierungen nicht zu verwässern, die bekanntlich tief emotional im Individuum verankert und daher relativ stabil sind (vgl. Klein/Pötschke 2004), wurden sechs bekenntnisorientierte Politikunterrichte eingerichtet: GPU (Grüner Politikunterricht), KPU (Konservativer Politikunterricht), FPU (Freiheitlicher Politikunterricht), SPU (Sozialdemokratischer Politikunterricht), LPU (Linker Politikunterricht) und PPU (Patriotischer Politikunterricht). Damit soll in Zukunft auch dem Elternrecht auf eigene politisch-kulturelle Prägung ihres Nachwuchses genüge getan werden. Zugleich sollen so der Nachwuchsmangel aller Parteien sowie die grassierende Politikverdrossenheit beseitigt werden. Das Angebot dieser Varianten kann jedoch bisher nicht flächendeckend bereitgestellt werden, da oft die Nachfrage fehlt. So finden wir in manchen Großstadtvierteln kaum PPU, manchmal sogar kaum KPU und in ostdeutschen Kleinstädten und Landkreisen besitzen GPU und FPU Seltenheitswert.

Dem Staat kommt die parteiübergreifende Aufgabe zu, die konfessionellen Politikunterrichte auf ihre Grundgesetzkonformität zu prüfen. Das führte schnell zu Klagen gegenüber dem PPU, der aber bis zu einer endgültigen Entscheidung des Verfassungsgerichts über ein Verbot der AfD, die im Jahr 2027 erwartet wird, weitergeführt werden darf. Versuche der CDU, den LPU zu verbieten, scheiterten mit der richterlichen Begründung, dass unser Grundgesetz offen ist für die Frage, ob unser Staat als säkularer demokratischer Sozialismus oder als christlich-soziale Marktwirtschaft organisiert wird. Anders verhält es sich mit den Ungleichwertigkeitsvorstellungen des PPU, die prinzipiell nicht mit demokratischen Prinzipien vereinbar sind.

Vier Bundesländer weichen von dieser Grundstruktur ab: Bremen führt einen nicht bekenntnisorientierten, rein politikkundlichen Politikunterricht in Landesverantwortung ein. In Berlin liegt der Politikunterricht ausschließlich in den Händen der Parteien und ist kein ordentliches Unterrichtsfach, darf aber in den Räumen der Schule stattfinden. Daneben gibt es einen freiwilligen überparteilichen Weltanschauungsunterricht, den der »Unpolitische Verband« (UV) verantwortet. In Brandenburg wurde das Fach »Lebensgestaltung – Parteien – Nichtwahl« (LPN) eingeführt, das nicht verpflichtend ist, wenn man an einem der bekenntnisorientierten Politikunterrichte teilnimmt. Hamburg schließlich wagt als einziges Land den »Politikunterricht für alle«, an dem alle Bundestagsparteien gleichberechtigt mitwirken.

Die Lehrer*innenausbildung wurde entsprechend angepasst: Grundständig ausgebildete Lehrer*innen beantragen mit ihrem Referendariat bei der zuständigen Partei eine vorläufige und nach erfolgreichem Abschluss eine endgültige Bevollmächtigung, die je nach Parteizugehörigkeit als grün, liberal, konservativ, links, sozialdemokratisch

oder patriotisch bezeichnet wird. Damit verfügen sie über die Genehmigung der jeweiligen Politikgemeinschaft, den Politikunterricht nach deren Grundsätzen zu erteilen. Im Rahmen sogenannter Gestellungsverträge können auch fachlich qualifizierte Parteifunktionär*innen Politikunterricht erteilen. Deren Anteil nimmt zu und sie unterrichten oft an mehreren Schulen gleichzeitig, um den enormen Politiklehrer*innenmangel auszugleichen.

Das mit der Meinungsfreiheit eng verknüpfte Recht auf politische Enthaltung, neuerdings »negative Politikfreiheit« genannt, führte schließlich dazu, zusätzlich ein politisch neutrales Ersatzfach einrichten zu müssen, das auf das schöne Akronym US hört: *Unpolitische Staatsbürgerkunde*. Inhaltlich geht es um Institutionenkunde, überparteiliche demokratische Werte und Parlamentarismuskritik. Hier versammeln sich Kinder von Nichtwähler*innen, spirituellen Parlamentarismusskeptiker*innen, Querdenker*innen und politisch Unentschlossenen, die aus Gewissensgründen den konfessionellen Politikunterricht abgewählt haben. Mittlerweile finden sich hier bundesweit ca. 20 % der schulpflichtigen Jugendlichen mit steigender Tendenz, was ungefähr dem Bevölkerungsanteil derer entspricht, die sich laut Leipziger Autoritarismusstudie von 2020 (vgl. Decker/Brähler 2020) besonders persönlich, sozial, ökonomisch und politisch benachteiligt (»depriviert«), wenig anerkannt und ohnmächtig fühlen, Autoritäten stark misstrauen und für Verschwörungserzählungen offen sind. Im oft als »politiklos« bezeichneten Ostdeutschland ist der Anteil des US am gesamten Politikunterricht mit über 50 % besonders hoch, aber es gibt auch markante US-Inseln in Westdeutschland.

Leider wird der US vielerorts fachfremd angeboten, weil der Unpolitische Verband (UV) zerstritten und nicht ausreichend sozialwissenschaftlich vernetzt ist, um den US konzeptionell auszugestalten. Oftmals werden diejenigen Lehrer*innen eines Kollegiums eingesetzt, die sich als besonders unpolitisch oder politikverdrossen einschätzen. Der Verband Parteipolitischer Politischer Unterweisung (PPU) der sechs konfessionellen Politikunterrichte moniert, dass im US Parteien und Parlamente zu wenig oder verzerrt unterrichtet würden. Die »Denkschrift zum grünen Politikunterricht« fordert daher kooperative Formate und betont das komplementäre Verhältnis von Politikunterricht und Unpolitischer Staatsbürgerkunde. In der Bevölkerung mehrten sich Stimmen, die angesichts steigender Parteien- und Politikverdrossenheit einen integrativen, weltanschaulich neutralen Politikunterricht fordern. Der PPU weist diese Forderung jedoch als utopisch zurück, weil die Interessen der verschiedenen Politikgemeinschaften unvereinbar seien.

2. Wie vertragen sich Religionsunterricht und Beutelsbacher Konsens?

Das obige Gedankenexperiment wirkt komisch und absurd, obwohl es exakt diejenigen Argumente und Strukturen auf einen parteipolitischen Politikunterricht überträgt, die einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht begründen. Inwiefern diese Absurdität bloß an einem sehr unterschiedlichen Gegenstand liegt oder ob dieser doch erstaunlich verwandt ist, versuche ich im Folgenden zu klären. Dazu nutze ich den Beutelsbacher Konsens, der 1976 nach den politischen Grabenkämpfen der 1960er und

frühen 1970er als implizites Ergebnis einer politikdidaktischen Tagung von einem Teilnehmer ausformuliert wurde (gegenderte Form hinzugefügt):

»1. *Überwältigungsverbot*: Es ist nicht erlaubt, die Schüler*in [...] im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der »Gewinnung eines selbständigen Urteils« zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle der Lehrer*in in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit der Schüler*in.

2. *Kontroversgebot*: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. [...] Wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob die Lehrer*in nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d.h. ob sie nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schüler*innen [...] von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. [...]

3. *Interessenorientierung*: Die Schüler*in muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und ihre eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen. [...]« (Wehling 1977, 179f.; vgl. auch Reinhardt 2018, 29ff.)

Es handelt sich dabei um universelle, allgemeindidaktische Prinzipien, die alle drei Beziehungspunkte des didaktischen Dreiecks behandeln (vgl. Petrik 2013: 18ff.): Das Kontroversgebot bezieht sich auf das Verhältnis von Gegenstand und Lehrer*in, das Überwältigungsgebot auf die Interaktion zwischen Lehrer*in und Schüler*innen und die Interessenorientierung auf das Verhältnis von Schüler*innen und Gegenstand. Der Beutelsbacher Konsens ist nicht rechtsverbindlich, allerdings transportiert er demokratische Werte wie Pluralismus, Gerechtigkeit und Informationsfreiheit (Kontroversgebot), Meinungsfreiheit, Glaubensfreiheit und Toleranz (Überwältigungsverbot) sowie freie Entfaltung der Persönlichkeit und das Recht auf Teilhabe (Interessenorientierung). Aufgrund der »politischen Bedeutung religiöser Bildung« (Herbst 2019: 153) wurde der Beutelsbacher Konsens in der Religionspädagogik gründlich rezipiert (vgl. die Besprechung in Herbst 2019).

2.1 Kontroversgebot

Dem Kontroversgebot zu folgen heißt für die Lehrer*in, möglichst »das objektive Ganze« des Faches zu repräsentieren und homogene Lerngruppen mit unbekannten Perspektiven zu konfrontieren. Der Religionspädagoge Willems formuliert, »dass das, was im Blick auf Religion in Kirche und Gesellschaft umstritten ist, auch im Unterricht als kontrovers erscheinen muss« (Willems 2010: 291). Demnach soll z.B. der Schöpfungsglauben mit der Evolutionslehre konfrontiert werden und sollen ethische Fragen theologisch und außertheologisch erstritten werden. Ähnlich schlägt der Politikdidaktiker Grammes (2016) vor, z.B. Müntzer argumentativ gegen Luther antreten zu lassen. Auch

innerkonfessionelle Kontroversen werden immer wieder angeführt, die religiöse Entwicklungsdynamiken verdeutlichen und einseitige Vorurteile abbauen helfen.

Kann es jedoch ausreichen, nur intrareligiöse Kontroversen zu betrachten oder müsste man nicht auch die Konflikte zwischen verschiedenen Religionen und zwischen Gläubigen und Nicht-Gläubigen gleichberechtigt einbeziehen? In Willems' Auslegung ist der »Blick der Gesellschaft auf Religion« bereits enthalten – interessanterweise aber nicht derjenige der (Religions-)Wissenschaft. Herbst schreibt: »Dabei ließe sich an die politikdidaktischen Deutungsstreitigkeiten anknüpfen und eine spezifisch konfessionelle Positionalität einspeisen« (Herbst 2019: 157). Mit dem Stichwort »Positionalität« kommt m.E. ein grundlegend konträrer Umgang beider Fächer mit Kontroversität zum Ausdruck. Umstritten sind in der Politikdidaktik engere und weitere Politikbegriffe, engere politikwissenschaftliche versus breitere sozialwissenschaftliche Theoriebezüge sowie handlungsorientiert-demokratiepädagogische versus wissensorientiert-kognitivistische Methodiken (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2015). Konsens ist dagegen, dass alle einflussreichen politischen Weltanschauungen gleichberechtigt behandelt werden müssen, allerdings immer unter der kritischen Prüfung ihres (un)demokratischen Gehalts. Das Phänomen des Politischen wird also zumindest seit den späten 1970er Jahren didaktisch integrativ und inklusiv gedacht, weil es seine Natur ist, verschiedene Interessen zu koordinieren. Religion dagegen wird immer schon identitär und exklusiv gedacht, weil nicht das Miteinander verschiedener Vorstellungen, sondern die Einwurzlung, das Hineinwachsen in eine partikulare Deutungsvariante von Welt fokussiert wird.

Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, im Religionsunterricht eine »Binnenperspektive« und die »authentische Begegnung« (Domsgen/Witten 2022: 57; 59) mit einer bestimmten, möglichst von der Lehrer*in repräsentierten religiösen Erfahrung zu ermöglichen. Eine atheistische oder agnostische Lehrer*in könnte diese Begegnung kaum anbahnen. Auch wenn sich heutiger Religionsunterricht offenbar nicht mehr als Wahrheitsverkündung, sondern als Deutungsangebot versteht (vgl. ebd.: 61), so bleibt doch der grundsätzliche »Wahrheitsanspruch« (Willems 2010: 281) eines spezifischen geistigen Traditionsgebäudes: (Christliche) Religion soll als »prägender Kultur- und Bildungsfaktor« für die »Geschichte des abendländischen Kulturkreises« Anerkennung finden, um die Genese heutiger tief verankerter Werte zu verdeutlichen (vgl. Domsgen/Witten 2022: 25).

Diese Sichtweise ist aus Sicht des Kontroversgebots jedoch tatsächlich zu einseitig, weil es eben keine ausschließliche, bruchlose und schon gar nicht rein positive Ableitung heutiger positiv besetzter Werte aus dem Christentum gibt, da es zugleich soziale, gar sozialistische und demokratische sowie höchst autoritäre und antidemokratische Werte verkörpert. Es sei nur daran erinnert, dass Demokratie fast überall in Europa gegen den Widerstand der christlichen Kirchen durchgesetzt werden musste. Die Begründung, dass nur durch einen positionellen Religionsunterricht eine bestimmte Tradition erhalten werden kann, ist also einerseits lerntheoretisch verständlich, weil diese Tradition für viele Menschen bis heute Bedeutung, Halt, Trost und Sinn stiften kann und sich am besten durch Vorbilder fortpflanzt. Politische Partizipation wird ebenso nur selten durch reine »politikkundliche« Information als vielmehr durch aktiv handelnde Vorbilder angeregt (vgl. van Deth 2009).

Andererseits ergeben sich didaktisch problematische Konsequenzen, die sich wiederum am Vergleich mit politischem Lernen zeigen. Bestimmte politisch partikulare Haltungen sind traditionell ebenfalls unerlässlich zum Verständnis unserer Gegenwart, stifteten Sinn und trugen zur Lösung gravierender sozialer Probleme bei. Und sie sind ebenso stark emotional besetzt, tief im Individuum und seinen Alltagserfahrungen verwurzelt. Nehmen wir zum Beispiel die Arbeiterbewegung, ohne die unser heutiges politisches und wirtschaftliches System ganz anders aussehen würde. Wirklich hineinversetzen in dessen Bedeutung können Schüler*innen sich mit den Argumenten der positionellen Religionspädagogik nur, wenn ein authentisches, möglichst aktives Gewerkschaftsmitglied als Lehrer*in vor ihnen steht und eigene Erfahrungen einbringt. Das gleiche Recht fordern dann aber auch konservative Unternehmer*innen ein, weil nur sie erfahrungsbasierte authentische Begegnungen mit dem Segen des Kapitalismus für alle Menschen im Unterricht anbahnen können. Mit der Begründung, dass mit fehlendem Parteienwachstum ein grundgesetzlich garantiertes Kulturgut verloren ginge, könnten Parteien einen parteipolitischen Unterricht mit authentischen Parteivertreter*innen fordern – siehe mein Gedankenexperiment.

Selbst wenn der moderne christliche Religionsunterricht kontroverse Diskussionen über das Christentum nicht nur zulässt, sondern auch fördert, so bleibt sein normativer Standort doch unverrückbar. Und dieser Standort ist, angesichts der Vielzahl an (auch in Deutschland anzutreffenden) wirkmächtigen religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen stets partikular. Unterricht hat jedoch einen staatlichen Bildungsauftrag, der universelle, wissenschaftsbasierte Zugänge schaffen sollte. Dieser objektive Standpunkt kann kein partikularer theologischer oder politischer sein, sondern nur ein religions- oder politikwissenschaftlicher. Positionalität als *fachkonstituierendes Prinzip* widerspricht also m.E. dem Kontroversprinzip. Als *fachdidaktisches* Prinzip wiederum entspricht es dem dritten Grundsatz der Interessenorientierung und sollte *keineswegs* wegfallen.

2.2 Überwältigungsverbot

In Umfragen zum Religionsunterricht äußern einige Schüler*innen, dass sie ihre Meinung nicht vertreten können, weil bestimmte religiöse Sichtweisen erwartet und religionskritische Positionen zurückgewiesen würden. Andere wiederum betonen, dass sie sich weder »gedrängt noch bevormundet« fühlen (vgl. Domsgen/Witten 2022: 50). Beide Befunde lassen sich eins zu eins in empirischen Studien zum Politikunterricht finden. Begeisterung für einen Raum der Entfaltung und Inspiration steht neben Diskursausschlüssen bestimmter politischer Positionen, sozialwissenschaftlicher Theorien und empirischer Befunde. Ich denke also nicht, dass Religionslehrer*innen prinzipiell stärker überwältigen als Politiklehrer*innen. Beide Fächer können gleichermaßen dogmatisch und missionarisch umgesetzt werden.

Die Überwältigungsgefahr, die ich im Religionsunterricht sehe, ist weniger didaktisch-methodisch, sondern strukturell bedingt, als direkte Folge der Konfessionalitäts-Prämisse. Domsgen und Witten, die trotz ihrer Gegenargumente weiterhin für einen positionellen Religionsunterricht plädieren, schreiben selbst, dass sich im konfessionellen Religionsunterricht »die gesellschaftlichen Verhältnisse von Mehrheit und Min-

derheit [...] umkehren« und »Homogenisierungstendenzen« entstünden, die durch den Ausbau islamischen Unterrichts und Ethikunterrichts zunehmen, weil so immer weniger Konfessionslose, Christ*innen und Muslime am christlichen Religionsunterricht teilnähmen. Das, so die Autor*innen, mindere jedoch »die Chance zum Austausch und zum Dialog« (S. 31f.).

Diese Erkenntnis ist jedoch das stärkste Argument zur Abschaffung des positionellen Religionsunterrichts. Er wird strukturell stets bestimmte Perspektiven ausblenden oder bloß aus erfahrungsfremder Perspektive behandeln können: Dann wird zwar im christlichen Religionsunterricht auch über andere Religionen, Atheismus und freie Spiritualität gesprochen, aber keine authentische Vertreter*in dieser Sichtweisen ist anwesend (so auch Willems 2010). Auch eine verstärkte Kooperation zwischen Religions- und Ethikunterricht kann das Problem nicht lösen, dass allein schon die Zusammensetzung der Lerngruppen die »Illusion der Homogenität« (vgl. Petrik 2013: 226; Reinhardt 2018: 49) fördert.

Domsgen und Witten sehen die besonders in Ostdeutschland starke Nicht-Teilnahme am konfessionellen Religionsunterricht als eine Ursache »xenophober Tendenzen in der Gesellschaft« (Domsgen/Witten 2022: 24). Es trifft zwar empirisch zu, dass (nicht-fundamentalistische) Religiosität (neben Werten wie Toleranz, Pluralismus, Lebenszufriedenheit, Geschlechter-Gleichberechtigung, soziale Gerechtigkeit, Inklusivität, Zukunftsverantwortung, Ehrenamt und Verfassungspatriotismus) zu den Resilienzfaktoren gegen rechtspopulistische Einstellungen gehört (vgl. Hilmer et al. 2017: 50). Ein Argument für den positionellen Religionsunterricht scheint mir das jedoch nicht zu sein, eher im Gegenteil: Wenn Konfessionalität zu relativ homogenen Lerngruppen führt, dann sitzen »resiliente« Gläubige und einige wenige humanistisch geprägte Nicht-Gläubige zusammen in einer demokratisch-menschenfreundlichen Denkblase. Einen der zentralen Entstehungsfaktoren von Xenophobie (neben sozialen, politischen und ökonomischen Deprivationsgefühlen und autoritärer Prägung) erfasst die sogenannte »Kontakthypothese« (vgl. Decker/Brähler 2020: 48), also der Befund, dass mangelnder Kontakt zu Menschen, die als fremd empfunden oder konstruiert werden, Ungleichwertigkeitsvorstellungen erhöht. Das lässt sich besonders gut am Antisemitismus zeigen. Allein dieses Argument spricht gegen eine Zersplitterung der religiösen und ethischen Bildung in mehrere abgetrennte Denkblasen. Demokratien brauchen in jedem Schulfach – und erst recht, wenn es um existenzielle Sinnfragen geht – pluralistische Zugänge, um ideologische Einseitigkeiten abzubauen und über moderierten Austausch Resilienz gegenüber Fake News und Filterblasen aufzubauen. Ein solches integratives Fach scheint mir nicht nur demokratietheoretisch geboten, sondern ganz im Sinne subjektiver Schüler*inneninteressen zu sein.

2.3 Interessenorientierung

Dieser dritte Grundsatz greift die fachbezogenen Lernbedürfnisse von Jugendlichen auf. Herbst bedauert, dass Interessenorientierung »religionspädagogisch ein Randdasein fristet und häufig übergangen, bewusst ausgeklammert oder einseitig außer Acht gelassen« würde (Herbst 2019: 155). Auch hiervon kann ich den Politikunterricht nicht ausnehmen. Subjektive Bedeutung und damit Lernmotivation entsteht jedoch nur dann

intrinsisch, wenn wir im Unterricht Jugendliche dabei unterstützen, unhintergehbare *Entwicklungsaufgaben* wie Beziehung und Sexualität, Ablösung von Autoritäten, Berufsfindung usw. zu bewältigen (vgl. Oerter/Dreher 2002). Politische und religiöse Bildung widmen sich gleichermaßen der Entwicklungsaufgabe »Ideologie« bzw. »wertebasierte Weltanschauung« (ebd.). Diese fundamentale Gemeinsamkeit rechtfertigt einen Vergleich beider Zugänge. Interessenorientierung impliziert, konkurrierende Deutungssysteme nacheinander oder kontrastiv anzubieten.

Ein (auch kooperatives) Nebeneinander von Ethikunterricht, christlichem, muslimischem und jüdischem Religionsunterricht würde kurzfristig eventuell die Sinnsuche von nichtgläubigen, christlichen, muslimischen und jüdischen Schüler*innen (und ihrer Eltern) bedienen. Zugleich würde es sie strukturell um das Verständnis Andersgläubiger bringen. Erstens, weil die Lehrer*in ja nicht zugleich eine authentische Vertreter*in all dieser Orientierungen sein kann. Und zweitens, weil entsprechende Mitschüler*innen mit abweichenden (nicht-)religiösen Erfahrungen dann fehlen würden, denen man empathisch begegnen lernen könnte, um Vorurteile abzubauen. Die Perspektive einer singulären religiösen Konfession halte ich in Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Spaltung didaktisch für genauso kontraproduktiv wie die Perspektive eines singulären politischen Bekenntnisses. Gerade dann, wenn Schüler*innen von Zuhause geschlossene Weltbilder mitbringen, ist es die Aufgabe von Schule, sie mit anderen existenziellen Bedürfnissen, Sichtweisen und Interessen zu konfrontieren, die ihre Eltern nicht kennen oder ihren Kindern absichtlich verschweigen.

Mitgebrachte Eigenperspektiven zu bestätigen und zu verstärken ist eine genuine Aufgabe von Kirchen, Religionsgemeinschaften, Parteien und sozialen Bewegungen. Doch keine dieser Instanzen sollte ihre legitimen, aber partikularen Wahrheitsansprüche *verbindlich* in die Schule tragen dürfen, um damit *exklusiv* ein Fach zu formen. Dies ist wiederum die genuine Aufgabe fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Verbände. Warum dieses Mäßigungsgebot einerseits allgemein anerkannt ist, aber für Religionsgemeinschaften nicht gilt, konnte mir bisher niemand plausibel erklären.

Es wäre ein großes Missverständnis, aus meiner didaktischen Position gegen einen kirchlich kontrollierten konfessionellen Unterricht abzuleiten, Religion und Religiosität (von Lehrer*innen wie von Schüler*innen) habe keinen Platz in der staatlichen Schule. Sie vom Stundenplan zu verbannen hielte ich sogar für brandgefährlich angesichts religiöser und nicht-religiöser Fundamentalisierungstendenzen. Die »religiöse Dimension« ist auch deswegen »für umfassende Bildung unverzichtbar« (Willems 2010: 280), um aktuelle gesellschaftliche Konfliktlinien multiperspektivisch verstehen zu lernen. Inwiefern ein integratives Fach, das Religion(en) und Ethik(en) verbindet, noch »positionell« mit Binnenperspektiven arbeiten bzw. diese positiv verstärkend aufgreifen kann, ist eine didaktisch-methodische Frage, der ich mich nun abschließend widmen möchte.

3. Mögliche Synthesen aus Positionalität und Kontroversität

Ich plädiere also für *ein Fach für alle*, das an individuelle Sinnsuche anknüpft und Jugendliche mit bedeutsamen ethischen und religiösen Deutungsangeboten in Tuchfü-

lung bringt – im Kontrast zum Politikunterricht, dem es primär um allgemeinverbindliche Regelungen des Zusammenlebens geht. Man könnte dieses Fach in Anlehnung an das Brandenburger Modell *Lebensgestaltung – Ethik – Religion* nennen. Eine direkte Beteiligung möglichst aller Religionsgemeinschaften, wie im Hamburger Modell des Religionsunterrichts, hielte ich, wie erläutert, für ähnlich kontraproduktiv wie eine direkte Beteiligung der Parteien am Politikunterricht. Vielmehr sind religiöse wie politische Verbände und Institutionen Unterrichtsgegenstände, die dort fair und mit kritischer Distanz betrachtet werden sollten und deren Vertreter*innen natürlich jederzeit in den Unterricht eingeladen werden können.

Obwohl sie für Positionalität argumentieren, ermitteln auch Domsgen und Witten einen »weltanschaulich-neutralen (Ethik-)Unterricht mit religionskundlichen Anteilen« als »den kleinsten gemeinsamen Nenner« und bezeichnen ihn sogar als »Lösung« für die »Problematiken bei der Einführung konfessionellen islamischen Religionsunterrichts« (Domsgen/Witten 2022: 37). Gemeint ist hier vermutlich die fehlende Abgrenzung bestimmter muslimischer Religionsgemeinschaften vom religiösen Autoritarismus und Fundamentalismus. Ethik sei »umfassender«, »integrativer« und »voraussetzungsloser« (ebd.). Ein solches Integrativfach könnte man natürlich nicht mehr abwählen, weil es dann strukturell den nicht-positionellen Fächern gleichgestellt wäre.

Hauptargument für ein gemeinsames Fach ist nicht die abnehmende Religiosität, obwohl diese die Nachfrage nach konfessionellem Unterricht immer weiter absinken lassen wird und zu drastischen Veränderungen zwingt. Das Hauptargument ist ein demokratietheoretisches und lerntheoretisches: Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, der (Ambiguitäts-)Toleranz und Demokratiefähigkeit sowie das moderierende Anknüpfen an die sehr unterschiedlichen Weisen, wie Jugendliche Sinn suchen. Mir ist bewusst, dass dieses neue Fach politisch nicht leicht umzusetzen ist und aus religionspädagogischer Sicht nach einem herben Verlust klingt. Aber vielleicht ist ja auch das Gegenteil der Fall und gerade ein integratives Fach bewahrt oder erhöht sogar die Lust Jugendlicher, sich auf das Phänomen Religion einzulassen – wenn dieses nicht mehr in kleinen, relativ homogenen Gruppen behandelt wird?

Was bliebe von authentisch vermittelter Religiosität? Ich halte den Gegensatz »informiert« versus »positionell« (Domsgen/Witten 2022: 56) für einen Scheingegensatz. Vielmehr denke ich aus politikdidaktischer Erfahrung, dass objektive Kontroversität (*Sozialwissenschaftliche Analysekompetenz*) und subjektive Positionalität (*Urteilskompetenz, Partizipation*) kein Gegensatz sein müssen – beides strebt politische Bildung gleichermaßen an, indem sie verschiedenste Positionalitäten und damit *Perspektivenübernahme* und *Konfliktlösungsfähigkeit* zu fördern versucht (zu den fünf politischen Kompetenzen vgl. Petrik 2013: 343ff.; Reinhardt 2018: 20ff.).

Didaktisch funktioniert das in der politischen Bildung über gemeinsame Anforderungssituationen. Das kann ein kommunalpolitisches Projekt sein, ein Plan- oder Rollenspiel oder die Analyse exemplarischer Fälle, Konflikte oder Dilemmata (Methodenüberblicke in Petrik 2013: 60ff.; Reinhardt 2018: 78ff.). Wichtig ist, dass der Gegenstand eine gemeinsame Projektionsfolie für verschiedenste Deutungsmuster bietet und diese Perspektiven ins Gespräch bringt. Für besonders fruchtbar halte ich Soziale Experimente, in denen die Jugendlichen (anders als in Plan- und Rollenspielen) sie selbst bleiben, aber in einer simulierten Umgebung neue Handlungsmöglichkeiten ausloten müssen.

So arbeitet z.B. die Dorfgründungssimulation (Petrik 2013: 296ff.): Jugendliche wandern in ein fiktives leerstehendes Pyrenäendorf aus und müssen miteinander klären, wie sie Entscheidungen treffen, wirtschaften, Güter verteilen, das katholische Kirchengebäude nutzen, mit muslimischen Flüchtlingen umgehen wollen usw. In den oft heftigen Debatten entdecken die Dorfbewohner*innen ihre oft noch latente politische Grundhaltung, lernen sie mithilfe der Gründerväter der vier politischen Grundorientierungen¹ (Proudhon, Marx, Burke und Smith) argumentativ auszubauen, entwickeln Verständnis für Andersdenkende, setzen sich Korrekturen und Widersprüchen aus und werden immer wieder angeregt, gemeinsam Verfahren zu entwickeln, um ihre konträren Perspektiven friedlich zu koordinieren. Sie erfahren schließlich, welche Partei primär zu ihren persönlichen Werten passt und ob diese zum demokratischen Spektrum zählt oder nicht.

Ein Beispiel für eine solche authentisch-produktive Dorf-Begegnung ist der Streit zwischen zwei NPD-Anhängern, die keine muslimischen Asylsuchenden im Dorf aufnehmen wollen und einem Mitschüler, der tatsächlich aus dem Iran geflüchtet war und sie mit ihrem Unwissen über den Islam und religiöse Diktaturen konfrontiert. Einer der beiden NPD-Anhänger sagt später im Einzelinterview glaubwürdig, dass sich seine Perspektive auf Asyl verändert habe (vgl. Petrik 2017).

Es bleibt die Frage, welche weltanschauliche Rolle die Lehrer*in in integrativen, nicht bekenntnisorientierten Fächern hat. In der politischen Bildung gibt es seit den 1970ern die Kontroverse, wie politisch eine Politiklehrer*in sein darf. Die Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt (2017: 107) formuliert sehr klar, dass Neutralität fast immer »eine Lüge sei«, die Lehrer*in habe immer eine politische Position und könne sie diese nicht artikulieren, wirke sie »unglaubwürdig«, weil sie kein Vorbild für eine gelungene politische Identitätsentwicklung abgäbe. Übertragen auf religiöse Bildung innerhalb des neuen Fachs LER hieße dies: So, wie der Politikunterricht davon lebt, dass sich dort gleichermaßen grüne, linke, sozialdemokratische, liberale, konservative und leider auch rechtspopulistische Lehrer*innen tummeln, sogar bisweilen unpolitische und politikverdrossene, würde auch LER eine neue Pluralität weltanschaulicher Lehrer*innenprofile fördern. So wie Sibylle Reinhardt, als sie noch Lehrerin war, stets offenlegte, dass sie SPD-Mitglied ist und sich daran messen ließ, ob sie alle anderen Parteien dennoch (oder gerade deswegen?) gerecht behandle, sollte eine überzeugte Protestant*in oder Atheist*in sich ebenso produktiv im ethisch-religiösen Unterricht outen können.

Authentische Vertreter*innen ethischer oder religiöser Überzeugungen, die von denen der Lehrer*in abweichen, befänden sich dann mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit unter den Schüler*innen oder werden zusätzlich in den Unterricht eingeladen.

1 Die vier politischen Grundorientierungen Anarchismus, Sozialismus, Konservatismus und Liberalismus bilden bis heute die Basis grün-libertärer, marktliberaler, konservativer, demokratisch-sozialistischer und rechtspopulistischer Parteifamilien in den meisten westlich geprägten Demokratien. Sie lassen sich als »politischer Kompass« darstellen, wobei ihre zentralen gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Konfliktlinien, aber auch gemeinsame Werte benachbarter Orientierungen deutlich werden. Auch ihre grundsätzlich unterschiedliche Haltung zum Verhältnis von Staat und Religion lässt sich hieran gut zeigen (vgl. Petrik 2013: 194ff.).

Die vertiefte religiöse Praxis wiederum, zu der ein integrativer Unterricht bloß anregen kann, findet dann genauso wenig in der Schule statt wie das Engagement in politischen Parteien und sozialen Bewegungen. Eine LER-Lehrer*in würde somit eine Haltung verkörpern, die der Philosoph Richard Rorty (1992) »liberale Ironikerin« nannte. Diese vertritt ihren weltanschaulichen Standpunkt mit aller Leidenschaft, versucht sogar, andere von diesem zu überzeugen. Zugleich kann sie mit selbstironischer Distanz zugeben, dass die Entwicklung der eigenen Überzeugung »kontingent« ist, auch anders hätte verlaufen können, keine absolute Gültigkeit beanspruchen kann. Mir ist bewusst, dass diese Position für Tiefgläubige genauso schwierig einzunehmen ist wie für überzeugte politische Aktivist*innen. Und ich nehme mich davon nicht aus. Dennoch glaube ich, dass sinnerzeugendes didaktisches Handeln mit dieser Fähigkeit steht und fällt. Eine Lehrer*in wirkt umso anregender als Vorbild für gelungene religiöse, politische oder ethische Identitätsbildung, wenn sie Begeisterung ohne Wahrheitsanspruch ausstrahlt. Eine solche inklusive Haltung ist einladend. Ich freue mich auf ein Fach, das gemeinsam getragen wird von einer Lehrergemeinschaft überzeugter Protestant*innen, Katholik*innen, Philosoph*innen, Buddhist*innen, Jüd*innen, Existenzialist*innen, Muslim*innen, Atheist*innen, Agnostiker*innen usw., die vielleicht sogar in entsprechenden Verbänden organisiert und engagiert sind. Eine entsprechend integrative Lehrerausbildung würde meiner Einschätzung nach auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner Religionswissenschaft und Philosophie (bzw. Ethik) ruhen und könnte je nach individuellem Interesse theologische, psychologische, anthropologische, soziologische und ähnliche Vertiefungen ermöglichen. Religiöse Bildung würde so zum wesentlichen Bestandteil eines »normalen« wissenschaftsorientierten Schulfachs, das kein »Ersatzfach« mehr nötig hat. Demokratische Gesellschaften benötigen den Wettbewerb menschlich-existenzieller Sinnsuche gerade auch im Schulunterricht.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Fachdidaktik (Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt & Wolfgang Sander) (2015): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.) (2020): Autoritäre Dynamiken. Neue Radikalität – alte Ressentiments, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): »Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland«, in Domsgen/Witten: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld: transcript, S. 17–69.
- Grammes, Tilman (2016): »Pluralitätsfähige Didaktik zwischen Position und Reflexion. Unterrichtsvisitationen an Übergängen von historisch-politischer und religiöser Bildung«, in: Theo-Web 15, S. 151–173.
- Herbst, Jan-Hendrik (2019): »Offenbarung aus einem ›brennenden Dornbusch im Schwarzwald« (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption«, in: Theo-Web, 18(2), S. 147–162.

- Hilmer, Richard et al. (2017): Einstellung und soziale Lebenslage. Eine Spurensuche nach Gründen für rechtspopulistische Orientierung, auch unter Gewerkschaftsmitgliedern, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Klein, Markus/Pötschke, Manuela (2004): »Die intra-individuelle Stabilität gesellschaftlicher Wertorientierungen. Eine Mehrebenenanalyse auf der Grundlage des sozioökonomischen Panels (SOEP)«, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 56/3, S. 432-456.
- Oerter, Rolf/Dreher, Eva (2002): »Jugendalter«, in: Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie (5. vollst. üb. Aufl.), Weinheim u.a.: Beltz, S. 258-273.
- Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik (= Studien zur Bildungsgangforschung, Band 13), Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- (2017): »Wenn jemand im Iran im Gefängnis ist, dann heißt das nicht, dass der gefährlich ist«. Zur Teilhabe von MigrantInnen im Politikunterricht am Beispiel der Dorfgründungssimulation«, in: Andreas Glaser (Hg.): Politische Rechte für Ausländerinnen und Ausländer?, Zürich: Schultheiss, S. 161-179.
- Reinhardt, Sibylle (2018): Politik – Didaktik, Berlin: Cornelsen.
- (2017): »Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein?«, in: Sabine Achour/Thomas Gill (Hg.): Was politische Bildung alles sein kann. Schwalbach, S. 105-114.
- Rorty, Richard (1992): Kontingenz: Ironie und Solidarität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Van Deth, Jan (2009): »Politische Partizipation«, in: Viktoria Kaina/Andrea Römmele (Hg.): Politische Soziologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 141-161.
- Wehling, Hans-Georg (1977): »Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch«, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 173-184.
- Willems, Joachim (2010): »Religionsunterricht und Religionsfreiheit: Juristische, politische und pädagogische Perspektiven«, in: Antonius Liedhegener/Ines-Jacqueline Werkner (Hg.): Religion, Menschenrechte und Menschenrechtspolitik, Wiesbaden: Springer, S. 280-295.