

Pluralitätsfähige Didaktik zwischen Position und Reflexion. Unterrichtsvisitationen an Übergängen von historisch-politischer und religiöser Bildung¹

von
Tilman Grammes

Abstract

Anknüpfend an die reformatorische Tradition der Schul- und Unterrichtsvisitationen lädt der Beitrag in heuristischer Absicht dazu ein, sich auf eine Zeitreise durch acht Unterrichtsszenen aus ganz unterschiedlichen gesellschafts-politischen Epochen der deutschen Geschichte vom 19. Jahrhundert bis in eine multi-religiöse Gegenwart im internationalen Kontext zu begeben. Alle Szenen sind im Grenzbereich von historisch-politischen und religiösen Fragen angesiedelt. Inhaltlich setzen sie bei reformatorischen Prozessen an, den damit verbundenen Haltungen und Rollenmodellen. Die methodische Auswertung in heuristischer Absicht richtet die Aufmerksamkeit auf die Lehrer- und Schülerfragen. Sie können die Offenheit oder Geschlossenheit des verhandelten Wissens balancieren. Abschließend können Kriterien für eine pluralitätsfähige Didaktik in einer demokratischen Schulkultur formuliert werden.

Schlagwörter: Unterrichtsvisitationen, Verhältnis Religion und Politik, pluralitätsfähige Didaktik

1 „erhaltung christlicher religion und guter polizei“

Kirchenordnung im Churfurstenthum der Marcken zu Brandenburg, wie man sich beide mit der leer und ceremonien halten sol. (1540)

„Von den Schulen

Dieweil auch zur erhaltung christlicher religion und guter polizei aufs höchst von nöten, das die jugent in den schulen unterweiset werde und die schulen etliche zeit her in merklichen abfall komen, wollen wir, das die in allen steden und merkten widerum angericht, reformiert, gebessert und nottürftiglich versehen und erhalten werden, derwegen wir denn auch unsern verordenten visitatorn unter anderm fleissiges einsehen zu haben, mit sonderm ernst auflegen wollen.“

(Sehling, 1909, S. 89)

Diese Kirchenordnung des Kurfürstentums Brandenburg aus dem Jahre 1540 stellt eine Beziehung her zwischen christlicher Religion und der guten inneren Ordnung des Gemeinwesens – der „policey“, wie es in der Sprache der frühen Neuzeit heißt (Blickle, u.a. 2003). Ich möchte im Folgenden versuchsweise den Gedanken der beratenden Unterrichtsvisitationen aufgreifen, zu denen von Luther und der Reformation im Rahmen des Systems der Kirchen- und Schulvisitationen bekanntlich wichtige Impulse ausgingen, und die heute von Qualitätssicherungsagenturen und ihren entsprechenden Listen mit Evaluationskriterien wahrgenommen werden (Scheunpflug, 2012).² Die folgenden acht exemplarischen Unterrichtsvisitationen aus historischen,

¹ Ich danke Henning Schluss und Horst Leps für Beratung und Ermutigung; Suat Aytekin für die Übersetzung aus dem Türkischen; Blall Shirdel und Sören Tholl ließen mich an ihrem Unterrichtsprojekt teilnehmen und stellten den Praktikumsbericht zur Verfügung.

² Berichte über Schulvisitationen werden wieder verstärkt als Quelle der bildungshistorischen Forschung herangezogen (Kupke, 2010; Töpfer, 2014). Eine andere Quelle können Reifeprüfungsaufsätze sein. Ein dokumentiertes Beispiel aus dem 17. Jahrhundert ist ein lateinischer Schulaufsatz,

internationalen und aktuellen Kontexten begeben sich an thematische Grenzbereiche von Fächern der historisch-politischen und der religiösen Schulbildung. Das „fleissige einsehen“, wie es in der Kirchenordnung von 1540 heißt, soll zu einer Heuristik führen, die auf Potentiale entsprechender Fallarchive für interpretative Unterrichtsforschung und die Schärfung einer pluralitätsfähigen Didaktik aufmerksam machen kann.

Das angemessene Verhältnis von christlicher Religion und sozialer Ordnung, von Glaube und Wissen, von Demokratie als „public religion“ (Dewey, 1893) ist immer wieder aus unterschiedlichen Perspektiven und Interessen heraus für den Unterricht bearbeitet worden. In der Organisation der Studentafeln der modernen Schule haben sich die zwei Reiche - manchmal wird poetisch von den zwei Regimentern, Äonen oder Sphären gesprochen - zunehmend in zwei getrennte Fächer ausdifferenziert. Religionsunterricht und politische Bildung gelten als „fremde Verwandte“ (Sander, 2009; vgl. Grümme & Sander 2008; Sutor, 2009; Barheier, 2013); ihre Differenz wird abwechselnd kritisch hinterfragt (Rickers, 1973; Stoodt, 1980) oder betont (Dressler, 2012). Das Verhältnis von Politikunterricht und Religionsunterricht ist zuletzt mit den Grundlagenstudien von Schlag (2010) und Grümme (2008) wieder systematisch bearbeitet worden.

Entsprechend meiner eigenen fachlichen Herkunft möchte ich die Unterrichtsvisitationen von der historisch-politischen Bildung her beginnen. Für politische Bildung spitzt sich in der Begegnung mit Religion ihre Grundfrage noch einmal exemplarisch zu: Wie können die so verschiedenen Menschen *lernen*, untereinander in Gesellschaften friedlich und demokratisch, d.h. in Freiheit und Gleichheit, zusammenzuleben? In einer sich globalisierenden Welt sitzen unterschiedliche Kulturen im heterogenen Klassenzimmer. Wie wollen und sollen wir leben? Normen, Traditionen, Regeln und Formen des Zusammenlebens sind von Fall zu Fall immer wieder neu auszuhandeln. Aus sozial- und religionspsychologischer Sicht ist zu vermuten, dass Heterogenität auf diesen Ebenen soziale Komplexität erhöht und damit individuell empfundene Orientierungsbedürfnisse sowie Unsicherheit verstärkt (Straub, 2016). Der unsichere Stand in der Sozialität kann in den Unterrichtsdiskursen einen Begründungsdruck auslösen und normative Vorstellungen guter Ordnung thematisch werden lassen. Das Bildungsprogramm der EKD hat die damit gestellte Aufgabe unter dem Zielbegriff der „Pluralitätsfähigkeit“ gebündelt (zuletzt EKD, 2014).

Die im Folgenden ausgewählten acht Unterrichtsvisitationen sind thematisch und in der methodischen Gestaltung ganz unterschiedlich. Der aktuelle Anlass der Reformationsdekade legt es nahe, bei der Auswahl aus den Fallarchiven stoffgeschichtlich bei der lutherischen Reformation anzusetzen. Die paulinische Lehre von der Obrigkeit (Römer 13), die lutherische „Zwei-Reiche-Lehre“ und die islamische Scharia zählen fachlich zu den vertracktesten Themen von Theologie, Sozialethik und politischer Ethik. Sie sind eine Art „Wetterecke“ von Religionsdidaktik und Politikdidaktik, weil unterschiedliche kognitive Konzepte und fachliche Eigenlogiken aufeinander treffen, wie zum Beispiel Glaube und Wissen, oder Liebe und Macht (Andersen, 2010). Die Kirchenkritik der Reformatoren bedeutet das Einklagen einer ursprünglich gehegten Intention gegenüber einer als defizitär empfundenen gesellschaftlichen Wirklichkeit durch den Rückgang auf gemeinsam geteilte Grundüberzeugungen (Grammes

der sich am Westfälischen Religionsfrieden und dem Thema „Frieden“ abarbeitet (Reppen 1997). Viele deutsche Aufsätze im Rahmen der Reifeprüfung enthalten einschlägige Themenstellungen. Diese qualitativen Datensätze werden jetzt im Rahmen eines Forschungsprojektes des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung erschlossen und ausgewertet.

1983). Damit fordert das Themenfeld zu grundsätzlichen Differenzmarkierungen heraus, gegenüber denen eine „Haltung“ eingenommen werden soll. Diese Differenzmarkierungen produzieren Wissensgrenzen, an denen Irritationen aufbrechen, Begründungsmuster sichtbar werden, transformatorische Bildungsprozesse sich entzünden können. Sie erfordern „Denken ohne Geländer“, wie Hannah Arendt ihr Vorgehen beim politischen Philosophieren einmal charakterisiert hat. Die Unterrichtsgespräche enthalten Fragen, die Antworten finden ihren Fluchtpunkt und Fundament bei normierenden Texten, die für Geltungsbehauptungen herangezogen werden. Die beteiligten Lehrer und Schüler argumentieren auf unterschiedlichen Ebenen, sie zitieren Quellentexte und berufen sich auf Autoritäten – darunter befinden sich lokale und kulturelle Traditionen, nationale Verfassungen, Rechtstexte/Menschenrechte, politische Programme, sozialwissenschaftliche Daten oder heilige Schriften.

2 Fragestellung: Ganzheitliches Weltbild und Zweifel (monarchische Epoche)

„Politische Bildung ist so alt wie das Menschengeschlecht“, diesen apodiktischen Satz stellt Kurt Gerhard Fischer (1970, S. 9) an den Anfang seiner Einführung in die politische Bildung. Noch bevor ein eigenständig ausgeprägtes schulisches Unterrichtsfach der politischen Bildung existiert, sind Gesellschaft, Recht, Wirtschaft und Politik Bestandteil eines „Lehrplan des Abendlandes“, wie ihn Dolch (1959) beschrieben hat. Dabei fand über lange Zeit politische Erziehung in der Schule „im Wesentlichen im Medium des Religionsunterrichts statt“ (Grümme & Sander, 2008, S. 147), genauer wäre vom christlich-konfessionellen Religionsunterricht zu sprechen, also vom katholischen *oder* evangelischen Religionsunterricht. Sehr anschaulich hat der protestantische Pädagoge Wilhelm Flitner eine idealtypische Unterrichtskultur der, wie er es nennt, „monarchischen Epoche“ 1806-1918 dargestellt. Es handelt sich um eine Art idealtypischer Unterrichtsreportage mit Kommentaren. In diesem curricularen System politischer Erziehung findet eine auf Staat und Gesellschaft bezogene Erziehung vor allem in den weltkundlichen sog. Gesinnungsfächern statt, also Religion, Heimatkunde, Erdkunde, Geschichte und Deutsch. Der Lehrplan vermittelt eine ganz selbstverständliche Verknüpfung der Zwei-Reiche oder „Regimenter“ von Kirche und Staat; sie bildet „ein wirksames Ganzes“ (Flitner, 1955, S. 101).

Der Reformator Martin Luther hat in diesem Curriculum einen festen Platz, und zwar zunächst in einem ganz weltlichen Kontext:

„In erster Reihe stand für das Bewusstsein der Alten wie der Schuljugend die Reichsgründung. Es wurde wachgehalten durch die nationalen Feiertage mit ihren Schulfeiern am Geburtstag des Kaisers und des Landesherrn, am Sedantag. Auch unpolitische Schulfeiern ließen das nationale Thema anklingen. Lesebuch, Schullieder, Knaben- und Mädchenbücher stellten lebendige Gestalten vor das Auge der Jugend: Kaiser Wilhelm und der eiserne Kanzler, der Schweiger Moltke, der Marschall Vorwärts, die Königin Luise und ihr Gegner Napoleon, der alte Fritz, Martin Luther und Barbarossa.“ (Flitner, 1955, S. 102)

In den unteren Stufen zählt zum Kanon der Lesebücher eine weltliche, römisch geprägte Erzähltradition, die für Gymnasiasten und Volksschüler nochmals differenziert wird. Zu ihr gehören die Lehre von den drei platonischen Ständen, dem Nähr-, Wehr- und Lehrstand; die Parabel des Menenius Agrippa vom Magen und den Gliedern; die Ballade vom Riesenspielzeug, die die Bedeutung des Bauernstandes verdeutlicht; die Geschichte des Müllers von Sanssouci, die die Problematik des Verhältnisses

von Staatsmacht und Recht illustriert. Parallel geben biblische Geschichten „fundamentalen Einblick“ in „grundlegende ethisch-politische Modelle und Prinzipien“ (ebd., S. 103):

„Die Geschichten von Saul und David, Nabobs Weinberg, der Uriasbrief, das Gleichnis vom Zinsgroschen. Propheten sind in dieser Welt von Berichten und Geschichten imstande, Königen ins Gewissen zu reden und sie mit göttlicher Zustimmung abzusetzen; grausige Völkerkämpfe und Märtyrerakten klären uns über den Massenmenschen auf; die tiefste Illustration des Politischen enthalten der Prozess Jesu mit Pilatus auf dem Richterstuhl und die Christenverfolgungen seit Stephanus“ (ebd., S. 103).

Welche Fragestellung können wir für weitere Unterrichtsvisitationen aus dieser Skizze gewinnen? Flitners didaktische Pointe lautet, dass das vermittelte Weltbild nicht nur idyllisch, homogen oder gar affirmativ ist. Vielmehr kann es von innen heraus aufbrechen, weil es von vornherein nicht ohne den Sprengsatz des Widerspruchs bleibt. Die Erzieher überliefern nicht nur ein „harmonisiertes Weltbild“ in Form einer gesamtunterrichtlichen „pädagogische[n] Symphonie“ (Albert 1928), sondern geben damit gleichzeitig auch ihre ungelösten Probleme an die nächste Generation weiter:

„Der paulinische Ausspruch ‚Jedermann sei Untertan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat, denn es ist keine Obrigkeit ohne von Gott‘ – wie sollte ihn die Schule anders fassen, als die Luthersche Übersetzung ihn der protestantischen Welt darbot und als er damals in der Theologie und Jurisprudenz selbst ausgelegt wurde? Über den Widerspruch des nationalen Kriegsethos und der Bergpredigt konnten die Lehrer nicht anders hinwegführen, als die theologische und staatsphilosophische Doktrin es allgemein tat“ (ebd., S. 104).

Die vermittelte Weltanschauung erscheint curricular damit einerseits „deutlich profiliert“ und gleichzeitig „doch nicht dogmatisch geschlossen“ (ebd., 105). Dem „interessegebundenen, imperialistischen Willen jener Tage“ stecke die „christliche Sozialethik als Pfahl im Fleisch“, obwohl die meisten Lehrer sie nicht intensiv vertraten.³ Politische Opposition wird, spätestens im Ausgang des 19. Jahrhunderts, nicht nur als erstarkende sozialistische Arbeiterbewegung wahrnehmbar, sondern bricht auch aus der Mitte des gebildeten jungen Bürgertums hervor – aus der Sicht der Obrigkeit handelt es sich um „Geschwüre“ im Staatsgebilde (ebd.). In der Historiographie der politischen Bildung ist es ausgerechnet ein Erlass des Kaisers Wilhelm II. vom 1. Mai 1889, mit dem der Beginn einer fachlich eigenständigen politischen Unterweisung datiert wird, da sich die Unterdrückung der marxistischen Arbeiterbewegung durch das Sozialistengesetz zuvor als nicht genügend wirksam erwiesen hatte (Wilhelm, 1890).

Wie verhalten sich also Positionalität (Standpunkt) und Reflexion zueinander? Selbst geschlossene, fundamental(istisch)e Weltanschauungen, wie sie im Lehrplan des (christlichen) Abendlandes als Bildungsideale tradiert werden, tragen aus sich heraus den Keim des Zweifels in sich, sobald sie durch Lehre vermittelt werden. Gesinnungsunterricht, sei es als Indoktrination oder als Missionierung, „erzeugt immer

³ Auch aus dem katholischen Milieu kommen Initiativen zur Bürgerkunde vor dem 1. Weltkrieg. Ein Volksverein für das katholische Deutschland bot zunehmend auch außerschulische Veranstaltungen zur staatsbürgerlichen Bildung seiner fast 1.000.000 Mitglieder an. Vor dem 1. Weltkrieg umfasste die von ihm herausgegebene „Staatsbürger-Bibliothek“ (Volksverein-Verlag, Mönchengladbach, erscheint 1907-1929) bereits Hefte zu 50 verschiedenen Themen, darunter „Die Verfassung des Deutschen Reiches“ (1910), „Das Geld“ (1910), aber auch eine „Anleitung zum Betrieb einer Rekrutenvorschule“ (1911) oder „Jungwehr-Anleitung“ (2/1915).

auch Abtrünnige, so wie das protestantische Pfarrhaus die großen Apostaten und Ungläubigen hervorgebracht hat" (Prange, 1983, 35; vgl. ders., 1989).

Gehen wir also in den folgenden Unterrichtsvisitationen den Momenten von Zweifel und Kritik nach, wie sie sich vor allem in den im Unterrichtsgespräch auftretenden Lehrer- und Schülerfragen ausdrücken. Bereits die folgende Szene aus der ersten deutschen Demokratie enthält viele solcher direkten und indirekten Fragen.

3 Wer hat denn nun eigentlich Recht gehabt? (Berlin, 1928)

„Die Trennung von Staat und Kirche ist wesensnotwendig einer modernen Demokratie“, so kommentiert Paul Rühlmann 1919 die neue Schulverfassung der Weimarer Republik (zitiert nach Busch, 2016, S. 158). Eine repräsentative Einsicht in die moderate Reformpädagogik an Höheren Schulen der Weimarer Republik vermittelt „Der neue Unterricht in Einzelbildern“ (Strohmeyer, Münch & Grabert, 1928). Er enthält lebendige Unterrichtsnachschriften, die „möglichst genaue Wiedergabe erlebter und wirklich erteilter Unterrichtsstunden“ (ebd. S. 6).

An der Spitze dieser Unterrichtsnachschriften, und das soll sicher auch eine Relevanz ausdrücken, steht nach wie vor das Fach Religion mit „Kapitalismus/Sozialismus/Kommunismus im Lichte des Christentums“, gefolgt von „Der Begriff der Offenbarung“. Es folgen die weiteren Gesinnungsfächer, zunächst das Fach Deutsch mit „Erziehung zum Staatsbewußtsein als dramatisches Problem des 19. Jahrhunderts“; sodann Philosophie mit „Die Lehre von der Anamnese nach Platons ‚Phaidon‘“ und „Der Gegensatz von Induktion und Deduktion“. Für das Fach Geschichte protokolliert Studienrat Dr. Ulrich Haacke seinen Unterricht in der Untertertia, also der 8. Klasse der Städtischen Oberrealschule für Jungen in Berlin-Zehlendorf. Sein Thema ist der „Bauernkrieg“, das führt unmittelbar in unserer curriculares Suchfeld „Reformation“.

Als Hausaufgabe haben die Schüler den mit „Revolution in Deutschland“ übertitelten Abschnitt im Geschichtsbuch vorbereitet – ihr Lehrer ist zugleich erfolgreicher Schulbuchautor (Kumsteller, Haacke & Schneider, 1928). Im Unterrichtsgespräch erzählen sie nun, was sie zu wissen meinen, damit Verständnisschwierigkeiten sichtbar und bearbeitet werden können:

„L. Wie denkt ihr euch eigentlich Thomas Münzer?

Sch. Er redete ganz feurig und immer wütender und stand auf dem Marktplatz mitten unter den Bauern und fuchtelte mit den Armen in der Luft herum. [Macht die Bewegung vor.] Alle hörten ihm zu, auf einmal erschien er im Lager und war dann wieder verschwunden.

Sch. Er hat sicher große blitzende Augen gehabt und war groß und stark.

[...]

Sch. Und wie sollten sich denn die Bauern anders helfen?

L. Gab es wirklich keinen anderen Weg als den Aufstand?

Sch. Luther hatte Angst, dass die Leute sagen würden: Seht ihr, er macht mit den Empörern mit.

Sch. Oder dass sie sagten: Er ist mit seiner neuen Lehre an dem ganzen Aufstand schuld.

Sch. Hat Luther auch gegen die Grausamkeiten der Fürsten am Ende des Aufstandes geschrieben?

L. Nein, und dabei sind noch viel scheußlichere Sachen als bei Weinsberg⁴ vorgekommen. [Erzählt von der Blendung der 60 Kitzinger Bürger⁵.]

Sch. Warum hat Luther denn das so gemacht?

Sch. Er brauchte die Fürsten, dass sie ihm bei seiner Reformation halfen.

[...]

Sch. Aber das war *doch ungerecht*, dass er nicht genug an das Volk dachte. [Ein weiteres Eingehen auf diese Frage gehört nach Prima.]

L. Wer hat denn nun eigentlich recht gehabt, die Bauern oder die Fürsten?

Sch. Die Bauern, denn sie waren ja ganz anständig, sie wollten die Frondienste nicht abschaffen.

Sch. Und sagten, wenn ein Artikel gegen die Bibel wäre, sollte er *nicht gelten*.

Sch. Und die Allmende, die sie zurückverlangten, haben sie doch früher gehabt, und die Ritter haben sie ihnen bloß weggenommen.

Sch. Sie haben doch auch *immer verhandelt* und wollten eigentlich gar nicht kämpfen.“ (Haacke, 1928, S. 210 und S. 213-215)

Die Lehrerfrage – Wer hat denn nun eigentlich recht gehabt? – fordert dazu auf, die Legitimation für politisches Handeln sowohl aus der Binnensicht der beteiligten Akteure wie auch aus weltgeschichtlicher Überschau heraus zu beurteilen, also Position und Reflexion miteinander zu koordinieren. Die Schüler versuchen, sowohl Luther wie auch die Bauern in ihrem Handeln aus der Situation heraus zu verstehen, sogar zu entschuldigen.⁶ Ein Schüler hebt hervor, dass die aufständischen Bauern die heilige Schrift als Autorität respektierten, obwohl sie sozialreformerisch anderer Meinung waren. Soziale Rechte, wie zum Beispiel die gemeinsame Nutzung der Allmende, werden aus kulturellen Traditionen und Prinzipien der Gerechtigkeit legitimiert. Es entstehen abwägende Urteile. Die indirekte Frage eines Schülers nach der Gerechtigkeit wird vertagt – „das gehört nach Prima“ – eine ungehörte Schülerfrage?! Das Aufrechterhalten von Gesprächsbereitschaft – Verhandeln – und Friedfertigkeit gelten den Schülern als vorbildlich – ein Gedanke, der kulturhistorisch auf die Ausbildung einer frühbürgerlichen Öffentlichkeit anspielt. Insgesamt ist die Stundennachschrift ein Beispiel, wie der neue Unterricht einführend-emotionales Erleben von Überzeugungen mit einer nüchternen Reflexion verbindet und dabei Deutungsmöglichkeiten nach allen Seiten offen zu halten versucht. Eine „kontradiktorische Methode“ bahnt sich an, die bei einzelnen Fragen das Für und Wider zu Wort kommen lässt“ (Paul Hartig, zitiert nach Busch, 2016, S. 379).

⁴ Das sog. Weinsberger Blut-Ostern zog die Vergeltung des Schwäbischen Bundes nach sich. Weinsberg wurde am 21. Mai 1525 niedergebrannt.

⁵ Die Stadt Kitzingen war in der Reformationszeit evangelisch geworden. 1525 beteiligen sich zahlreiche Bürger am Bauernkrieg. Nach dessen Niederwerfung bestraft Markgraf Casimir 60 Aufständische mit Blendung und Stadtausweisung.

⁶ Person und Werk des Reformators Luther sind aspektreich und widersprüchlich: „Aus seinen Schriften lässt sich ebenso gut eine Sammlung der konservativsten wie eine Sammlung der demokratischsten Aussprüche veranstalten.“ (1854, F A W Diesterweg: Herr Trescher, Seminarlehrer Marienburg. In: Sämtliche Werke Bd. 11, S. 277)

Religiöse Themen werden im anlehrenden staatsbürgerlichen Unterricht als „die Geburtsstunde staatsbürgerlichen Tatwillens“ (Abmeier⁷, 1930b, S. 833) genutzt. Dabei werden die Friktionen diskutiert, denn der christlichen Gemeinschafts- und Sozialidee steht in der staatlichen Gemeinschaft bereits die Betonung des Trennenden im bekenntnismäßigen Lehrstoff im Wege. Die Eigenlogiken im nicht-hierarchischen Verhältnis der gesellschaftlichen Praxisformen (Dressler, 2010; Benner, 2015) werden betont:

„Staatsbürgerliche Erziehung kann nur im Raum der Kirche geschehen. Sie setzt voraus, dass die Schule sich in ihren Gliedern und mit ihrer Arbeit unter ihre Verkündigung beugt. Denn nur, wo die Forderung und die Verheißung des lebendigen Gottes hinter dem Anspruch des Staates vernehmbar wird, wird dieser davor bewahrt, sich selbst absolut zu nehmen.“ (Jaraus⁸, 1932, S. 208)

Die politischen Pädagogen des nationalsozialistischen Regimes setzen dem das Primat der Politik entgegen. Im Geschichtsunterricht wird das Thema „Reformation – Bauernkriege“ für völkisch-nationalistische Zwecke funktionalisiert. Die Neuauflage des Geschichtsbuchs von Kumsteller, Haacke & Schneider spricht jetzt vom „Protest des deutschen Volkes gegen seine gesamte bisherige Entwicklung. So wurde aus der kirchlichen Reformationsbewegung die große deutsche Revolution“ (Kumsteller, Haacke & Schneider, 1941, S. 121). Auch wenn Althaus (1931) den Begriff „politische Bildung“ noch kennt, werden offene thematische Angebote durch eine völkische Ideologie ersetzt. Der konfessionelle Religionsunterricht veränderte zwischen Kreuz und Hakenkreuz seine Inhalte und wird nach 1933 schrittweise aus dem Lehrplan verdrängt.

4 Wer möchte dieses Leben gelebt haben? (Braunschweig, 1966)

Die folgende Szene erweitert das frühbürgerliche Personal der Reformationszeit um die Person von Tilman Riemenschneider⁹. Der fränkische Holzschnitzer und Ratsherr

⁷ Hans Konrad Abmeier (1889–1953) ist Zentrumsabgeordneter, Leiter einer Zentralstelle für Völkerbund-Pädagogik und Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der katholischen Pädagogischen Akademie in Bonn, später Gründungsdirektor der katholischen Akademie Beuthen in Oberschlesien. Wegen offener Kritik am Nationalsozialismus wird er 1934 in das Amt eines Studienrats am Staatlichen Katholischen Gymnasium in Glogau versetzt (Busch, 2016, S. 401–402).

⁸ Konrad Jaraus (1900–1942) ist promovierter Theologe, Studienrat an einem Magdeburger Gymnasium. Ende August 1939 zur Wehrmacht einberufen, dokumentieren seine Feldpostbriefe, die sein Sohn, der Historiker Konrad Jaraus, herausgegeben hat, gleichsam die Lernprozesse in der Realität des Krieges. Die „Lektionen an der Front“ stehen als „Unterrichtsbeispiele“ aus der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur (Jaraus & Arnold, 2008).

⁹ Insofern Schulnamen Bildungsprogramme spiegeln, finden sie die Aufmerksamkeit von Unterrichtsvisitatoren. Vgl. die Homepage des Tilman Riemenschneider Gymnasiums in Osterode im Harz, dem vermutlichen Geburtsort des Namenspatrons. Das Schulprogramm postuliert als Leitbild „Die Persönlichkeit bilden – in der Gemeinschaft lernen – in die Verantwortung wachsen“. Dies verweist auf Service Learning (Verantwortungslernen), wie es insbesondere evangelischen Schulprofilen eigen ist. In der Kurzbiographie zu „unserem Namensgeber“ erfahren wir von der beachtlichen politischen Karriere Riemenschneiders im Rat der Stadt Würzburg, parallel zu seinem künstlerischen und wirtschaftlichen Erfolg. „Zu dieser Zeit ging der Geist der Reformation durch das Land, die Bauern versuchten ihre gnadenlose Unterdrückung abzuschütteln. Zudem führte der Rat der Stadt seit längerem eine Machtauseinandersetzung mit dem mächtigen Fürstbischof, der als Landesherr in der Festung Marienburg oberhalb der Stadt residierte. Der Streit eskalierte, als sich während des Bauernkrieges die Bürger mit den aufständischen Bauern gegen den Bischof verbündeten. Der Aufstand endete 1525 mit dem Tode tausender Bauern und der totalen Niederla-

ist Protagonist der Lehrererzählung, die Heinz Warmbold im Geschichtsunterricht einer 7. Klasse einer Volksschule in Braunschweig vorträgt (Ebeling, Ebeling & Kühl, 1966). Die Auswahl Riemenschneiders für die Lehrererzählung wird damit begründet, dass sein Leben nicht nur die gesellschaftliche Struktur einer Stadt an der Schwelle der Neuzeit erläutern helfe, sondern vor allem „vorbildlich“ gewesen sei – „das Sprüchlein ‚Politik verdirbt den Charakter‘ hatte offenbar noch keine Geltung“ (Ebeling, Ebeling & Kühl, 1966, S. 38). Als vorbildlich gilt eine geistige Haltung, in der ein Künstler und gläubiger Mensch zugleich bereit sei, volle Verantwortung als Bürger und Ratsherr zu übernehmen. In identifikatorischer Absicht singen die Schulkinder zahlreiche Lieder, darunter ist auch ein Protestlied der aufständischen Bauern: „Spieß voran, drauf und dran, setzt aufs Klosterdach den roten Hahn.“ Ein szenisches Rollenspiel, in dem die Abgesandten der Bauern dem Rat der Stadt ihre Forderungen überbringen, profiliert die Bürgerrolle des unparteiischen Moderators in einer frühbürgerlichen Öffentlichkeit: „Der Ratsherr sagt seine Meinung nicht, er ordnet nur unparteiisch die Meinungen der anderen“ (ebd., 46). Die Forderungen der Bauern, den Bischof auszuliefern, werden nach Diskussion mit 24 gegen 15 Stimmen von den Schülern angenommen. Die Schlussphase der Stunde wird mit einer Lehrerfrage eingeleitet:

„Lehrer: Und nun habe ich noch eine Frage: Wer möchte dieses Leben geliebt haben?“

Gerhard K.: [zögernd] Ich!

Manfred und Wolfgang: Ich auch!

Helmut: Das war gut, mit viel Kampf und so!

Sigrid: Ich finde das nicht gut, das ist alles so grausam.

Gerhard A.: Ich stelle mir das schrecklich vor, wenn man dann so alt ist, dass keiner mehr kommt und man keine Freunde hat, und dass die Hände so kaputt sind.

Dorchen: das ist aber nicht lange, nur zuletzt. (Zwischenruf: sechs Jahre!) Vorher hat er doch ein schönes Leben gehabt. Es ging immer aufwärts. Erst war er nur ein armer Malerknecht und dann immer mehr.

Lehrer: Aber eigentlich hat doch Tilman Riemenschneider keinen Erfolg gehabt im Leben. Er hat doch das Gegenteil erreicht von dem, was er wollte. Kein Bauer und kein armer Städter ist freier und glücklicher geworden. Im Gegenteil, nach 1525 ging es ihnen schlimmer als zuvor!

Einige Kinder [murmelnd]: Ja...!

Gerhard K.: Er hat doch etwas erreicht. Er hat alle die Bilder geschnitzt von Maria und für die Altäre. Und dann hat er vielen Menschen geholfen.

ge und Unterwerfung der Würzburger Bürger.“ (Homepage der Schule <https://iserv-trg-oha.de/home/unsere-schule/unsere-name/>, Zugriff 1.11.2016)

Dagegen vermeidet das Riemenschneider Gymnasium in Würzburg, das diesen Schulnamen immerhin seit 1960 trägt, Hinweise auf den Namenspatron. Nur in der Selbstdarstellung des Faches Religion finden sich indirekte Bezüge, indem die Verknüpfung von Ästhetik und Ethik als Bildungsprogramm formuliert wird: „Wertschätzung und Toleranz anderen gegenüber sowie Kreativität im Unterricht stehen dabei im Mittelpunkt. Besondere Aktivitäten unserer Fachschaft sind beispielweise der Besuch einer Moschee, die Führung im jüdischen Kulturzentrum Schalom Europa, der Besuch des Eine-Welt-Ladens oder die Fahrt zum Bibelhaus nach Frankfurt.“ (Homepage der Schule www.riemenschneider-gymnasium.de/religion/, Zugriff 1.11.2016)

Lehrer [mit erhobener Stimme]: Das ist ein sehr wichtiger und schöner Gedanke, Gerhard, den Du da eben äusserst. Ich glaube auch, dass man an das Wichtigste gedacht hat, wenn man im Leben anderen Menschen hilft.“ (Ebeling, Ebeling & Kühl, 1966, S. 49–50)

Die Schüler ermessen vielleicht den komplexen Zusammenhang, der zwischen persönlicher guter, Absicht und nicht beabsichtigten, systemischen Folgen bestehen kann. Anbahnen könnte sich ein Wissen um das Nicht-Wissen, um die Rolle negativer Erfahrungen beim moralisch-politischen Lernen (Benner u.a., 2015, S. 176–181). Die stark emotionalisierte, moralische Botschaft der Geschichtsstunde zielt darauf, Wissen mit „Lebenshilfen“ zu einer Haltung zu verbinden, die von Schicksal und Demut weiß: „Güte und große Herzen gibt es immer auf beiden Seiten eines Konflikts“ (Ebeling, Ebeling & Kühl, 1966, S. 38).

Auf individueller Ebene lautet der reichlich pathetische Trostspruch am Ende der Stunde: „Die Taten der Liebe sind unsterblich, auch wenn ihnen äußerer Erfolg versagt bleibt.“ Der Einzelne mag an diesem Rollenmodell wachsen, oder auch verzweifeln, was eine Haltung der Abwehr, Gleichgültigkeit und Relativismus, nach sich ziehen kann (EKD, 2014, S. 60). Zum Rollenmodell eines Bürgers, der sich öffentlich verantwortungsethisch und sozial engagiert, gehört, dass er/sie um die Irrtumswahrscheinlichkeit weiß und sich darin vom Gesinnungsethiker unterscheidet. Kunsthistoriker haben Riemenschneider als den „zarten Tyrann aus der Sandsteinstadt Würzburg“ charakterisiert (Hommers, 2013). Thomas Mann, zu dessen letzten Werkplänen ein Schauspiel „Luthers Hochzeit“ gehörte, attestiert Riemenschneider, er habe „nichts von einem Demagogen“ an sich gehabt (1945, Bd. XI, 1135; vgl. Hamacher 1996).

Zum besonderen Profil konfessioneller, nicht nur evangelischer Schulen gehört bekanntlich das Service Learning (Verantwortungslernen). Wäre „Demut“ ein Kompetenzziel bereits für junge Menschen? Politische Bildung wird die Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata erst, wenn die Erweiterung hin zu entlastenden, rechtlichen und politischen Institutionen mitgedacht wird. Als Antwort auf dieses den Einzelnen überfordernde Verantwortungsdilemma beanspruchen demokratische Systeme, ein lernfähiges prozedurales Institutionengeflecht von checks und balances bereit zu halten. Im Beispiel wäre dies der politische Entscheidungsprozess im Rat der Stadt Würzburg. Sie verlangen eine Übergangskompetenz (Kumlehn, 2012), die in der Lage ist, innerhalb der Eigenlogiken der gesellschaftlichen Teilsysteme jeweils die angemessenen Register zu ziehen.

5 Oder in den anderen heiligen Büchern ... (Istanbul, 2013)

In der globalisierten Welt wird sich der Blick von Unterrichtsvisitatoren auch auf andere Schulkulturen richten. Dabei gilt es die Chance zu nutzen, sich im Fremden selbst besser kennen zu lernen. Methodisch ist die Nationalisierungsfalle ebenso zu vermeiden wie eine Kulturalisierungsfalle, indem bestimmte Begründungsstile nationalen Erziehungssystemen oder „muslimischen“, „asiatischen“ oder „westlichen“ Erziehungskulturen typisierend zugeordnet werden.

Für den Islam wird eine dem „Abendland“ vergleichbare Phase der nachzuholenden Reformation und Aufklärung gefordert. „Heretic“ – Reformiert Euch!, so lautet der Titel einer gegenwärtig viel diskutierten Schrift einer bekannten, radikalen Islamkritikerin (Ali, 2015; kritisch dagegen Hamidi, 2016). Entsprechend galt die Republik Türkei

lange Zeit als Paradebeispiel, weil sie sich seit der kemalistischen Reform 1923 als laizistischer Staat verstand.

Die folgende Szene führt in eine Schule in Istanbul, die gerade von einer staatlichen in eine religiöse (Berufs-) Schule (*Imam-hatip-lisesi*) zur Ausbildung von Predigern umgewandelt worden ist, und an der jetzt auch Religion als Fach unterrichtet werden kann (Pak, 2004). Der Unterricht findet im Fach Gesellschaftskunde (*sosyal bilgiler*) statt, in einer 8. Klasse. Aufzeichnungsdatum ist kurz vor dem Beginn der sog. Gezi-Park-Oppositionsbewegung im März 2013.

Das Thema lautet „Menschenrechte“, ein Codex, der in der Spannung von natur- oder vernunftrechtlichen universalen Begründungen sowie kulturell-partikularen Praktiken steht. Der Lehrer eröffnet die Stunde deduktiv, indem er eine fundamentale Differenz einführt, die Fragen von Schöpfung und Evolution berührt:

„Lehrer: Das klügste (vernünftigste) Lebewesen ... Das klügste (vernünftigste) Lebewesen. Es sollte sowohl lebendig als auch klug (vernünftig) sein. *Ist es so?* OK. Das klügste (vernünftigste) Lebewesen ist der Mensch. OK. Ist der Mensch anders als die anderen Lebewesen oder die anderen Geschöpfe?

Yavuz: Ja.

Lehrer: Er ist anders. *Was sagen wir dazu?* Auch im Koran existiert es. Was sagt der Koran? Oder in den anderen heiligen Büchern steht es drin. Was sagt der Koran? ...ehrenhaftes Geschöpf. *Was bedeutet das?* Geschöpf (Kreatur) ... das ehrenhafteste aller Geschöpfe (bzw.) Lebewesen. Warum wird ihnen diese Ehre *zugeschrieben*? Wegen des Denkvermögens. Ja, der Mensch ... *Was bedeutet der Begriff ‚Menschenrechte‘?*“ (Acikalin, 2014, S. 86; Übersetzung: Suat Aytekin)

Der Lehrer stellt eine Referenz zu heiligen Texten her, um eine fundamentale Unterscheidung Tier/Mensch zu beglaubigen. Genannt wird zunächst das *eine* heilige Buch, der Koran, woraufhin sich der Lehrer wie in einem durch rhetorische Fragen vorangetriebenen Selbstgespräch korrigiert und ergänzt: es könnten ebenso *andere* heilige Bücher angeführt werden. Diese Referenz wirkt beiläufig und eher konventionell. Auch im weiteren Unterrichtsverlauf werden die Quellen und Fallbeispiele durchweg nur mündlich eingegeben. Dies kann einerseits bedeuten, dass die Belegstellen als bekannt vorausgesetzt werden, oder auch, dass es sich um ein konventionelles Sprechmuster (*Was sagen wir dazu?*) handelt. Religiöse Pluralität und Toleranz werden als Werte vorgeführt.

Der Unterrichtsstil enthält viele, oft nur rhetorischen Lehrerfragen, ein Erarbeitungsmuster im kurzschrittigen Frage-Antwort-Schema. Es erinnert an ein katechetisches Gespräch¹⁰; ansatzweise kommt es sogar zu chorischem Sprechen im Wechselgespräch, ein „teaching as preaching“ in Form einer interaktiven Predigt. In der reformpädagogischen Unterrichtsmethodik wird das damit einhergehende bestätigende „Lehrerecho“ als problematisch bewertet, weil es die Gesamtaufmerksamkeit der Lerngruppe langfristig herabmindere. Das Muster kann aber auch funktional als andere Form der Aufmerksamkeitssteuerung beschrieben werden, um den Unterrichtsinhalt für die gesamte Lerngruppe akustisch und semantisch verständlich zu machen.

¹⁰ Aus katholischer Sicht hat Sutor (1996) darauf aufmerksam gemacht, dass Katechetik nicht mit kurzschrittigem Frage-Antwort-Muster und Auswendiglernen identifiziert werden darf. Diese Vermittlungsform würde ein Glaubenswissen gerade nicht wahrhaft bezeugen können.

Der einzelne Schüler adressiert zunächst „seinen“ Lehrer – *hocam* ist die respektvolle Anrede –, der dann das Wissen beglaubigt und an die Öffentlichkeit der gesamten Lerngruppe übergibt. Dem Wissen wird erst damit offizielle Gültigkeit zugeschrieben. Inwieweit dieses paternalistische Modell didaktischer Kommunikation die wechselseitige Einnahme von Position und Reflexion befördert, muss hier offen bleiben (Drerup, 2013).

6 People can have happy life (Shandong, 2013)

Gäste aus der Volksrepublik China, die nach Deutschland kommen, um ein vorbildliches Bildungssystem zu studieren, fragen regelmäßig und erstaunt danach, wo denn an deutschen Schulen die moralische Erziehung im Stundenplan institutionell verankert sei? Eine Frage, die den deutschen Gastgeber regelmäßig in Verlegenheit bringen wird. In der Volksrepublik China sind moralische und politische Erziehung in einem Schulfach explizit miteinander verknüpft, wobei sich Traditionen chinesischer Philosophie sowie eines spezifischen Sino-Marxismus als Richtschnur des Handelns überlagern (Grammes, 2014). Eine offizielle Informationsbroschüre des Verlages für fremdsprachliche Literatur (2014, S. 64–65) nennt China nicht nur als Land verschiedener Religionen, u.a. Buddhismus, Islam, Christentum, Daoismus, sondern auch als Land der Glaubensfreiheit, in dem „alle normalen religiösen Aktivitäten“ von Geistlichen und Laien „selbständig ausgeführt und gesetzlich geschützt“ sind. Der Konfuzianismus wird meist als praktisch-moralische Philosophie ohne Gottheit und Eschatologie, mithin nicht als Religion, eingeordnet.

Die staatliche „Politik der vier Modernisierungen“ in China seit 1978 erlaubt nun eine Öffnung für globale kapitalistische Märkte, entsprechende Themen haben Eingang in das Curriculum gefunden. Eine im Internet frei verfügbare Videoaufzeichnung einer Unterrichtsstunde aus dem Jahr 2013 führt uns in die 9. Klasse der No.1 Middle School in der Shandong Provinz. Thema ist der „Einfluss von Preisschwankungen auf Märkten auf das Konsumverhalten“. Auf den ersten Blick benötigt dieses Standardthema einer neoliberalen Orthodoxie keine externe Referenz auf weltanschauliche Begründungstexte; die „unsichtbare Hand“ der Gesetze des Marktes vermag sich aus sich selbst heraus zu legitimieren. Entsprechend modellieren die die Unterrichtsstunde durchgängig strukturierenden Power-Point-Folien mit ihren Angebots- und Nachfragekurven das Wissensfeld wie eine überzeitliche kosmische Harmonie. Zum Stundenende jedoch gibt der Lehrer, Herr Guo, eine überraschende Einordnung:

“These are the illegal producers who want to reduce production costs but harm the interests of consumers. So as a leader of a company or as a business operator we should have a sense of social responsibility should respect the integrity of management. Prime Minister Wen Jiabao has a saying: The blood of morality must flow in entrepreneurs veins, that is to say entrepreneurs should be ethical. Therefore, the society can be more beautiful and harmonious. People can have happy life; this is what entrepreneurs should do according to the price effect.” (Liu & Ren, 2014, S. 80)

Die moralische Mission erscheint hier nicht in Form einer Frage, sondern als Feststellung. Sie ist nicht ergebnisoffen, sondern ergebniszu (im Sinne der Kriterientafel, vgl. Schluss, 2002; Spinner, 1978). Das in der Verfassung niedergelegte Leitbild einer „harmonischen sozialistischen Gesellschaft mit chinesischen Charakteristiken“ erscheint als evidente „ganzheitliche“ Verknüpfung ökonomischer Modelle, politischer Doktrinen und moralischer Haltung.

7 „Der Marxismus-Leninismus ist die wissenschaftliche Weltanschauung der siegreichen Arbeiterklasse!“ (Berlin/DDR, ca. 1970)

Schüler und Lehrer, die in den 1970er Jahren in der Hauptstadt der Deutschen Demokratischen Republik die Polytechnische Oberschule Willi-Bredel besuchten, konnten diesen Slogan kaum übersehen. Er prangte in unübersehbar großen Lettern über die Fensterbänder des gesamten Schulgebäudes. Dagegen wirkte ein Kruzifix im Klassenzimmer oder ein schulischer Gebetsraum wahrscheinlich dezent. Auch im anderen deutschen Staat war man sich seiner Weltanschauung sicher, didaktisch zumindest. Die Themen Reformation und Bauernkriege werden im Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht der DDR wie auch im Kinder- und Jugendbuch in einen geschichtsphilosophischen Fortschrittsoptimismus eingebunden und als frühbürgerliche, wenn auch letztlich gescheiterte Revolution heroisiert (Strewe, 2007). Frühsozialistischer Held ist Thomas Müntzer. Religion als Glauben dagegen gehört nicht in den Lehrplan der sozialistischen Einheitsschule.

In kritischer Sicht ist der ritualisierte legitimatorische Bezug auf Klassikerschriften (Marx, Engels, Lenin) und ihre je aktuelle Auslegung in den Parteitagereden der SED immer wieder als „Ersatzreligion“ beschrieben worden. Die marxistisch-leninistische Weltanschauung ist die Ideologie, die den Denkraum im „vormundschaftlichen Staat“ (Henrich, 1989) absteckt. Das weltanschauliche Narrativ einer Überlegenheit des Sozialismus wird über Arbeiterheldengeschichten vermittelt, die das selbstlose Handeln einfacher Bürger zum Wohl des Sozialismus beglaubigen sollen (Kirsch, 2016). Diesem Narrativ vom neuen, sozialistischen Menschen liegt ein teleologisches und perfektibilistisches Geschichtsbild zugrunde: die Vorstellung einer gesetzmäßigen linearen Höherentwicklung der Gesellschaftsformationen hin zur kommunistischen Gesellschaftsutopie. Mit HISTOMAT und DIAMAT ist eine Hineinverlagerung von Denkwidersprüchen in Widersprüche der objektiven Realität verbunden. Es gibt ein wahres „Wesen“ hinter der Oberfläche der Erscheinungen, dessen Erkenntnis erst die *richtige* Einordnung von Vorgängen und eine entsprechende gesellschaftliche Praxis des historischen Subjekts ermöglicht. Aus externer, kritischer Sicht immunisiert die materialistische Dialektik eine Weltanschauung gegen rationale Widerlegungen, denn alle Widersprüche sind jetzt notwendige Widersprüche, die ebenso regelmäßig dialektisch „aufgehoben“ werden. Mündiges Sprechen ist in diesem Erkenntnisrahmen oft nur als camouflierendes „Lippenbekenntnis“ denkbar, und kann als „Heuchelei“ oder auch als „Zweisprachigkeit“ bewertet werden. So hätten die Absolventen der Willi-Bredel POS in ihrer Schule zwar wenig Zweifel und Aushandlung von Bedeutungen erfahren, aber vielleicht gerade gelernt, sich in „Aushandlungsgesellschaften“ zu bewegen. „Aber der menschliche Wahrnehmungsapparat ist offenbar nicht so beschaffen, dass er es gestattet, neue Erkenntnisse auf den unaufgeräumten Ruinen eines zerbrochenen Weltbildes zu errichten.“ (Schneider, 1994, S. 11)

Unterrichtsszenen für diese „Wege zur Weltanschauung“ sind zahlreich und leicht zugänglich (Feige, 1988; Grammes, Schluss & Vogler, 2006; Medienarchiv des DIPF: Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR). Auf ein einzelnes Beispiel kann deshalb hier aus Umfangsgründen verzichtet werden.

8 ... und so müssen wir immer argumentieren, ja? (Hamburg, 2013)

In der heutigen religiösen und weltanschaulichen Vielfalt einer Großstadtschule sind solche kulturellen Sicherheiten nicht länger einfach vorauszusetzen. Jugend- und religionssoziologische Forschungen, die zeitweise eine Nicht-Religiosität der jungen

Generation diagnostiziert hatten, beobachten eine Renaissance des Religiösen (Graf, 2014). Man kann fromm sein, ohne zu glauben. Ein curriculares Modell, das seit einiger Zeit auf diese Situation zu reagieren versucht, ist der dialogische „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg (www.vhrr.de/schule-ru-f%C3%BCr-alle/). Zu diesem Versuch liegen inzwischen qualitative Forschungen vor (Knauth, 2009; Hassanein, 2013), die ihn für unsere Unterrichtsvisitationen zugänglich machen.

Staats- und kirchenrechtlich wird gefragt, ob der Islam zu Deutschland gehöre?¹¹ Dieser Religion sei eine „Zwei-Reiche-Lehre“ fremd, denn für den gläubigen Moslem sei der Islam absolut, universell und „totalitär“ – so jedenfalls eine Informationsbroschüre, die von der Bundeszentrale sowie von zahlreichen Landeszentralen für politische Bildung seit Mitte der 1990er Jahre bis heute in hoher Auflage kostenlos verteilt wird:

„Totalitär: Der Islam ist weitaus mehr als eine Religion, er umfasst alle Lebensbereiche sowie das Gestern, Heute und Morgen. Das Christentum unterscheidet zwischen dieser „irdischen“ und einer anderen, „überirdischen“ Welt. Somit trennt es auch die „weltliche“ Macht von der „göttlichen“ Macht, jahrhundertlang symbolisiert durch Kaiser und Papst. Eine solche ‚Zwei-Reiche-Lehre‘ ist dem Islam fremd. ‚Kaiser‘ und ‚Papst‘ in einem war ehemals der Kalif und ist heute gewissermaßen das Staatsoberhaupt des jeweiligen islamischen Staates.

Seit der Aufklärung kann im Westen jeder ‚nach seiner Façon‘ glücklich werden (Friedrich der Große). Solch eine Denkweise ist dem Islam fremd, ja, antagonistisch. Religion ist keine ‚Privatangelegenheit‘, Pluralismus ist verwerflich. Vielmehr ruht die Gesellschaft auf dem religiösen Fundament, die Gemeinschaft (umma) zählt, nicht der Einzelne. Die Religion durchdringt jeden Lebensbereich.

Kurz gesagt: Für den ‚richtigen‘ Moslem ist der Islam alles, was außerhalb steht nichts [...] Dass unter diesen Bedingungen ein Dialog ‚auf Augenhöhe‘ mit dem Islam faktisch unmöglich ist, versteht sich von selbst.“ (Ortag¹², 2009, S. 17–18)

Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass informierende Schultexte dieser Art eine „didaktische Reduktion“ erfordern, wird die Forschungslage in diesem quasi-offiziellen Schulbuchtext kaum zur Kenntnis genommen (vgl. zur „Kultur der Ambiguität“ im Islam zum Beispiel Bauer, 2011).

Das folgende Gespräch der Schülerinnen und Schüler im dialogischen Religionsunterricht gibt ein anderes Bild. In der Szene wird eine religiös überlieferte Norm für eine alltägliche Lebensweise auf den Prüfstand gestellt, was eine harte Toleranzprüfung für einige Schülerinnen und Schüler darstellt. Ein Schüler hatte etwas über einen Zusammenhang zwischen dem Verzehr von Schweinefleisch und Homosexualität gehört. Herr Glück, ausgebildeter evangelischer Religionspädagoge, reagiert darauf mit einem sozialwissenschaftlich fundierten Einwand:

¹¹ In Österreich ist diese Frage staats- und kirchenrechtlich anders zu beantworten.

¹² Die Broschüre ist online auf den Seiten der Brandenburgischen Landeszentrale für politische Bildung frei verfügbar: www.politische-bildung-brandenburg.de/sites/default/files/downloads/islamische_kultur.pdf (Zugriff 1.11.2016). Über den Autor, Peter Ortag, erhält man entgegen aller Gepflogenheiten der Zentralen für politische Bildung keine weiteren Angaben; auch im Internet handelt es sich um einen Autor „ohne Biographie“. Es gibt vom Autor zwei weitere Informationschriften, zum Christentum und zum Judentum.

„Lehrer: Das würde *aber in der logischen Konsequenz* bedeuten, dass unter Menschen die Schweinefleisch essen, statistisch mehr Schwule (sind) [Gelächter] sonst wäre das Argument entkräftet

Ahmed: Deswegen ja, also ich kenn da keinen aber

Yasmine: *Ich schwör dir* in allen muslimischen ...

Sevgi: Es gibt richtig viele!

Ahmed: ja, aber

Habiba: Doch! [peinlich, ey] [viele]

Melanie: ... dass keine, äh, Moslems, so, also dass da nicht so viele Schwule gibt, weil *ich mein, wenn ich das so anhöre*. Wäre ich jetzt lesbisch und Moslem und ich würde so von allen Leuten hören, das ist schlecht und so dann würde ich auch nichts sagen erstmal – und ähm dann wegen dem Schweinefleisch und *ich hab gedacht* Moslems essen kein Schweinefleisch, weil das darauf zurückzuführen – weil Schweinefleisch ja schneller verdirbt und früher die dann dadurch krank geworden sind.

Ahmed: *Es gibt viele Gründe aber ...*

Herr Glück: Nein, er hat ja aber auch gesagt, dass man nicht vom Schweinefleisch schwul wird [Schüler: Gelächter] Aber trotzdem würde ich auch gerne gleich kritisch noch darauf zurückkommen – da würde ja trotzdem bedeuten wenn das so wäre, wie du sagst, müsste es eine statistische Genauigkeit [dazu] und da kann ich gleich was da zu sagen ja

Fadi: Wen ich ganz kurz bei Schweinefleisch sagen kann im Koran sagt, dass man kein Schweinefleisch essen darf, aber es sagt nicht wieso man das nicht darf – also ähm wir wissen das Gott – also im Islam ist das so, dass man weiß, dass Gott alles besser weiß als wir. *Er weiß* wieso wir kein Schweinefleisch – *wir können nur vermuten* wieso das nicht sein kann. [Und] was Ahmed gesagt hat, das habe ich *noch nicht gehört da* darin ...

Herr Glück: Wir lernen hier, *wir müssen auch wieder vorsichtig sein* mit der Formulierung im Christentum und im Islam. Bereits unter uns merken wir, dass Muslime einen unterschiedlichen Kenntnisstand haben [...] Das ist wichtig festzuhalten, und so müssen wir immer argumentieren, ja? *Aus der Sicht, die ich im Moment habe*, ist das so und so.“ (Wortprotokoll Hassanein, 2013, S. 107–108)

In dieser Szene wechseln Wissensbestände und Belege, die mit Gewissheitsanspruch vorgetragen werden, mit Moralisierungen und meta-reflexiven Einschüben, einem Denken auf einer zweiten Ebene. Der problematisierte Sachverhalt bleibt dadurch kognitiv „beweglich“. Der Lehrer agiert in dieser Szene abwechselnd als Moderator und als Impulsgeber, indem er immer wieder Rahmung und Einstellung auf das Thema wechselt. Er konfrontiert die Schüler Ahmed und Fadi mit einem sozialwissenschaftlich-analytischen Argument, das sich auf (nicht vorliegende, nur angenommene) statistische Daten beruft. Sein Einwand könnte konfrontativ und lernblockierend wirken. Der pädagogische Takt bleibt nur deshalb gewahrt, weil das Argument als Hypothese und damit ausdrücklich als unsicheres Wissen gerahmt wird. Die hitzige Diskussion arbeitet mit mehreren Differenzmarkierungen, gegenüber denen man aber „vorsichtig“ bleiben sollte.

Der Dialog läuft „manchmal aus dem Ruder“ (Hassanein, 2013, S. 106), er wirkt agonal und ohne Fundament, da kulturelle Lebensweisen letztlich allein aus wiederholender Tradition (*sunna*) begründet werden können. An starke Emotionen gebundene moralische Sprechakte (*ich schwör dir*) zeigen an, welche kognitive Überlast eintreten kann, wenn die Begründung einer kulturellen Praxis von Laien fordert, wie „religiöse Virtuosen“ (eine Wortprägung von Max Weber) zu agieren. In dieser Situation übernimmt manchmal ein befreiendes Gelächter die Funktion, Spielräume zu öffnen und für Entlastung zu sorgen in dem oft verworrenen Hin und Her der Diskussionen. Es wurde vorgeschlagen, Humor und Ironie, selbst gegenüber den ureigensten Glaubensüberzeugungen, geradezu als „Zivilisiertheits-Indikator“ für Reflexivität zu verstehen (Edler, 2015, S. 97; vgl. viele Szenen in Aßmann & Krüger, 2011). Aber auch ein Zuviel an uneigentlichem Sprechen wiederum könnte Lernprozesse blockieren.

Herr Glück formuliert im nachträglichen Leitfadeninterview fünf Schritte und Regeln für eine gelingende dialogische Gesprächsführung im Unterricht:

„1. Wie kann ich mich positionieren; 2. sehr gut zuhören, was der Andere sagt; 3. seine Position versuchen zu verstehen; 4. dagegen zu argumentieren, 5. ohne zu verletzen ...“ (Hassanein, 2013, S. 106) Und: „Keiner dürfe im Unterricht für alle sagen: ‚So war das und nicht anders‘. Sonst darf er ihn nicht erteilen ... Religiöse Menschen müssen ertragen, dass die Frage des Rechts [Rechthabens] und der Richtigkeit nicht geklärt werden kann. Zumindest nicht von uns Menschen.“ (ebd., S. 102–103)

Im Beutelsbacher Konsens – seit seiner ersten Formulierung 1976 zu einer Art informelles Grundgesetz der politischen Bildung geworden – ist der doppelte Stand in Bezug zur Welt und den Anderen formuliert, der mündiges Sprechen als Wechsel von Position (interessiertes Engagement – das lutherische „Hier stehe ich, ich kann nicht anders!“; Scheliha, 2015) und Reflexion (Pluralität der Perspektiven) erfordert:

„2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen ... 3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“ (Beutelsbacher Konsens, www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens).

Die Kriterien des Beutelsbacher Konsenses finden sich ähnlich in der Kriterientafel für die Analyse von Bildungsplänen, die in einer Arbeitsgruppe um Dietrich Benner an der Humboldt-Universität Berlin entwickelt wurde (Schluss, 2002). Beide Kriteriensätze formulieren unabhängig voneinander eine demokratie-affine pluralistische Erkenntnis- und Bildungstheorie. Nicht nur der Religionsunterricht kann „Sprachschule für die Freiheit“ sein, wie der protestantische Theologe Ernst Lange (1980) einmal in anderem Zusammenhang getitelt hat; dies gilt auch für den Politikunterricht. Beide Fächer haben als Aufgabenkern, ein hermeneutisches Denken, eine Offenheit für Interpretation und Aushandlung, zu initiieren und wach zu halten. „Ich brauche keine Freiheit“, offenbarte sich vor kurzem eine Sechzehnjährige Hamburger Stadtteilschülerin, nennen wir sie Esra, gegenüber ihrer Lehrerin, „ich habe meinen Glauben“ (berichtet von Edler, 2015, S. 10). Wenn diese junge Frau damit meint, dass ihr ein heiliges Buch mehr Orientierung vermittele als die post-moderne Demokratie, dann wäre in einer pluralitätsfähigen Schule hermeneutische Kompetenz die beste Prävention gegen Fundamentalismen und Intoleranz. Auch geschlossene Denksysteme bewahren/schützen nicht vor Zweifel und Häresie. Es bleiben immer

Spannungen innerhalb von Normengefügen und zwischen Normen und Praxis. Unterricht ist „in altersangemessener Dosierung immer im Wechsel von Weltbeobachtung (die immer eine bestimmte kulturelle Teilnahmeperspektive voraussetzt) und Beobachtung der Weltbeobachtung zu gestalten“ (Dressler, 2012, S. 34). Eine Didaktik der Pluralität muss daher Verfahren angeben, wie empfundene Komplexitätsüberlastung kommunikativ organisierbar und stufenweise lernbar gemacht werden können. Entsprechende Prüfkriterien wären in eine auch didaktische Praxis schulischer Qualitätssicherung aufzunehmen (Scheunpflug, 2012).

9 Friedlich oder nur mit Aufruhr? (Hamburg, 2015)

Kehren wir für eine letzte Unterrichtsvisitation noch einmal zum Unterrichtsthema Reformation zurück. Im Schulpraktikum konnte ich ein studentisches Tandem in einer 8. Klasse im Fach „Gesellschaft“ einer multi-religiösen und multi-kulturellen Hamburger Stadtteilschule beobachten. Auf der Fachkonferenz war zuvor ein mögliches Unterrichtskonzept „Umbruch in Deutschland – Luther und die Kirche“ vorgestellt worden. Darin wurde das Thema Bauernkriege/Thomas Müntzer „geopfert“, angesichts zentral angeordneter Vergleichsarbeiten zum mittleren Schulabschluss fehle dafür nunmehr die Zeit. Die Praktikanten sahen dadurch jedoch das Prinzip der Kontroversität aus dem Beutelsbacher Konsens substantiell vernachlässigt. Sie bemerken, dass das im Internet bereitgestellte Material zu diesem Thema primär aus protestantischer Sicht und von protestantischen Trägern publiziert wurde. Der Schülerarbeitsbogen „Müntzer und Luther“ (vgl. Abbildung) ist eine „Lernkarte“ des Schülerlexikons der DUDEN-Redaktion, die in der digitalen Wissenswelt frei zirkulieren.

MÜNTZER und LUTHER

MÜNTZERS Vorstellungen, insbesondere seine Angriffe auf die „Zwei-Reiche-Lehre“, führten bald zum Bruch mit LUTHER.

LUTHER unterschied zwischen zwei Reichen:

dem Reich der Welt, in dem das Schwert für Ruhe und Ordnung sorgen sollte, und dem Reich Gottes, in dem Christen gemeinschaftlich zusammenleben sollten.

Beide Reiche waren nach Überzeugung LUTHERS von Gott so gewollt. Deshalb war es den im Gottesreich lebenden Gläubigen auch nicht gestattet, gewaltsam gegen das weltliche Reich, gegen die weltliche Obrigkeit, vorzugehen. Christen hatten folglich kein Recht auf Widerstand. Sie mussten vielmehr lernen, Unrecht und Unterdrückung leidend zu erdulden.

MÜNTZERS umfassendes Gottesreich auf Erden schloss aber mit den Fürsten und dem herrschenden Adel auch das Reich der Welt mit ein, verwischte also die Grenzen zwischen beiden Reichen. Da es bei ihm überdies so etwas wie ein Widerstandsrecht gab, setzte er sich vollends in Widerspruch zu LUTHER.

Auch in weiteren Positionen gab es erhebliche Unterschiede zwischen LUTHER und MÜNTZER. Da die Auffassungen von MÜNTZER meist viel radikaler und unversöhnlicher waren, als die von LUTHER, bezeichnete er diesen in seinen späten Schriften spöttisch als „Vater Leisetritt“ oder auch als das „geistlose sanft lebende Fleisch zu Wittenberg“.

Auch die Unterschiede in der Lebensweise der beiden waren beträchtlich: Während der radikale MÜNTZER von einer Stadt zur anderen flüchten musste und häufig in

Armut lebte, hatte LUTHER eine gute Anstellung und stets ein festes Dach über dem Kopf.

[Es folgen ein Portraitbild von Luther und von Müntzer, sowie Worterklärungen zu „weltlich“ und „Obrigkeit“.]

Quelle: www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/geschichte/artikel/thomas-muentzer-theologe-und-revolutionaer

Sehen wir an dieser Stelle von den theologischen Auslegungsdifferenzen um die Zwei-Regimenter-Lehre ab. Die Lernkarte enthält einen sekundären Autorentext, keine Originalquelle einer reformatorischen Schrift. Wenn „Schriften“ einmal erwähnt werden, dann nicht als Träger von Lehre, sondern als Medium für Spott und Hämie. Dies mag die jugendlichen Leserinnen und Leser an den „like button“ ihres Smartphones oder das Thema Cybermobbing erinnern.

Dementsprechend sei die Recherche zu diesem Thema „sehr zeitintensiv (gewesen), da wir nicht eine einseitige und doktrinäre Sichtweise vermitteln wollten.“ (Praktikumsbericht, S. 20) Schon am Titel der Unterrichtseinheit sei zu erkennen, dass diese

„sich stark auf Luther fixiert und anderen Meinungen und Personen wenig Beachtung schenkt. Betrachte man das vorgelegte Material, verfestige sich dieser Eindruck. Weiteren wichtigen Akteuren wird in der Einheit nur wenig oder gar kein Platz eingeräumt. Beispiel hierfür ist Thomas Müntzer, der im vorgelegten Material nur einmal beiläufig in einem Kasten auftaucht und dessen Position nicht weiter erörtert wird. Johann Tetzels, ein damals sehr bekannter Ablassprediger, findet hingegen einen Platz im Plan. Die Darstellung Tetzels dient jedoch nur der weiteren Glorifizierung Luthers und stellt keinen wirklichen Gegenpol oder eine Alternative dar.“ (Praktikumsbericht, S. 7)

In ihrer alternativen Stunde legen sie ihrer Klasse als Einstieg zwei Bibeln vor und konfrontieren mit der Frage: „Wozu braucht man zwei verschiedene (oder mehr) Bibeln, wenn doch überall das Gleiche drinsteht?“ Jetzt gibt es also zwei Quellen der Lehre, die man vergleichen und gegebenenfalls kritisch konfrontieren kann, das gedruckte Buch und den redenden Lehrer. „Gibt es Differenzen, so steht Autorität gegen Autorität und das ist die Chance des Schülers, selber zu denken“ (Brunkhorst, 2000, S. 174).

Auch Müntzer bringen die Praktikanten als Gegenspieler Luthers wieder ins Spiel – die didaktische Dramaturgie erhält dadurch ihre agonale historische Konstellation zurück (Mouffe, 2015). Wie in der Riemenschneider-Szene, eröffnet ein Szenario „Die Schänke“ einen öffentlichen Raum, in dem es zu einer fiktiven Debatte zwischen Luther und Müntzer kommen soll:

„Versetze dich in die damalige Zeit. Stell dir vor, Martin Luther und Thomas Müntzer treffen sich in einer Schänke (Kneipe) und diskutieren über die aktuelle Lage des Bauernkrieges. Wie in einer Schänke zu dieser Zeit üblich, wird hier nicht sehr viel Wert auf die Wortwahl gelegt, sondern frei ‚nach Schnauze‘ (natürlich keine Beleidigungen) gestritten. Bedenke dabei, dass beide unterschiedliche Positionen zum Bauernkrieg hatten.“ (Schülerarbeitsbogen)

In diesem Rollenspiel verkörpern die Schüler idealtypisch zwei Bürgermodelle. „Vater Leisetritt“ (Luther) steht dem „Aufrührer“ (Müntzer) gegenüber. Das zu Beginn der Stunde erstellte Meinungsbild zu der Frage „Friedlich oder nur mit Aufruhr?“ wird zum Stundenende wiederholt. Wie zu erwarten, stellt sich die Mehrheit der Schüler an-

fangs auf die Seite von Luther; zum Ende hin kehrt sich das Ergebnis um, die Sympathien der Jugendlichen gehören nun Müntzer.

10 Reformation heißt, die Welt zu hinterfragen (Kampagne für das Reformationsjubiläum 2017)

Ins Klingelzeichen hinein ruft der Schüler Finn: „Warum ist man auf der Seite von jemandem, der einen verhungern lässt?“ - eine kritisch-empörte Schülerfrage. Sie stellt das erste Mal die Person Luthers in Frage. In einer hermeneutik-freundlichen Bildungsschule, wie sie Finn und Fatima in einer postsäkularen, kosmopolitisierten Gesellschaft besuchen, muss die „pluralisierte Vernunft des Staatsbürgerpublikums“ lernbereit bleiben, „osmotisch nach beiden Seiten hin geöffnet“ (Habermas, 2001, S. 11).

In allen Unterrichtsszenen mischen sich zwei Modi der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung. Sie können idealtypisch beschrieben werden als positiv-objektivierender Modus (*Das ist so!*) und als genetisch-problematisierender Modus (*Ist das so?*). Der positiv-objektivierende Modus, nicht nur Studierende nennen ihn gerne „frontal“, behält seine Berechtigung im Unterricht, wenn er auf einer übergeordneten Ebene genetisch-problematisierend gerahmt bleibt. Es wäre überhaupt ein pragmatisches Kriterium für Unterrichtsvisitationen, die Fragen in ihren verschiedenen Formen zu notieren, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht stellen.

Positionalität wird reflektiert, Reflexion führt zu Position. Empörung steht als Handlungsmotiv am Beginn der Reformation, die Linie zieht sich über die Tribunalisierung des Politischen in der 1968er Emanzipationsdidaktik (modellhafte Beispiele in Rickers, 1973) bis heute, wo ein Essay mit dem Titel „Empört Euch!“ (Hessel, 2011) zum Bestseller avanciert. Die Rolle von emotionaler Empörung als Motor des Lernens und Handelns bleibt jedoch ambivalent, wie aus politikdidaktischer Sicht zu ergänzen ist:

„Sie hat Kraft und gibt nicht gleich klein bei, aber sie kann auch ‚antipolitische Wut‘ und ‚populistische Abrechnung‘ gegen Fremde oder die ‚da oben‘ füttern [...] Die Energie der Leidenschaft ist auch bei dem Attentäter Breivik und seiner mörderischen Wut zu vermuten. Empörung ist dann hilfreich, wenn sie sich gegen Ungerechtigkeit wendet und aus dem Wert der Gerechtigkeit Empathie und Augenmaß entnimmt. Dann bezieht Empörung die Perspektiven anderer mit ein und argumentiert mit Gründen [...] Subjektive Zugänge zur Welt [...] brauchen die Chance, sich über die Ebene persönlicher Beziehungen in die Welt der Institutionen und der gesellschaftlichen Systeme zu vermitteln, wobei sie ihren Ausgangspunkt der persönlichen Wut auf andere Personen überschreiten und verwandeln.“ (Reinhardt, 2013, S. 56).

Die vorgestellten acht Szenen eignen sich nach meiner Erfahrung gut, um Gespräche in Seminaren der Lehrerbildung über Grundfragen des Verhältnisses von Politik- und Religionsunterricht einzuleiten. In heuristischer Absicht sollen sie auch dazu motivieren, unsere fachdidaktischen Fallarchive thematisch zu ergänzen – mithin weiterhin „fleissiges einsehen zu haben“ (Kirchenordnung 1540). Eine Stoffgeschichte der Reformation hätte an den Übergängen der Fachdidaktiken ein weites Feld zu bearbeiten und liegt kaum in Ansätzen vor (Conrad, 2008).

Literaturverzeichnis

- Abmeier, H. (1930). Vorbedingungen staatsbürgerlicher Lehrerarbeit. *Katholische Schulzeitung für Norddeutschland* (47. Jg.), S. 831–833.
- Acikalin, M. (2012). A Social Studies Education Lesson from Turkey: Human Rights. *Journal of Social Science Education* H. 1, ohne Paginierung.
- Albert, W. (1928). *Grundlegung des Gesamtunterrichtes*. 1. Teil: Vom Orbis pictus zur pädagogischen Symphonie, 2. Teil: Das gegenwärtige Bild der zusammenschauenden Betrachtungsweise im Unterricht. Wien: Haase
- Ali, A.H. (2015). *Reformiert euch! Warum der Islam sich ändern muss*. München: Knaus. (engl.: Heretic: Why Islam Needs a Reformation Now.)
- Althaus, P. (1931). *Staatsgedanke und Reich Gottes*. Schriften zur politischen Bildung. Hrsg. von der Gesellschaft „Deutscher Staat“ (IX. Reihe. Christentum. Heft 1. Friedrich Manns Pädagogisches Magazin Heft 913). Langensalza: Hermann Beyer&Söhne (4. erweiterte Auflage).
- Andersen, S. (2010). *Macht aus Liebe. Zur Rekonstruktion einer lutherischen politischen Ethik*. Berlin: de Gruyter.
- Aßmann, A./Krüger, J.O. (Hrsg.) (2011). *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim: Juventa.
- Barheier, K. (2013). Religionsunterricht und Politikunterricht. In: Deichmann, Carl/Tischner, Christian (Hrsg.). *Handbuch fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung* (S. 123–138). Schwalbach: Wochenschau.
- Bauer, T. (2011). *Die Kultur der Ambiguität*. Frankfurt/M.: Verlag der Weltreligionen.
- Benner, D. u.a. (2015). *Bildung – Moral – Demokratie*. Paderborn: Schöningh.
- Blickle, P., /Kissling, P. & Schmidt, H.R. (Hrsg.) (2003). *Gute Policy als Politik im 16. Jahrhundert. Die Entstehung des öffentlichen Raumes in Oberdeutschland*. Frankfurt/M.: Klostermann.
- Brunkhorst, H. (2000). *Einführung in die Geschichte politischer Ideen*. München: Fink.
- Busch, M. (2016). *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1893). Christianity and Democracy. In: ders. John Dewey: *The Early Works, 1882-1898*, Vol. 4. Carbondale/Edwardsville, S. 3–10.
- Conrad, F. (2008). Die Reformation. Interaktionsprozess zwischen Theologie, Politik und Gesellschaft. *Geschichte lernen* Heft 125, S. 2–11.
- Dolch, J. (1959). *Lehrplan des Abendlandes*. Ratingen: Henn.
- Drerup, J. (2013). *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn: Schöningh.
- Dressler, B. (2010). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken; in: ders./Beck, L. (Hrsg.). *Fachdidaktiken im Dialog* (Marburger Schriften zur Lehrerbildung, Bd. 3). (S. 9–23). Marburg 2010.

- Dressler, B. (2012). Religionsunterricht ist nicht Politikunterricht. Warum religiöse Bildung dennoch einen Beitrag zur politischen Bildung leistet. *ZPT*, S. 290–299.
- Dressler, B./Klie, T./Kumlehn, M. (2012). *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ebeling, H. (1966). Darbietung einer Lehrererzählung: Eine Geschichte aus dem deutschen Bauernkrieg (Tilman Riemenschneider in Würzburg). In: Ebeling, H./Ebeling, E./Kühl, H.: *Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 2. Hannover: Schroedel. S. 38–50.
- Edler, K. (2015). *Islamismus als pädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- EKD (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh.
- Feige, W. (1988). *Wege zur Weltanschauung*. Berlin/DDR: Volk und Wissen.
- Fischer, K.G. (1970). *Einführung in die politische Bildung*. Stuttgart: Metzler.
- Flitner, W. (1955). Die zwei Systeme politischer Erziehung in Deutschland. In: *Gesammelte Schriften* (1989), Bd. 3. (S. 95–116). Paderborn: Schöningh.
- Graf, F. W. (2014). *Götter global. Wie die Welt zum Supermarkt der Religionen wird*. München: Beck.
- Grammes, T. (1983). Reform. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: *Theorien und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (S. 513–517). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grammes, T. (2014). Gesellschaftskundeunterricht in China. Unterrichtsbeobachtungen. *Politisches Lernen* 3-4, S. 30–33.
- Grammes, T./Schluß, H./Vogler, H.-J. (2006). *Staatsbürgerkunde in der DDR. Dokumente und Analysen*. Wiesbaden: Springer.
- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme, Grundsatzüberlegungen, Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B./Sander, W. (2008). Von der "Vergegnung" (Martin Buber) zum Dialog? Das Verhältnis von Religionsdidaktik und Politikdidaktik. *Theo-Web* 1, S. 143–157.
- Haacke, U. (1928). *Bauernkrieg*. In: Strohmeyer/Münch/Grabert 1928, S. 209–217
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hamid, S. (2016). *Islamic Exceptionalism: How the Struggle Over Islam is Reshaping the World*. New York: St. Martin's Press.
- Hassanein, D. E. (2013). *Der Hamburger Weg des Religionsunterrichts. Eine empirische Analyse zum Dialog im Klassenzimmer*. Hamburg: Kovač.
- Henrich, R. (1989). *Der vormundschaftliche Staat. Vom Versagen des real existierenden Sozialismus*. Reinbek: Rowohlt
- Hessel, S. (8/2011). *Empört Euch!* Berlin: Ullstein.
- Jaraus, K. (1932/33). Staatsbürgerliche Erziehung. *Schule und Evangelium* 7. Jg., S. 208–220.

- Jarausch, K. & Arnold, K.J. (Hrsg.) (2008). „Das stille Sterben ...“ *Feldpostbriefe von Konrad Jarausch aus Polen und Russland 1939–1942*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Kirsch, A. (2016). *Weltanschauung als Erzählkultur. Zur Konstruktion von Religion und Sozialismus in Staatsbürgerkundeschulbüchern der DDR*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Klie, T. /Korsch, D./Wagner-Rau, U. (2012) (Hrsg.). *Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit*. Leipzig: eva.
- Knauth, T. (2009). „Dialog an der Basis“. Eine Analyse dialogorientierter Interaktion im Religionsunterricht in Hamburg. In: Josza, D.P., ders. & Weiße, W. (Hrsg.). *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas* (S. 331–359). Münster u.a.: Waxmann.
- Krimmer, E. (2013). *Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz. Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Kumlehn, M. (2012). *Religiöse Kompetenz - Alteritätskompetenz - Übergangskompetenz. Anforderungsprofile im Umgang mit performativen Elementen im Religionsunterricht*. In: Dressler, Klie & Kumlehn (2012), S. 283–300.
- Kupke, A.-K. (2010). *Die Kirchen- und Schulvisitationen im 17. Jahrhundert auf dem Gebiet der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens: mit einem Repertorium der Visitationsakten*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Liu, C./Ren, P. (2014). An Ideological and Political Lesson from China: The Impact of Price Fluctuations. *Journal of Social Science Education* H. 1 (ohne Paginierung).
- Mann, T. (1945). *Germany and the Germans*. An address delivered in the Coolidge Auditorium in the Library of Congress on the evening of May 29, 1945.
- Mouffe, C. (2015). *Agonistik. Die Welt politisch denken*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Opfer-Klinger, B. (2008). *Zwischen Staatsideologie und Vergessen. Thomas Müntzer im deutschen Schulbuch*. Mühlhausen: Thomas-Müntzer-Gesellschaft.
- Ortag, P. (2006). *Islamische Kultur und Geschichte*. Ein Überblick. Potsdam: Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung. (online: www.politischebildung-brandenburg.de/themen/islamische-kultur-und-geschichte-0/religi%C3%B6se-grundlagen/die-eine-religion, Zugriff: 15.10.2015)
- Pak, S.-Y. (2004). Cultural politics and vocational religious education: the case of Turkey. *Comparative education* 40(3), S. 321–341.
- Prange, K. (1983). *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K. (1989). Lernen ohne Weltbild. Zur Funktion der Erziehung im Weltalter des Ausgleichs. In: ders.: *Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens* (S. 227-244). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Reichsjugendführung der NSDAP/Amt für weltanschauliche Schulung (1938). *Tilman Riemenschneider kämpft für Freiheit und Recht*. Die Kameradschaft. Blätter für Heimabendgestaltung in der Hitler-Jugend. Berlin.
- Reinhardt, S. (2012). *Politikdidaktik*. Berlin: Cornelsen.

- Reppen, K. (1997). Ein Schulaufsatz zum Thema "Frieden" (1648/49). *Anregung* 43(4), S. 250–256.
- Rickers, F. (Hrsg.) (1973). *Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld*. Stuttgart/München: Calwer Verlag und Kösel.
- Rönck, H. (1938). *Ein Reich – ein Gott! Vom Wesen deutschen Christentums. Handbuch für den Religions- und Konfirmandenunterricht*. Weimar: Verlag Deutscher Christen.
- Sander, W. (2009). Fremde Verwandte - Zum Verhältnis von Religionsunterricht und politischer Bildung. In: Frech, S./Juchler, I. (Hrsg.). *Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion* (S. 162-178). Schwalbach: Wochenschau.
- von Scheliha, A. (2015). Religion und Sachpolitik. Zur gegenwärtigen Bedeutung von Martin Luthers Unterscheidung von geistlichem und weltlichem Regiment Gottes. In: Leonhardt, R./Ders. (Hrsg.). *Hier stehe ich, ich kann nicht anders! Zu Martin Luthers Staatsverständnis* (S. 243–258). Baden-Baden: Nomos.
- Scheunpflug, A. (2012). Schulen in evangelischer Trägerschaft. Ullrich, H., Strunck, S. (Hrsg.). *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen - Profile – Kontroversen* (S. 41–59). Wiesbaden: Springer VS.
- Schlag, T. (2010). *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*. Freiburg: Herder.
- Schluss, H. (2002). Bildungstheoretische Kriterien der Lehrplananalyse. Ein Diskussionsangebot an die Politikdidaktik. *sowi-onlinejournal* H. 1, ohne Paginierung.
- Schneider, P. (1994). *Vom Ende der Gewissheit*. Berlin: Rowohlt.
- Sehling, E. (Hrsg.) (1909). *Die evangelischen Kirchenordnungen des XVI. Jahrhunderts*. Dritter Band: Die Mark Brandenburg. – Die Markgrafenthümer Ober-Lausitz und Nieder-Lausitz. – Schlesien (S. 39–90). Leipzig: O.R. Reisland.
- Spinner, H.F. (1978). Das Offenheits-/Geschlossenheits-Schema als philosophische und wissenschaftliche Alltagstheorie: Randbemerkungen zur Problemgeschichte des offenen und geschlossenen Denkens. Ders.: *Popper und die Politik, Bd. 1: Geschlossenheitsprobleme* (S. 132–155). Berlin/Bonn: Dietz.
- Strohmeyer, H./Münch, R./Grabert, W. (Hrsg.) (1928). *Der neue Unterricht in Einzelbildern*. Braunschweig: Westermann.
- Stoodt, D. (1980). Ist Religionsunterricht Sozialkunde? *Politische Didaktik* H. 4, S. 81–90 und Materialteil S. 16–45.
- Straub, J. (2016). *Religiöser Glaube und säkulare Lebensformen im Dialog. Personale Identität und Kontingenz in pluralistischen Gesellschaften* (Diskurse der Psychologie). Frankfurt/M.: Psychosozial-Verlag.
- Sutor, B. (1996). „Politische Katechese“. Zur Perversion politischer Bildung in der Staatsbürgerkunde der DDR. In: Stammen, Theo u.a. (Hrsg.). *Politik – Bildung – Religion* (S. 533–544). Paderborn: Schöningh.
- Ders. (2009). Religions- und Politikunterricht – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Frech, Siegfried/Juchler, Ingo (Hrsg.). *Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion* (S. 179–197). Schwalbach: Wochenschau.
- Töpfer, T. (2014). Christliche Schule und gemeiner Nutzen. Schulordnungen zwischen Normierung, Bildungsnachfrage und Schulwirklichkeit im 16. und 17. Jahrhundert. In: Dingel, Irene/Kohnle, Arnim (Hrsg.). *Gute Ordnung. Ordnungsmodelle*

und Ordnungsvorstellungen in der Reformationszeit (Leucorea-Studien zur Geschichte der Reformation und der Lutherischen Orthodoxie, Bd. 25) (S. 169–188). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Verlag für fremdsprachliche Literatur (Hrsg.) (2014). *China*. Beijing: Verlag für fremdsprachliche Literatur.

Wermke, M./Leppin, V (2013). *Baustein 3: Die Reiche Gottes in der Welt. Dies. Lutherisch – was ist das? Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wilhelm, Rex (1890). Allerhöchster Erlaß vom 13. Oktober 1890, betreffend die weitere Ausgestaltung des Schulwesens in Preußen. *Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen* H. 12, S. 703–716.

Dr. Tilman Grammes, Professor für Erziehungswissenschaft/Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer, Fakultät Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.