

Keine Kontroversität ohne Positionalität Perspektiven politischer und religiöser Bildung zwischen Vielfalt und kultureller Identität

Wolfgang Sander

Universität Gießen

Kontakt: wolfgang.sander@sowi.uni-giessen.de

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6903-6508>

eingereicht: 13.12.2024; überarbeitet: 13.02.2025; angenommen: 19.02.2025

Zusammenfassung: Kontroversität ist zu einem zentralen Konzept für den Umgang mit Vielfalt im schulischen Unterricht geworden. Ausgehend vom Beutelsbacher Konsens in der politischen Bildung, gilt Kontroversität inzwischen als ein wichtiges Qualitätsmerkmal auch des Unterrichts in anderen Fächern, so auch des Religionsunterrichts. Allerdings stellt sich dabei die Frage, ob es sich bei Kontroversität um ein normativ neutrales Konzept handelt. Die Kernthese des Beitrags ist, dass das fachdidaktische Prinzip der Kontroversität nicht ohne normative Positionierungen begründbar ist und dass diese Positionalität im europäischen Kontext auf die christliche Ideengeschichte zurückverweist.

Schlagwörter: Kontroversität, Normativität, Positionalität, politische Bildung

Abstract: Controversy has become a central concept for dealing with diversity in school lessons. Based on the Beutelsbach Consensus in theory of citizenship education, controversy is now also considered an important quality feature of teaching in other subjects, including religious education. However, this raises the question of whether controversy is a normatively neutral concept. The core thesis of the article is that the didactic principle of controversy cannot be justified without normative positioning and that this positionality in the European context refers back to the history of Christian ideas.

Keywords: controversiality, normativity, positionality, citizenship education (politische Bildung)

I. Zur Einführung

Kontroversität ist zu einem zentralen Konzept für den Umgang mit Vielfalt im schulischen Unterricht geworden. Der im Kontext des Fachdiskurses der politischen Bildung 1976 formulierte Beutelsbacher Konsens ist mit seinem Schlüsselsatz „Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muß auch im Unterricht *kontrovers* erscheinen“ (Wehling, 1977, S. 179) in der Folgezeit weit über die politische Bildung hinaus rezipiert worden. Bis heute hat die Debatte über Kontroversität als Prinzip didaktischen Denkens und pädagogischer Praxis nicht an Relevanz verloren, in Deutschland wie international (Drerup, 2021; Goll, 2025; für den amerikanischen Diskurs beispielhaft Hess, 2009).

Wie in vielen anderen Fachdidaktiken ist auch in der Religionspädagogik das Prinzip der Kontroversität akzeptiert, teilweise mit direktem Verweis auf den Beutelsbacher Konsens (so beispielsweise im Schwerter Konsent, <https://www.kommende-dortmund.de/aktuelles/schwerter->

[konsent](#)). Das liegt nahe, weil es von Kontroversen gänzlich freie Wissenschaften und Schulfächer nicht gibt und sich deshalb das Problem des Umgangs mit solchen Kontroversen, mehr oder weniger dringlich, in allen Fächern stellt.

Allzu leicht gerät dabei allerdings aus dem Blick, dass die Eingängigkeit des zitierten Schlüsselsatzes aus dem Beutelsbacher Konsens über seine komplexen Voraussetzungen hinwegtäuschen kann. Die wichtigsten dieser Voraussetzungen sollen weiter unten angesprochen werden. Dies wird aus der Perspektive der Didaktik der politischen Bildung geschehen, überwiegend aber an religionsbezogenen Problemen diskutiert werden. Dies geschieht nicht allein wegen des Publikationsortes dieses Beitrags in einer religionspädagogischen Fachzeitschrift. Diese Prioritätensetzung drängt sich vielmehr auf, weil zum einen bei der Frage nach möglichen Grenzen von Kontroversität Konflikte mit religiösen Bezügen eine wichtige Rolle spielen und weil zum anderen auch die Frage nach normativen Voraussetzungen des Kontroversitätsgebots auf religiöse Quellen führt. Beide Fragen sprechen überdies für einen intensiveren Diskurs zwischen den beiden Fächern Politische Bildung und Religion in Wissenschaft und Schulpraxis. Erfreulicherweise hat es dafür in jüngerer Zeit eine Reihe von neuen Ansätzen dazu gegeben (Grümme & Sander, 2008; Frech & Juchler, 2009; Grümme, 2009; Schlag, 2010; Journal für politische Bildung, 2017; zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, 2018; Gärtner & Herbst, 2019; Sander, 2021; Herbst, 2022).

Der vorliegende Aufsatz versteht sich als Beitrag zur grundlagentheoretischen Diskussion. Seine Kernthese ist, dass das fachdidaktische Prinzip der Kontroversität nicht ohne normative Positionierungen begründbar ist und dass diese Positionalität im europäischen Kontext auf die christliche Ideengeschichte zurückverweist. Das betrifft beide hier in Rede stehenden Fächer.

Diese These berührt eine Reihe von komplexen Fragen, die hier aus Platzgründen nicht in der gebotenen Ausführlichkeit erörtert werden können, aber Gegenstand anderer Publikationen des Verfassers sind. An mehreren Stellen dieses Beitrags wird daher zur weiteren Begründung und Vertiefung auf solche Publikationen verwiesen. Im Hintergrund der Kernthese steht ein Verständnis von *Bildung*, das sich auf eine Dialektik von Vielfalt („Ent-Bindung“ des sich bildenden Einzelnen im Verhältnis zur sozio-kulturellen Umwelt) und kultureller Integration („Einbindung“ in eben diese Umwelt) sowie den Stellenwert der großen Religionen für kulturelle Differenzierung auf globaler Ebene bezieht. Auch dies kann hier nur vermerkt, aber nicht näher ausgeführt werden (Sander, 2018).

2. Nach dem ‚Ende der Religion‘: Konturen der postsäkularen Gesellschaft

Im fachdidaktischen Diskurs der politischen Bildung spielte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Religion, von wenigen einzelnen Arbeiten abgesehen (Hilligen, 1969; Sutor, 1978; Sander, 1980), kaum eine Rolle. Darin spiegelte sich auch die Theorielage in ihren fachlichen Bezugswissenschaften, insbesondere der Politikwissenschaft und der Soziologie. Diese waren, wie die große Breite des Wissenschaftssystems insgesamt, von der Säkularisierungstheorie geprägt, einer Denkschule, die ihren Anfang im 19. Jahrhundert und den Höhepunkt ihrer Verbreitung in den 1960er- und 1970er-Jahren fand. Der Kerngedanke dieser Theorie bestand in der Annahme, dass Modernisierungsprozesse in den westlichen Gesellschaften, vor allem Fortschritte in den Wissenschaften und steigender Wohlstand, notwendigerweise und unaufhaltsam zu einem Rückgang und perspektivisch zum Verschwinden von Religion, die als ein vormodernes Phänomen gedeutet wurde, führen würden. Diese Entwicklung würde sich, vom Westen ausgehend, letztlich weltweit durchsetzen (vgl. die treffenden Zusammenfassungen dieser Denkweise und die Kritik daran bei Joas, 2012 und Berger, 2013).

Mit der zunehmenden Öffnung der Sozialwissenschaften für globale Perspektiven ab den 1980er-Jahren geriet die Säkularisierungstheorie zunehmend ins Wanken: „Es war klar geworden, dass der größte Teil der Welt tief religiös war“ (Berger, 2013, S. 2). Zwar gab es in der Religionsentwicklung im westlichen

Europa durchaus Anhaltspunkte, die diese Theorie zu stützen schienen, wie den Rückgang der Bindungswirkungen der großen Kirchen, einen spürbaren Rückzug von Religion aus dem öffentlichen Raum und einen von Generation zu Generation deutlicher werdenden Traditionsbruch mit Blick auf das Christentum in der Erziehung und im kulturellen Leben. Aber die Annahme, hier zeigten sich die Vorboten einer weltweiten Entwicklung, erwies sich als eurozentrische Illusion: „Von einem von Westeuropa sich ausbreitenden Prozess der Säkularisierung im Sinn der Zurückdrängung von Religion ist augenblicklich wenig in der Welt zu spüren. Im Gegenteil: die Religion scheint in vielen Teilen der Welt eher im Vormarsch zu sein. (...) Westeuropa gerät in Sachen Religion zunehmend in einer Sonderrolle, die in der Religionssoziologie einen theoretischen Erklärungsnotstand hervorruft“ (Gabriel, 2018, S. 29).

Es war der Schock durch die religiös motivierten Terroranschläge in den USA 2001, der den letzten Anstoß für ein breiteres Umdenken in Sachen Religion in den Sozialwissenschaften gab und Jürgen Habermas veranlassten, den Begriff der „postsäkularen Gesellschaft“ für eine neue Wahrnehmung der westlichen Demokratien zu popularisieren (Habermas, 2001). Dieser Begriff erklärt zwar noch nicht viel, bringt aber eine neue Überzeugung vom Fortbestand von Religion trotz fortschreitender Modernisierungsprozesse zum Ausdruck: Es wird kein Verschwinden von Religion geben, auch in der Moderne nicht.

Damit ist freilich der von Gabriel angesprochene Erklärungsnotstand für die religionsbezogene Lage im westlichen Europa nicht behoben. Es kann auch hier nicht versucht werden, ihn zu beheben. Nur wenige Stichworte sollen angesprochen werden, die möglicherweise zur Erklärung beitragen können:

Erstens wurde wohl das Ausmaß an tatsächlicher Religiosität im vormodernen Europa von den Vertretern der Säkularisierungstheorie stark überschätzt (Joas, 2012, S. 40f.). Zweitens könnten Rückgang der Kirchenbindung und christlicher Traditionsbruch mit spezifischen Eigenheiten der europäischen Volkskirchen in Verbindung stehen. Dafür spricht das rasante Wachstum des Christentums außerhalb Europas im Verlauf des 20. Jahrhunderts (Graf, 2014, S. 15ff.). Allein die erst im 20. Jahrhundert entstandenen pfingstlerischen und charismatischen Gemeinschaften zählen zu Beginn des 21. Jahrhunderts bereits rund 600 Millionen Anhänger (Berger, 2013). Drittens sind im westlichen Europa seit Jahrzehnten Prozesse zunehmender Individualisierung und Singularisierung zu beobachten (Reckwitz, 2019), von denen andere Großorganisation als die Kirchen in vergleichbarer Weise durch Mitgliederverlust und Rückgang von Bindungswirkungen betroffen sind, wie etwa Parteien, Gewerkschaften und Sportverbände. Viertens unterscheiden sich auch in der dritten Generation muslimische Zuwanderer durch einen deutlich höheren Stellenwert der Religion von der nicht-muslimischen Mehrheit (Wensierski, 2014; Sauer, 2014), was auf unterschiedliche Entwicklungen im religiösen Feld hinweist. Fünftens schließlich hat sich ein diffuses Feld religiöser und quasi-religiöser Vorstellungen entwickelt, in dem sich – oftmals verbunden mit dem Begriff ‚Spiritualität‘ – Rudimente der christlichen Tradition mit naturreligiösen und esoterischen Ideen oder selektiven Entlehnungen aus anderen Religionen mischen. Auch die Populärkultur ist voller religiöser Motive; manchmal könnte man meinen, es seien wieder so viele Engel zu sehen wie zu Zeiten des Barock, während im Kino und bei Streamingdiensten beständig die Apokalypse droht, die dann in letzter Minute von einem Erlöser verhindert wird.

Eine grundlegende theoretische und empirische Analyse des letztgenannten diffusen Feldes auf aktuellem Stand steht noch aus. Unter dem Aspekt der Ideengeschichte hat Linus Hauser einschlägige Vorstellungswelten – er spricht von „Neomythen“ – in einer großen dreibändigen Studie für die beiden letzten Jahrhunderte untersucht (Hauser, 2005; 2009; 2016). Man wird konstatieren können, dass es sich bei diesen Formen des Religiösen und Quasi-Religiösen um Regressionsphänomene handelt, jedenfalls gemessen an Komplexität und intellektuellem Reichtum der christlichen Kulturgeschichte. Für den

Religionsunterricht sind diese Phänomene gewiss bedeutsam, sei es als Inhalt, sei es als Ausgangsbedingung bei Jugendlichen. Für die politische Bildung sind sie insoweit wichtig, als sie politisch relevant sind – was bei einigen Quasi-Religionen durchaus der Fall ist (vgl. unten Abschnitt 2.3).

Weitet man den Blick über Deutschland und das westliche Europa hinaus, so wird die kulturprägende Rolle der großen Religionen sofort deutlich. Es spricht derzeit nichts dafür, dass durch Modernisierung eine von westlichem Denken dominierte, global einheitliche Kultur entsteht. Vieles spricht dagegen für die These des israelischen Soziologen Shmuel N. Eisenstadt, nach der die globale gesellschaftliche Wirklichkeit von „multiple modernities“, oder, mit einer sprachlichen Hilfskonstruktion in der deutschen Übersetzung, von „Vielfalt in der Moderne“ (Eisenstadt, 2000) geprägt ist und auf absehbare Zeit sein wird. Die großen Religionen sind hierbei ein entscheidender differenzierender Faktor. Sie prägen auf transnationale Weise große Kulturkreise, die innerhalb der Weltgesellschaft die erste Ebene von Differenzierung und differenten kollektiven Identitäten bilden.

Das wirft allerdings eine Frage auf, die in aktuellen pädagogischen Diskursen noch kaum eine Rolle spielt: Was kann diese Lage für die normativen Grundlagen von Bildung in Europa bedeuten? Oder anders: Welche Positionalität ist, in Ergänzung und Spannung zum Kontroversitätsprinzip, im schulischen Unterricht notwendig und legitim?

3. Im Spannungsfeld zwischen Kontroversität und Positionalität: drei Aspekte in politischer Bildung und Religionsunterricht

3.1 „Neutralität ist keine Lösung!“ Normative Voraussetzungen des Beutelsbacher Konsenses

Das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens wäre gründlich missverstanden, würde man es als Forderung nach Neutralität in normativen Fragen verstehen. Mit Recht wird daher in einem politikdidaktischen Sammelband postuliert: „Neutralität ist keine Lösung!“ (Wohnig & Zorn, 2022) Anlass für dieses Postulat waren vor allem Forderungen nach Neutralität in der politischen Bildung aus der AfD, teilweise mit Online-Portalen verbunden, auf denen Verstöße von ‚linker‘ Seite gegen diese geforderte Neutralität gemeldet werden sollen.

Dass der Beutelsbacher Konsens in normativer Hinsicht keineswegs voraussetzungslos ist, wurde allerdings in der Didaktik der politischen Bildung schon 1996 diskutiert (Schiele & Schneider, 1996, darin vor allem die Beiträge von Breit, Sander und Schneider). Aber auch im Text dieses Konsenses selbst findet sich bereits ein entsprechender Hinweis, wenn auch eine Zeile vor dem oben zitierten Kontroversitätsgebot und im Zusammenhang mit dem ersten Grundsatz dieses Konsenses, dem Überwältigungsverbot. Dort heißt es, Indoktrination (gegen die das Überwältigungsverbot sich richtet) sei unvereinbar mit der „Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers“ (Wehling, 1977, S. 179). Diese Zielvorstellung konstatierte Wehling als „rundum akzeptiert“, was wohl der Grund dafür war, dass sie in diesem Zusammenhang nicht weiter erläutert und begründet wurde.

Jedoch versteht sich Mündigkeit als pädagogische Leitidee durchaus nicht von selbst. Erziehung, gerade auch politische Erziehung, kann und konnte auch als bloße Anpassung an vorgegebene soziale und politische Strukturen und Rollenerwartungen gedacht und praktiziert werden. Die Idee der Mündigkeit, sofern mit ihr nicht alleine die rechtsförmige Volljährigkeit gemeint ist, impliziert die Idee des Menschen als einer freien Person (Sander, 2023). Diese wiederum ist eng mit der Menschenwürde verbunden. Das deutsche Grundgesetz beispielsweise betont diese Verbindung, indem es in Artikel 1 die Menschen- und Grundrechte, die die Freiheit des Einzelnen sichern, eben aus der Menschenwürde begründet. Udo di Fabio, ehemals Richter am Bundesverfassungsgericht, formuliert diesen Zusammenhang so: „Wir stellen uns den Menschen, dem seine Würde nicht genommen wird, als einen Citoyen vor: mit aufrechtem Gang, selbstbewusst, frei, für sich selbst verantwortlich“ (Di

Fabio, 2005, S. 70). Hieran ließe sich aus Sicht der politischen Bildung zwanglos anschließen: und als politisch mündig.

Das Kontroversitätsgebot ist also normativ nicht neutral, sondern steht in einem kulturellen Kontext, der sich mit den genannten Konzepten Mündigkeit, Freiheit der Person und Menschenwürde umreißen lässt. Dieser Kontext gründet in der europäisch-westlichen Kultur. Er beginnt auch nicht erst mit der europäischen Aufklärung, wenngleich Immanuel Kant mit seiner Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ von 1784 in Debatten über Mündigkeit zu Recht immer wieder zitiert wird.

„Die Erfindung des Individuums“, so der Titel eines Buches des britischen Ideengeschichtlers Larry Siedentop, beginnt im frühen Christentum. Siedentop spricht von einer „moralischen Revolution, mit der das frühe Christentum sich von seiner antiken Umwelt absetzte“ (Siedentop, 2015, S. 65ff.), und bezieht sich dabei vorrangig auf die Briefe von Paulus. Paulus brach radikal mit zwei Grundüberzeugungen, die die antike Welt prägten: der Überzeugung, dass die Menschen unverrückbar den Anforderungen unterworfen werden, die in einer sozialen Ordnung an sie gestellt werden, und der Überzeugung, dass diese Ordnung Ausdruck einer von Natur aus bestehenden Ungleichheit der Menschen ist. So heißt es bei Paulus über die christliche Gemeinde: „Hier ist nicht Jude noch Grieche, hier ist nicht Sklave noch Freier, hier ist nicht Mann noch Frau; denn ihr seid alle einer in Christus Jesus“ (Gal 3,28). Paulus fordert hier zwar noch nicht politische und soziale Gleichheit, aber doch die *moralische Gleichwertigkeit aller Menschen*. Letztere ist freilich Voraussetzung für erstere, wie sich im späteren Verlauf der europäischen Geschichte zeigen sollte.

Weiterhin findet sich schon bei Paulus eine weitreichende Vorstellung von *innerer Freiheit des Einzelnen*, die letztlich nur durch die Verpflichtung zur Nächstenliebe begrenzt wird: „Alles ist erlaubt, aber nicht alles dient zum Guten. Alles ist erlaubt, aber nicht alles baut auf. Niemand suche das Seine, sondern was dem andern dient“ (1 Kor 10,23). Siedentop schreibt zu den langfristigen Wirkungen dieses Aspekts der moralischen Revolution im frühen Christentum: „Jetzt erschöpft sich die Identität von Individuen nicht mehr in den sozialen Rollen, die ihnen zufällig obliegen. Eine Lücke klafft zwischen den Individuen und den Rollen, die sie einnehmen. Diese Lücke ist das Zeichen einer neuen Freiheit, der Gewissensfreiheit“ (Siedentop, 2015, S. 80). Allerdings bringt diese Freiheit Verpflichtungen mit sich: das eigene Handeln und die Gestaltung menschlicher Beziehungen am Gebot der Nächstenliebe zu orientieren.

Von *Menschenwürde*, verstanden als für alle Menschen unabhängig von Herkunft, Status und Leistung geltend, ist expressis verbis im frühen Christentum noch nicht die Rede. Aber auch sie ist keine im 20. Jahrhundert entstandene Idee, sondern wurde von Gelehrten der frühneuzeitlichen Renaissance formuliert. Dies geschah unter ausdrücklicher Berufung auf das Christentum, vor allem auf die Vorstellung von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen.

Auch wenn dies hier nur mit diesen wenigen Stichworten begründet werden kann (Lauster, 2021; Sander, 2022): Hinter dem didaktischen Prinzip der Kontroversität steht eine normative Positionalität, die ihre Wurzeln in den langen Linien christlichen Denkens in der europäischen Geschichte hat.

Nun ließe sich an dieser Stelle einwenden, dass ein solcher Rekurs auf christliches Denken für die Begründung der Menschenwürde (und die daraus abgeleiteten Grund- und Menschenrechte, so explizit auch in Artikel 1 des deutschen Grundgesetzes) zwar historisch zutreffend, inzwischen aber durch säkulare Begründungen überholt oder mindestens relativiert worden sei. Diese – weit verbreitete – Vorstellung steht jedoch auf tönernen Füßen. Tatsächlich ist es bislang nicht gelungen, überzeugend zu zeigen, aus welchen rein säkularen Gründen der Mensch entgegen aller historischen und gegenwärtigen Faktizität um seiner selbst willen geachtet werden müsse (Sander, 2018, S. 71-74, sowie die dort genannte weitere Referenzliteratur). Treffend schrieb der aus der Frankfurter Schule kommende

Philosoph Karl Heinz Haag in seinem letzten Buch, der feierlichen Rede „von ewigen Menschenrechten fehlt die ontologische Grundlage. (...) Der keiner metaphysischen Ordnung mehr verpflichtete Staat erläßt selbstherrlich Gesetze und hebt sie nach Gutdünken wieder auf“ (Haag, 2018, S. 8f.). Udo di Fabio warnt mit Blick auf die Menschenwürde, es würden „die Grenzen, ja die Leere dieses Quellcodes unserer Werteordnung gerade dann offenbar, wenn die großen religiösen Gewissheiten aus dem Gedächtnis schwinden“ (Di Fabio, 2005, S. 69).

Dafür gibt es durchaus greifbare Anzeichen. So kommt der Philosoph Rüdiger Bittner in seiner Studie zur Prüfung politischer Begriffe mit Blick auf die Menschenwürde zu dem Ergebnis, dass allein die Gottesebenbildlichkeit der Menschen eine schlüssige Begründung für sie liefern könne. Allerdings hält er diese Begründung für unwahr und zieht daraus die Konsequenz, „noch weiter die Würde des Menschen zu behaupten, ist nicht vernünftig“ (Bittner, 2017, S. 64). Konsequenterweise rät Bittner, sich vom Gedanken der Menschenwürde zu verabschieden und von der Idee der Menschenrechte gleich mit. Zwar wird diese Folgerung noch eher selten so klar formuliert wie bei Bittner. Aber seine Sicht auf den Menschen, von der aus er zu seiner Konsequenz kommt, ist weit verbreitet. Der Mensch sei aus evolutionsbiologischer Sicht nur eine Art unter vielen, und: „Da es nun Vorränge im Reich der Natur nicht gibt, gibt es auch keine Würde des Menschen“ (Bittner, 2017, S. 56).

3.2 Politischer Extremismus in religiöser Gestalt

In den neueren Fachdiskurs der politischen Bildung hat Religion allerdings nicht über die Frage nach religiösen Wurzeln der eigenen normativen Grundorientierungen Eingang gefunden, sondern in den 2010er-Jahren über Islamismus und islamistische Radikalisierung von Jugendlichen. Dies hat einer zu breiten Diskussion im Fach (vgl. bilanzierend Hößl, Jamal & Schellenberg, 2020), zu zahlreichen Initiativen in schulischen und außerschulischen Kontexten politischer Bildung sowie zu einem breiten Angebot an einschlägigem Informations- und Unterrichtsmaterial, insbesondere durch die Bundeszentrale für politische Bildung, geführt.

Islamismus als religiös begründete, die Grundlagen moderner Verfassungsstaaten bekämpfende und auf ein diktatorisches politisches System zielende Ideologie stellt neben Rechts- und Linksextremismus eine dritte heutige Form von politischem Extremismus dar. Sie steht damit auch den normativen Orientierungen entgegen, auf die, wie oben dargelegt, die Ziele politischer Bildung sich gründen. Die pädagogischen Intentionen im Umgang mit und der Thematisierung von Islamismus in der politischen Bildung richten sich daher auf Prävention und Kritik. Anders gesagt, Islamismus ist keine politische Position, die *in gleicher Weise wie alle anderen* in einem dem Kontroversitätsprinzip folgenden Unterricht zu behandeln wäre. *Von der pädagogischen Intention her* geht hier Positionalität vor Kontroversität.

Allerdings ist dabei zweierlei zu bedenken. Erstens gilt auch für extremistische Sichtweisen Meinungsfreiheit. Grundsätzlich gilt „Meinungsfreiheit auch für die Feinde der Freiheit“, wie das Bundesverfassungsgericht in mehreren Entscheidungen bekräftigt hat (Hong, 2020). Ihre Grenze findet sie in Straftatbeständen wie Beleidigung oder Volksverhetzung. Die Gedanken sind frei, wie eine alte und urdemokratische Forderung lautet. „Der Staat darf deshalb mit rechtlichen Zwangsmitteln keine Gesinnungskontrolle betreiben, er darf erst dann einschreiten, wenn aus Meinungsäußerungen Bedrohungen für äußere Rechtsgüter entstehen, etwa für das friedliche Zusammenleben oder für das Persönlichkeitsrecht der Mitglieder hinreichend eingrenzbarer Personengruppen“ (Hong, 2020). Auch Parteienverbote sind in Deutschland nicht möglich aufgrund von extremistischen *Meinungen*, sondern nur aufgrund nachgewiesener aktiver *Handlungen* mit dem Ziel der Abschaffung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, eines vom Bundesverfassungsgericht sehr eng definierten Kernbestands der Verfassung.

Meinungsfreiheit gilt also selbst dann, wenn die pädagogische Intention des Unterrichts auf Veränderung einer extremistischen Meinung durch besseres Wissen und Verstehen zielt. Schüler sind keine politischen Gegner, mit denen ein Machtkampf zu führen wäre. Für den Umgang mit islamistischen Ansichten in der politischen Bildung ist daher ein Diktum des Politikdidaktikers Wolfgang Hilligen hilfreich: „Der Lehrer muß die Intoleranz gegenüber jeder Intoleranz mit der Toleranz gegenüber den noch Intoleranten verbinden“ (Hilligen, 1991, S. 36).

Zweitens gibt es, wie bei anderen Formen von Extremismus auch, eine Grauzone zu nicht extremistischen, aber gesellschaftskritischen Positionen. Es ist legitim, religiös begründete Auffassungen zu vertreten, die außerhalb des politischen und kulturellen Mainstreams liegen, beispielsweise in der Familien- und Gesellschaftspolitik. Hier gilt selbstverständlich das Kontroversitätsgebot uneingeschränkt. Selbst fundamentalistische Sichtweisen, die es nicht nur im Islam, sondern auch im Christentum und in anderen Religionen gibt, sind in politischer Hinsicht legitim, solange sie nicht zu extremistischen Haltungen mit dem Risiko ebensolcher Handlungen führen. Allerdings werden fundamentalistische Sichtweisen in sehr vielen Fällen mit Blick auf politische wie auch auf religiöse *Bildung* problematisch sein, weil sie dazu neigen, sich reflexiven Begründungen und rationalen Diskursen mit Andersdenkenden zu entziehen. Religiös begründeten politischen *Extremismus* außerhalb des Islam gibt es derzeit in Deutschland und Europa praktisch nicht.

Die fachliche Anforderung der Unterscheidung zwischen konservativen, noch fundamentalistischen und bereits extremistischen Sichtweisen im Islam kann allerdings in der politischen Bildung eine beträchtliche Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer darstellen, die sich in ihrem Studium nicht mit Religionen befassen haben, was in der politischen Bildung zumeist der Fall sein dürfte. Hinzu kommt die zunehmende Relevanz fundamentalistischer religiöser Strömungen außerhalb Deutschlands, die Auswirkungen auch auf die internationale Politik und damit das Themenfeld politischer Bildung haben, wie etwa in den USA, in Russland, in Indien oder in Israel.

Dies führt wieder zu der eingangs angesprochenen Notwendigkeit einer stärkeren Kooperation zwischen Religionsunterricht und politischer Bildung. Insbesondere religiös begründeter Extremismus ist ein Problemfeld, bei dem fächerübergreifende Kooperation zwischen politischer Bildung, Geschichte und dem Religionsunterricht in seinen unterschiedlichen konfessionellen Formen dringlich ist.

3.3 Politische Quasi-Religionen

Ein anderes Feld religionsbezogener Themen, die für politische Bildung und für den Religionsunterricht relevant sind, ist das der politischen Quasi-Religionen. Die begriffliche Bestimmung von Quasi-Religionen ist ein weites Diskursfeld, das hier nicht aufgearbeitet werden kann (Rodenhausen, 2020). Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass Quasi-Religionen sich von Religionen in erster Linie durch ihren fehlenden Transzendenzbezug unterscheiden, ansonsten aber Sinnversprechen, Welterklärungen, normative Orientierungen und Antwortversuche auf existenzielle Fragen anbieten. Oftmals imitieren sie auch Symbole und Kommunikationsformen von Religionen wie beispielsweise rituelle Handlungen. Nicht alle Quasi-Religionen haben auch einen politischen Charakter, so beispielsweise viele quasi-religiöse Phänomene in Sport, Popkultur und Esoterik. Solche Phänomene können gleichwohl für den Religionsunterricht von Interesse sein, nicht unbedingt aber für politische Bildung.

Politisch relevante Quasi-Religionen begleiten die europäische Moderne von Beginn an (Sander, 2022, S. 107-116). Ein verbindender Kern dieser Quasi-Religionen ist die „Umwandlung der christlichen Eschatologie“ in säkulare Zukunftsvisionen „einer idealen sozialen Ordnung“ (Eisenstadt, 2000, S. 1), die zugleich einen *neuen Menschen* hervorbringen werde. Ihren Beginn fand diese Denkweise bei den Jakobinern in der Französischen Revolution; ihren bisherigen Tiefpunkt bildeten die von Eric Voegelin

schon 1938 erstmals als „politische Religionen“ bezeichneten totalitären Bewegungen des Kommunismus und des Nationalsozialismus respektive Faschismus (Voegelin, 2007).

In der Geschichtstheorie des Marxismus-Leninismus lässt sich der quasi-religiöse Charakter besonders deutlich erkennen: „Der ganze Geschichtsprozeß, wie er im Kommunistischen Manifest dargestellt wird, spiegelt das allgemeine Schema der jüdisch-christlichen Interpretation der Geschichte als eines providentiellen Heilsgeschehens auf ein sinnvolles Endziel hin“ (Löwith, 2004, S. 54). Es ist ein Heilsgeschehen, das vom Paradies (Urgesellschaft) über den Sündenfall (Einführung des Privateigentums) und das irdische Jammertag (Klassengesellschaft) zum künftigen Reich Gottes (Kommunismus) führt. „Die grundlegende Voraussetzung des *Kommunistischen Manifestes* ist nicht der Antagonismus von Bourgeoisie und Proletariat als zweier einander gegenüberstehender Klassen, der Antagonismus liegt vielmehr darin, daß die eine Klasse Kinder der Finsternis und die andere Kinder des Lichts sind. Ebenso ist die Endkrise der bürgerlich-kapitalistischen Welt, die Marx in Form einer wissenschaftlichen Voraussage prophezeit, ein letztes Gericht, wenngleich es durch das unerbittliche Gesetz des Geschichtsprozesses gefällt werden soll“ (Löwith, 2004, S. 53). Im völkischen Denken des Nationalsozialismus zeigt sich dagegen die quasi-religiöse Dimension in den Heilserwartungen an den als Erlöser imaginierten ‚Führer‘ und in der Vorstellung, in der Reinheit der ‚Volksgemeinschaft‘ werde sich eine ideale Lebensweise herausbilden.

Die großen totalitären Systeme mögen verschwunden sein, aber die Verbindung von politischen Bewegungen mit quasi-religiösen Heilserwartungen ist es nicht. Aktuell ist es neben dem Transhumanismus, der den ‚neuen Menschen‘ mittels technologischer Eingriffe in die menschliche biologische Konstitution hervorbringen will (Bundeszentrale für politische Bildung, 2018), vor allem das Feld der Wokeness-Bewegung, in dem sich quasi-religiöse Anklänge besonders deutlich zeigen.

Die Wokeness-Bewegung – für die auch noch andere Bezeichnungen wie kulturalistische Linke, linke Identitätspolitik oder in den USA Wortverbindungen mit „Social Justice“ (Movement, Warriors, Theories) in Gebrauch sind – kommt aus den USA, wo „stay woke“ als Slogan für Wachsamkeit gegenüber sozialen Ungerechtigkeiten insbesondere von der Black-Lives-Matter-Bewegung popularisiert wurde (vgl. ausführlicher, insbesondere mit Blick auf die Herausforderungen für politische Bildung, Sander, 2023, S. 62-77). Vom ursprünglichen Bezug zur Rassismuskritik aus hat sich die Bewegung auf den Kampf gegen eine Vielzahl von als diskriminierend bezeichneten sozialen Situationen und Konstellationen ausgeweitet, von Sexismus, Transfeindlichkeit, Antiziganismus, Klassismus, Ageismus, Ableismus, Bodyismus bis Linguizismus oder Speziesismus und anderem mehr.

Der religiöse Bezug dieser Bewegung (Sander, 2024) zeigt sich in einem holistischen Zugang zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, bei dem mit manichäischen Unterscheidungen, starken moralischen Wertungen und subjektiver Wahrheitsgewissheit um eine Neugestaltung der symbolischen Ordnungen in Sprache, Bildung, Medien, Kultur und Wissenschaften gekämpft wird. Die westlichen Gesellschaften werden als von allgegenwärtigen Macht- und Diskriminierungsstrukturen durchzogen wahrgenommen; deren Überwindung zielt in der Wokeness-Bewegung nicht auf die Stärkung individueller Freiheit und Mündigkeit, sondern auf Repräsentanz und Einfluss für kollektive Identitäten, die Minderheiten Gruppen zugeschrieben werden und als deren Vertreter sich Aktivist:innen in dieser Bewegung vielfach sehen, in der Regel freilich ohne dafür in nachvollziehbarer Weise legitimiert worden zu sein. Die Schaffung einer gänzlich diskriminierungsfreien Gesellschaft ist die woke Version der von Eisenstadt treffend bezeichneten Umwandlung christlicher Eschatologie in säkulare Zukunftsvisionen.

In den letzten Jahren steht diese Bewegung massiv unter Kritik, die in einer Vielzahl von Büchern von unterschiedlichen politischen Perspektiven aus artikuliert wird. Die meisten Kritiker argumentieren aus liberaler oder liberal-konservativer Sicht (wie beispielsweise Ackermann, 2022; Pluckrose & Lindsay, 2022; Mounk, 2024), andere aus dezidiert linker Perspektive (u. a. Feddersen & Gessler, 2021; Neiman,

2023; Balzer, 2024). Kritisiert werden vor allem die Inkonsistenzen in den theoretischen Referenzen dieser Bewegung, die aus einer aktivistisch verzerrten Rezeption der französischen postmodernen Philosophie und widersprüchlichen Verknüpfungsversuchen mit dem Marxismus resultieren, sowie die fatalen Effekte der woken aktivistischen Praxis für ein freies Meinungsklima sowie für zunehmende gesellschaftliche Polarisierungen. Die politische Rechte trägt inhaltlich wenig zur Kritik an dieser Bewegung bei, profitiert aber stark von den von ihr ausgelösten kulturellen Konflikten und Polarisierungen. Dies hat sich besonders deutlich bei den beiden Wahlsiegen Trumps in den USA gezeigt. Der amerikanische Politikwissenschaftler Mark Lilla beschreibt diesen Zusammenhang (er verwendet die Bezeichnung Identitätspolitik für Wokeness) so: „(...) wie können Demokraten, die sich um das Gemeinwohl kümmern, die Macht zurückgewinnen? Und mein Argument war und ist, dass die Identitätspolitik dabei im Weg steht, weil sie die Partei daran hindert, mit der Arbeiterklasse der weißen Wähler zu sprechen. Es war bei dieser Wahl vielleicht sogar noch klarer als bei der letzten, dass die Identitätspolitik Trump wirklich geholfen hat, weil die konservative Presse immer wieder auf dieses Thema eingehämmert hat, auf Geschlechterfragen, auf Pronomenbildung, auf biologisch männliche Schüler, die sich als Trans identifizieren und Mädchensport treiben und auf das heikle Problem des Geschlechtsübergangs von Kindern. Die Mehrheit der Bevölkerung steht bei diesen Themen hinter Trump“ (Lilla, 2025).

Die quasi-religiöse Dimension der Wokeness-Bewegung ist an zahlreichen Beispielen in der Literatur bereits beschrieben worden (Buruma, 2023; Feddersen & Gessler, 2021; McWhorter, 2022; Sander, 2024; Wessels, 2021). Daher soll an dieser Stelle zur Illustration dieses quasi-religiösen Gehalts lediglich auf *ein* Beispiel verwiesen werden, auf ein in Deutschland sehr erfolgreiches Buch einer woken Aktivistin. Eine Kapitelüberschrift darin lautet „Vergiss alles, was du weißt“. Denn: „Um das Beste aus der gegenwärtigen Transformation zu machen, müssen wir lernen, uns von der Welt, wie wir sie kennen, zu lösen.“ Bereits im Titel des Buches wird das „Ende der Unterdrückung“ versprochen, und zwar in einem ganz umfassenden Sinn als „Weg der Heilung“: „In den letzten Jahren geschieht (...) eine langsame, aber stetige kollektive Epiphanie, die an die Wellen der Bewusstwerdung der 1960er und 1970er anknüpft ... All das Chaos, die Angst und die Trennung, die wir derzeit in der Welt sehen, kann so interpretiert werden, dass etwas zu Ende geht und ein neues Paradigma des Friedens, der Freiheit und der Liebe beginnt. (...) Wir stehen deshalb vor einer wichtigen Entscheidung: entweder Hoffnung, Vertrauen und Durchhaltevermögen (...) – oder Angst, Verweigerung und Abwehr gegen die Entstehung einer neuen, unterdrückungsfreien Weltordnung“ (Roig, 2021, S. 323, 327).

Für politische Bildung wie für den Religionsunterricht sind historische und gegenwärtige politische Quasi-Religionen ein interessanter Lerngegenstand. Was die Wokeness-Bewegung betrifft, kommt es darauf an, als unbefragbar vorgetragenen Wahrheitsansprüche (ggf. auch von Schülern oder Eltern, die mit dieser Bewegung sympathisieren) kritisch zu reflektieren, Kontroversität herzustellen, vorschnellen Denk- und Redeverbote zu widerstehen und damit Diskursivität im Unterricht zu verteidigen.

4. Fazit

Kontroversität als didaktisches Prinzip hat normative Voraussetzungen, sie impliziert somit eine Positionalität – zu der sie zugleich insofern in einer Spannung steht, als die Inhalte dieser Positionalität ebenfalls kritischer Befragung und Diskussion zugänglich sein müssen.

Mündigkeit, Freiheit der Person und Menschenwürde wurden oben als zentrale Konzepte dieser Positionalität genannt. Ihren Kontext und ihre Begründung finden sie in der europäischen Kultur und Identität, zu der die langen Linien der christlichen Tradition einen zentralen Beitrag geleistet haben und auch in Zukunft leisten können. Für die politische Bildung wie für den Religionsunterricht stellt sich die Frage, welches ihre Leistung zur Tradierung wie zur reflexiven Weiterentwicklung dieses kulturellen Kontextes sein kann. Denn wie es in einem der interessantesten bildungstheoretischen

Beiträge der letzten Jahre, dem von drei Wissenschaftlern aus Belgien, Großbritannien Polen verfassten „Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik“, heißt: „im Gegensatz zur inhärenten Kritik gesellschaftlicher Institutionen, die auf deren Dysfunktionalität fokussiert, oder zur utopischen Kritik, die von einer transzendentalen Position angetrieben wird und zu einem ewigen Aufschub des gewünschten Wandels führt, glauben wir, dass es an der Zeit ist, unsere Bemühungen auf Versuche zu konzentrieren, die unterdrückten Anteile unserer Erfahrung zurückzufordern; wir sehen die Aufgabe einer post-kritischen Pädagogik nicht darin, zu entlarven, sondern zu schützen und zu sorgen (...) Es ist an der Zeit, das, was gut ist in der Welt – das, was bedroht ist und das, was wir uns zu erhalten wünschen –, in den Fokus unserer gegenwärtigen Aufmerksamkeit zu stellen und einen konzeptuellen Raum zu schaffen, in dem wir die Verantwortung für sie übernehmen können, im Angesicht und trotz aller Unterdrückung und stummen Melancholie“ (Hodgson, Vlieghe & Zamojski, 2022, S. 22, 24).

Literatur

- Ackermann, Ulrike (2022). *Die neue Schweigespirale. Wie die Politisierung der Wissenschaft unsere Freiheit bedroht*. wbgTheiss.
- Balzer, Jens (2024). *After Woke*. Matthes & Seitz.
- Berger, Peter L. (2013). *Nach dem Niedergang der Säkularisierungstheorie*. Centrum für Religion und Moderne.
- Bittner, Rüdiger (2017). *Bürger sein. Eine Prüfung politischer Begriffe*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110569858>
- Bundeszentrale für politische Bildung (2018). *Der Neue Mensch*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Buruma, Ian (2023). Doing the Work. Die protestantische Ethik und der Geist der Wokeness. *Lettre International* 142, 18–21.
- Di Fabio, Udo (2005). *Die Kultur der Freiheit*. C.H. Beck.
- Drerup, Johannes (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Reclam.
- Eisenstadt, Shmuel N. (2000). *Vielfalt in der Moderne*. Velbrück.
- Feddersen, Jan & Gessler, Philipp (2021). *Kampf der Identitäten. Für eine Rückbesinnung auf linke Ideale*. Ch. Links.
- Frech, Siegfried & Juchler, Ingo (2009). *Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion*. Wochenschau.
- Gabriel, Karl (2018). Religion in der Weltgesellschaft. In Stefan Müller & Wolfgang Sander (Hg.), *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft* (S. 20–33). Beltz Juventa.
- Gärtner, Claudia & Herbst, Jan-Hendrik (2019). *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*. SpringerVS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7>
- Goll, Thomas (2025). *Kontroversität. Grundlage und Herausforderung (nicht nur) der politischen Bildung*. Wochenschau.
- Graf, Friedrich Wilhelm (2014). *Götter global. Wie die Welt zum Supermarkt der Religionen wird*. C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406660245>
- Grümme, Bernhard (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023137-5>
- Grümme, Bernhard & Sander, Wolfgang (2008). Von der „Vergegnung“ (Martin Buber) zum Dialog? Das Verhältnis von Religionsdidaktik und Politikdidaktik. *Theo-Web* (1), 143–157.
- Haag, Karl Heinz (2018). *Metaphysik als Forderung rationaler Weltauffassung*. Humanities Online.
- Habermas, Jürgen (2001). *Glauben und Wissen*. Suhrkamp.

- Hauser, Linus (2005, 2009, 2016). *Kritik der neomythischen Vernunft*. 3 Bde. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657756704>
- Hess, Diana E. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878880>
- Herbst, Jan-Hendrik (2022). *Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven*. Brill Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657795482>
- Hilligen, Wolfgang (1969). Der jüdisch-christliche Beitrag für die moderne Erziehung. *Der katholische Erzieher* (3) o.S.
- Hilligen, Wolfgang (1991). *Didaktische Zugänge in der politischen Bildung*. Wochenschau.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris & Zamojski, Piotr (2022). Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik. In Martin Bittner & Anke Wischmann (Hg.), *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“* (S. 19–24). Transcript <https://doi.org/10.1515/9783839459799-002> (englisches Original von 2017: <https://www.doi.org/10.21983/P3.0193.1.00>, Stand: 12.12.2024).
- Höfl, Stefan E.; Jamal, Lobna & Schellenberg, Frank (2020). *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hong, Mathias (2020). Meinungsfreiheit und ihre Grenzen. *Aus Politik und Zeitgeschichte* vom 13.3.2020. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/306444/meinungsfreiheit-und-ihre-grenzen/#footnote-target-37>
- Joas, Hans (2012). *Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums*. Herder.
- Journal für politische Bildung* (2017) 3. Themenheft „Religion – Macht – Politik“.
- Lauster, Jörg (2021). *Die Verzauberung der Welt. Eine Kulturgeschichte des Christentums* (6. Auflage) C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406754999>
- Lilla, Mark (2025, 21. Januar). „Was ich für Trumps Zukunft vorhersage: Misserfolg“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/was-ich-fuer-trumps-zukunft-vorhersage-misserfolg-110244317.html>
- Löwith, Karl (2004). *Weltgeschichte und Heilsgeschehen. Die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-02944-7>
- McWhorter, John (2022). *Die Erwählten. Wie der neue Antirassismus die Gesellschaft spaltet*. Hoffmann und Campe.
- Mounk, Yascha (2024). *Im Zeitalter der Identität. Der Aufstieg einer gefährlichen Idee*. Klett-Cotta.
- Neiman, Susan (2023). *Links ist nicht woke*. Hanser
- Pluckrose, Helen & Lindsay, James (2022). *Zynische Theorien. Wie aktivistische Wissenschaft Race, Gender und Identität über alles stellt – und warum das niemandem nutzt*. C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406774829>
- Reckwitz, Andreas (2019). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Rodenhausen, Lina (2020). „Ersatz-/Quasi-Religion“. Zur Historisierung einer religionswissenschaftlichen Analysekategorie. *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft* 15, 1–20. <https://doi.org/10.4000/zjr.1303>
- Roig, Emilia (2021). *Why we matter. Das Ende der Unterdrückung*. Aufbau.
- Sander, Wolfgang (1980). *Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik*. J.B. Metzler.
- Sander, Wolfgang (2018). *Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1206>
- Sander, Wolfgang (2019). Religion und politische Bildung. In Kathrin Stainer-Hämmerle (Hg.), *Glaube – Klima – Hoffnung. Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung* (S. 134–146). Wochenschau.

- Sander, Wolfgang (2022). *Europäische Identität. Die Erneuerung Europas aus dem Geist des Christentums*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Sander, Wolfgang (2023). *Zwischen Mündigkeit, Kritik und Identität. Perspektiven politischer Bildung*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2300>
- Sander, Wolfgang (2024). Wokeness als Quasi-Religion. Die Wokeness-Bewegung als Herausforderung für Gesellschaft, Politik und Kirche. In Alexander Dietz (Hg.), *Emotionalisierung – Moralisierung – Radikalisierung. Theologische Beiträge*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Sauer, Martina (2014). *Integrationsprozesse, wirtschaftliche Lage und Zufriedenheit türkeistämmiger Zuwanderer in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Mehrthemenbefragung 2013*. Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung.
- Schiele, Siegfried & Schneider, Herbert (1996). *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Wochenschau.
- Schlag, Thomas (2010). *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*. Herder.
- Schröter, Susanne (2024). *Der neue Kulturkampf. Wie eine woke Linke Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft bedroht*. Herder.
- Siedentop, Larry (2015). *Die Erfindung des Individuums. Der Liberalismus und die westliche Welt*. Klett-Cotta.
- Sutor, Bernhard (1978). Katholische Soziallehre und politische Bildung. *Die neue Ordnung* 32, 97–110.
- Voegelin, Eric (2007). *Die politischen Religionen* (3. Auflage). Wilhelm Fink.
- Wehling, Hans-Georg (1977). Konsens à la Beutelsbach? In Siegfried Schiele & Herbert Schneider (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Klett.
- Wensierski, Hans-Jürgen von (2014). Hip-Hop, Kopftuch und Familie – Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland. In Wael El-Gayar & Karin Strunk (Hg.), *Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland* (S. 38–48). Wochenschau.
- Wessels, Sebastian (2021). *Im Schatten guter Absichten. Die postmoderne Wiederkehr des Rassedenkens*. Selbstverlag.
- Wohnig, Alexander & Zorn, Peter (2022). *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* (2018) H. 2: Themenheft „Religion“.